
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(66)/2009

Polish Journal of Continuing Education

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

RADA PROGRAMOWA

Programme Council

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

REDAKCJA

Editorial Board

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

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

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programme Council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 1/64 tomu – 700 egz., łącznie 66 200 egz.
Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education in Poland
and in the world

Ustawiczna edukacja zawodowa Nelli G. Nyczkało

Continuing vocational education
Nelli G. Nyczkało

Polityka i praktyka w uczeniu się przez całe życie – PAPILL

Polices and practices in lifelong learning
– PAPILL

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult educators

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, informations

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

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 223 t.; 160 750 egz.

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

Recenzenci numeru:

prof. dr hab. Waldemar Furmanek

prof. dr hab. Stanisław Kaczor

Redakcja rozdziału 3:

mgr Ludmiła Łopacińska,

mgr inż. Mirosław Żurek

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Małgorzata Kacprzak, Ludmiła Łopacińska

Jęz. rosyjski – Galina Cisowska

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie wydawnicze: Joanna Fundowicz, Iwona Nitek



1980

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

□	Komentarz	
	Uczenie się w ciągu całego życia – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Tadeusz Aleksander: Edukacja dla nadchodzącej przyszłości w kontekście raportów i strategii krajowych oraz zagranicznych	7
	Jolanta Wilsz: Edukacja dorosłych w kontekście ich potrzeb sterowniczych.....	19
	Renata Tomaszewska-Lipiec: Zakład pracy jako organizacja ucząca się wyzwaniami dla szkolnictwa wyższego	27
□	Ustawiczna edukacja zawodowa Nelli G. Nyczkało	
	Henryk Bednarczyk, Franciszek Szlosek, Jolanta Wilsz: Nasz pedagog pracy	38
	Walentyna Radkiewicz: Nella Grigoriewna Nyczkało w Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy	42
	Nella G. Nyczkało: O pedagogice i pedagogii Jana Pawła II	45
	Nella G. Nyczkało: Sytuacja na ukraińskim rynku pracy a kształcenie zawodowe.....	57
	Nella G. Nyczkało: Edukacja międzykulturowa w kontekście badań pedagogiki porównawczej	72
□	Polityka i praktyka w uczeniu się przez całe życie – PAPILL	
	Ludmiła Łopacińska, Mirosław Żurek, Vanya Tividosheva: Na drodze do uczenia się przez całe życie. O projekcie i strategii LLL w Polsce.....	79
	Florian Popa: Uwarunkowania wdrożenia Narodowej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w Rumunii.....	91
	Pekka Kämäräinen: Strategia uczenia się przez całe życie w Niemczech. Analizy rozwoju i efektów strategii dotyczących kształcenia przez całe życie...	101
	Iłona Tarasevič: Litewska Strategia Uczenia się Przez Całe Życie.....	108
	Eleri-Riin Soom: Estońska Strategia Uczenia się Przez Całe Życie.....	111
	Miroslav Babinský, Juraj Vantuch, Dagmar Jelinkova: Rys historyczny. Etapy opracowania Narodowej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w Słowacji	115

□	Sylwetki wybitnych oświatowców	
	Pedagog pracy – Andreas Schelten – <i>Jolanta Religa</i>	123
	Technika i edukacja techniczna Profesora Tomáša Kozíka – <i>Henryk Bednarczyk, Elżbieta Sałata, Henryk Noga</i>	124
□	Recenzje, konferencje, informacje	
	XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów 18–21 maja 2009 roku – <i>Magdalena Rzepa</i>	126
	EAEA – European Association for the Education of Adults – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	129
	Didmattech XXII, 9–10.09.2009 Trnava – <i>Tomasz Kupidura</i>	130
	EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA: VII Międzynarodowa Konferencja Naukowa 22–23 września 2009 r., Iwonicz Zdrój – <i>Wojciech Oparcik</i>	130
	II Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny „Ku dobrej szkole” – <i>Edyta Kozieł</i>	131
□	Contents	132
□	Содержание	134

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Uczenie się w ciągu całego życia

Jednym z aktualnych zadań prognozowania edukacji w Unii Europejskiej jest opracowanie przez rządy państw członkowskich Strategii Rozwoju Edukacji Ustawicznej. W naszym kraju pracuje zespół pod przewodnictwem Pana Ministra Michała Boni.

Publikujemy stan prac w naszym projekcie *Polityka i praktyka w uczeniu się przez całe życie* (PAPIL) programu Leonardo da Vinci w Słowacji, Niemczech, Estonii, Litwie, Rumunii i Polsce.

Szczególne miejsce zajmuje publikacja przygotowana z okazji pięknego jubileuszu urodzin Pani prof. Nelli G. Niczkało. Swoje zaangażowanie w problemy pedagogiki wyraża Pani Profesor jako członkini Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, zarażając nas swoją pasją poznawczą. Dzięki tej pasji i optymizmowi powstały wspólne wydawnictwa, których Pani profesor była inicjatorem i autorką. Prosimy o przyjęcie najlepszych i najserdeczniejszych życzeń, przede wszystkim nieustannego zdrowia i jak najwięcej satysfakcji w życiu zawodowym i rodzinnym. Stanowi Pani profesor dla nas niedościgniony wzór zarówno twórczej aktywności, jak i podejścia wobec intelektualnych wyzwań, zawsze nacechowanego ogromnym poświęceniem i zaangażowaniem.

W tym roku przypada również jubileusz naszego wieloletniego redaktora, współpracownika Instytutu, Pana prof. Stanisława Kaczora. Sylwetkę i dorobek Pana profesora, również prosząc o przyjęcie najlepszych życzeń, zamieszczamy w czasopiśmie Pedagogika Pracy nr 55/2009.

Wobec wielu nowych wyzwań, jakie stoją przed edukacją ustawiczną, w drodze do wpisania się na Listę Filadelfijską (czasopism, które przeszły proces oceny i są w założeniu najlepszymi w swoich dyscyplinach naukowych) stajemy przed próbą połączenia naszych czasopism *Pedagogiki Pracy* i *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*. Mamy nadzieję, że przygotowany numer 4, połączonych już czasopism, ukazujący się pod tą samą nazwą *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* (*Polish Journal of Continuing Education*), złożony z dwóch głównych części *Pedagogiki Pracy* i *Andragogiki*, przekona środowisko naukowe o słuszności wyboru takiej drogi. Zaproponujemy również w nowym roku wersję internetową. Umieźdzyńdowanie naszego czasopisma to zwiększenie artykułów zagranicznych do jednej trzeciej objętości, zwiększenie streszczeń, podpisy, komentarze w języku angielskim. Co roku ukazywać się będzie dodatkowy numer w całości w języku angielskim. Planujemy prezentowanie światowych ośrodków naukowych i współpracę z redakcjami zagranicznymi.

Utrzymujemy dotychczasowy patronat EAEA, informując jednocześnie, że uzyskaliśmy też nowy patronat organizacji IGIP (International Society for Engineering Education) i EVBB (European Association of Institutes for Vocational Training).

Jesień to czas konferencji, spotkań naukowych. Zachęcamy więc do zapoznania się z relacjami i sprawozdaniami, szczególnie zapraszamy do udziału w II Zachodniopomorskim Kongresie Edukacyjnym *Ku dobrej szkole*.

Lifelong learning

Preparation of the Strategies of Continuing Education Development by the member states is one of the current tasks of educational foresight. In our country there is a working team chaired by Michał Boni.

We publish the state of work in this field, executed in Slovakia, Germany, Estonia, Lithuania, Romania and Poland within Leonardo da Vinci project *Policies and practices in lifelong learning*.

Special chapter was dedicated to Professor Nella G. Nyczkało to celebrate her birthday jubilee. She expresses her involvement into pedagogy by active membership in the Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences infecting us with her passion for learning. Thanks to this passion and optimism, there were elaborated common publications, of which Professor Nyczkało was initiator and co-author.

This year we celebrate also a jubilee of our long-time editor and partner - Professor Stanisław Kaczor. Giving him our best wishes, we would like to present his achievements in the latest edition of our journal *Pedagogy of Work* no. 55/2009.

In the face of new challenges which we have to take up to reach the ISI Master Journal List, we are going to join our journals *Pedagogy of Work* and *Polish Journal of Continuing Education*. We hope that the joined issue 4, published under the same title *Edukacja Ustawiczna Dorosłych (Polish Journal of Continuing Education)* with two main parts (pedagogy of work and andragogy) will convince the scientific circles that it was a good decision.

The jointed journal is continued to be published under the patronage of EAEA. At the same time we have a great pleasure to announce that our journal gained a new patronage of two international associations: IGIP (International Society for Engineering Education) and EVBB (European Association of Institutes for Vocational Training).

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER
Uniwersytet Jagielloński

Edukacja dla nadchodzącej przyszłości w kontekście raportów i strategii krajowych oraz zagranicznych

Education for approaching future in the context
of national and foreign reports and strategies

Słowa kluczowe: przyszłość edukacji, raporty krajowe i zagraniczne, strategie rozwoju, rozwój nauki.

Key words: future of education, national and foreign reports, strategies of development, development of science.

Summary

The most known reports and studies diagnosing the state of art in education nowadays and in the next years were elaborated. The reports are developed by experts from different fields and give an overview from different perspectives: from national to worldwide. Nowadays, the three following are the most known reports: Report of Edgar Faure, Report of Roman Club and Report of Jacques Delors.

Teoretycy współczesnej cywilizacji zarówno polscy, jak i zagraniczni, zwracają uwagę na wiele cech różniących ją od rzeczywistości społeczno-politycznej sprzed dziesiętków lat. Niewątpliwie jedną z głównych jest zmienność polegająca na ciągłych jego przeobrażeniach, a w związku z tym i niestałość. Widoczne to jest we wszystkich sferach: politycznej, gospodarczej, społecznej, technicznej, technologicznej i organizacyjnej. Przedstawiciele różnych nauk

charakteryzujący tę zmienność i ciągle potęgowanie się nowości doszli do niemal powszechnej zgody co do tego, że jeśli dzisiaj w naszym otoczeniu jest coś pewnego i stałego to na pewno jest to, co zamyka się w stwierdzeniu, że nic nie jest stałe. Zmiany współczesnego świata mają tę właściwość, że dokonują się coraz szybciej. To przyspieszenie ma miejsce we wszystkich obszarach życia. Zrodzona pod ich wpływem fascynacja szybką zmiennością stała się przyczyną powstania nowej nauki zwanej dromologią (gr. *dromados*, fr. *dromador* = szybko biegnący). Przedstawiciel tego kierunku, Paul Verilio, znany francuski myśliciel, architekt i urbanista zajął się człowiekiem w koncepcji tego kierunku, który na ogół fascynuje się szybkością i ją uważa za wartość. Nazwał go *homo pycnolepticus*¹. Dla niego najważniejsza jest szybkość, natychmiast burząca i znosząca, stabilne przestrzenie. Z powodu szybkości zmian w krótkim czasie wokół nas znika to, co widzialne. Uciekający zaś świat coraz wyraźniej zmienia się – zdaniem P. Verilio – w smugę światła.

Zmienność wyraża się w kategoriach zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Istotą właściwości pierwszej jest przybywanie lub zmniejszanie się, w określonej jednostce czasu, liczby różnych elementów: zjawisk, przedmiotów, rzeczy czy okazów. Ilościowe wyznaczniki zmian wyraża się w wielkościach liczbowych. Natomiast kategorie jakościowe to cechy przedmiotów i zjawisk, rzeczy i okazów świadczące o ich funkcjonalności i przydatności. Istotą zmian jest więc powstawanie nowych jakościowo i oryginalnych treści oraz znikanie treści starych, często o znikomej przydatności.

Przemiany cywilizacyjne, społeczne i gospodarcze świata mają to do siebie, że są coraz szybsze, dokonują się w tej samej jednostce czasu coraz częściej. W literaturze naukowej i publicystycznej znane są porównawcze i pełne zachwyty (dla długości trwania), opisy wielowiekowego trwania wynalazków z czasów starożytnych i średniowiecza oraz krótkotrwałej aktualności pomysłów i rozwiązań technicznych, technologicznych i organizacyjnych z lat ostatnich, często zastępowanych wynalazkami znacznie niekiedy nowszymi a przez to i doskonalszymi, ale jeszcze krócej akceptowanymi.

Owa zmienność współczesnego świata to poważny problem społeczny, gospodarczy, zdrowotny i psychologiczny. Od lat zwraca na niego uwagę wielu najwybitniejszych intelektualistów współczesnego świata. Katastroficzną wizję w tym zakresie zaczął snuć już w II połowie XX w. Alvin Toffler, autor poczytnej wtedy książki „Szok przyszłości”². Autor w sposób klarowny wskazał na skutek zmienności w jakiej żyje współczesny mu człowiek. Skutkiem tym jest swoisty szok, „porażenie” nowością. Wskazał też na sposób przeciwdziałania temu następstwu, tj. neutralizacji jego negatywnych następstw. Z jednej strony zachęcał do zahamowania zmienności, „opanowywania” jej a tym samym osłabiania „porażenia” nią. Z drugiej wskazywał na konieczne korekty w systemie edukacji celem zaadaptowania człowieka do korzystnego dla niego przyjęcia nowości. Ponieważ pierwsza z tych propozycji okazała się nie do przyjęcia, pozostała strategia druga – związana z edukacją. Sygnalizowana zmienność sprawia, że ludzi trzeba do niej przygotować przez przemyślaną i dobrze zorganizowaną edukację.

Sygnalizowany proces zmienności i globalnej modernizacji stał się przedmiotem analizy sytuacji społeczno-politycznej i kulturowej współczesnego świata przeprowadzonej w latach 80. XX w. przez wybitnego socjologa niemieckiego Urlicha Becka, wykładającego przez wiele lat

¹ M. Bieńczyk: *Homo pycnolepticus*. Nowa Res Publika 1995, nr 3, s. 6.

² A. Toffler: *Szok przyszłości*. Zysk i S-ka Wydawnictwo. Poznań 1998, wyd. II.

także w uniwersytetach angielskich. Wynik swoich przemyśleń na temat współczesnej cywilizacji zawarł w poczytnym dzisiaj bestsellerze „Społeczeństwo ryzyka”, opublikowanym w pierwszej wersji już w 1986 r.³. Dowiódł w nim, że globalna modernizacja i powszechny postęp w rozwoju społeczeństwa, poprzez wywołanie skutków ubocznych racjonalności rozbija racjonalizm i porządek społeczeństwa zindustrializowanego. Te uboczne elementy sprawiają, że dawny racjonalny system, który je stworzył, zaczyna się pod ich wpływem „chwiać” czy osłabiać w procesie samorealizacji. Procesy modernizacji doprowadziły społeczeństwo do sukcesu rozwojowego, wypracowane elementy obróciły się przeciw niemu i stanowią zagrożenie dla racjonalizmu epoki i zjawisk, które je wytworzyły. Są dwa aspekty owego zagrożenia (czyli przerostu „władzy” postępu techniczno-ekonomicznego). Pierwszy to nieodwracalne globalne (np. z powodu industrializacji) zagrożenie życia roślin, zwierząt i ludzi (przez gospodarcze niszczenie naturalnego środowiska). Zagrożenie drugie, które jest właściwością społeczeństwa ryzyka to rozbijanie tego, co było wewnętrzną wartością rozmaitych grup i klas społecznych: rodziny, zawodu, zakładu pracy, nauki i in. Te ostatnie zmiany i przewartościowania wywołują u ludzi spore lęki a niekiedy i wstrząsy psychiczne.

Wśród tych przewartościowań jako ubocznych następstw (pozytywnej przecież) modernizacji życia pedagogów i nauczycieli współczesnych zainteresować może swoisty dramat oświaty i szkolnictwa. Jest nim masowe bezrobocie kadr wykształconych, i to coraz częściej fachowców różnych specjalności. W tych warunkach zmieniła się funkcja tradycyjnej szkoły, Stała się ona „przeczekalnią” dla bezrobotnej młodzieży.

Z tych pesymistycznych opisów jednak można wysnuć pozytywne wnioski dla oświaty. Jeden z nich to potrzeba wypracowania lepszej korelacji między kształceniem kadr a ich zatrudnianiem. Wniosek drugi to rozważa w preferencji dla szkolnictwa ogólnokształcącego. Ono dzisiaj w zasadzie zamyka możliwość uzyskania pracy zawodowej a przez to marginalizuje pod tym względem młodych ludzi. Możliwość uzyskania dzisiaj pracy stwarza w zasadzie tylko szkoła zawodowa. Wniosek trzeci to konieczność organizowania kształcenia, doksztalcenia i przekwalifikowania dorosłych, ale w ścisłej korelacji z systemem zatrudniania.

Wiarygodny opis przemian świata końca XX wieku i ujawniających się trendów jego rozwoju na początku XXI w. zawiera imponująca co do wielkości i zawartości treści książka Federico Mayora pt. „Przyszłość świata”⁴. Ten był dyrektor generalny UNESCO, minister edukacji i nauki Hiszpanii, a także rektor uniwersytetu w Grenadzie, korzystając z bogatych materiałów zebranych przez licznych współpracowników z wielu krajów ukazał, z dużym znawstwem, główne zjawiska współczesnego świata: demograficzne, żywnościowe, ekonomiczne, polityczne, ekologiczne, zaopatrzenia w wodę, religijne i kulturowe. Określił trendy rozwojowe w tych zakresach, osiągnięcia w tych obszarach globalizowanego świata oraz zasygnalizował związane z opisywanymi zjawiskami zagrożenia i trudności. Nas najbardziej zainteresuje zamieszczony w dziele rozdział o edukacji w perspektywie roku 2020. Wskazał w nim na wyzwania dla XXI wieku (jeśli ludzkość ma przetrwać). Owe wyzwania to utrzymanie pokoju na świecie, likwidacja ubóstwa, a zatem poprawa jakości życia, rozsądne gospodarowanie ziemskim środowiskiem i jego zasobami, walka z żywiołami rodzącymi zło i globalne zagrożenia. Czerpiąc z doświad-

³ U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. Warszawa 2002.

⁴ F. Mayor: *Przyszłość świata*. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. Warszawa 2001.

czeń własnych wyniesionych z pracy w UNESCO i dorobku naukowego licznych światowych ekspertów, F. Mayor zawarł w swojej książce opis przyszłości świata pożądanego. Wizja ta zawiera przemyślenia i charakterystykę koniecznych działań na przyszłość w zglobalizowanym świecie, jeśli ma on trwać w bezpieczeństwie. Owe działania to: a) wykorzenienie biedy oraz skandalicznych różnic niosących rozpacz i wykluczenie, b) bezwzględna ochrona przyrody i środowiska naturalnego (jest to także strategia zapewnienia dobrej jakościowo żywności), c) wprowadzenie edukacji dla wszystkich ludzi w ciągu całego ich życia, d) działania na rzecz przywrócenia sensu i wskazaniu perspektyw ludzkiej egzystencji. Osiągnięciu tych celów ma służyć pokój, demokracja i zapewnienie globalnej podmiotowości obywateli.

Omawiana „Przyszłość świata” F. Mayora zawiera (w wielu miejscach, nie tylko w rozdziale 16) ważne wytyczne co do organizacji oświaty przyszłości. Wytyczne te tworzą wielki program edukacji przyszłości w zglobalizowanym świecie. Elementami tego procesu są: edukacja dla wszystkich (w tym także dla osób dzisiaj zmarginalizowanych). Winno się ją w poszczególnych krajach zacząć od zaaranżowania permanentnego kształcenia i dokształcania nauczycieli, tworzenia odpowiedniej infrastruktury oświatowej (także przez stosowne nakłady finansowe), modernizację i unowocześnienie procesu dydaktycznego oraz zdecydowany rozwój edukacji na odległość. Procesy modernizacji muszą także – zdaniem autora „Przyszłości świata” objąć także szkolnictwo wyższe, by stało się ono skutecznym narzędziem edukacji dla wszystkich. W trosce o preferencje dla powszechnej („dla wszystkich”) oświaty całościowej myśleć należy o dostosowaniu systemów wydawniczych i funkcjonowania mediów nadawczych do potrzeb i specyfiki osób kształcących się.

Z tych propozycji i ustaleń skorzystać także może nasz kraj jako aktywny członek UNESCO, zamieszkały przez obywateli o dużych aktualnie potrzebach i aspiracjach oświatowych.

Obok traktatów ogólnych, ukazujących prognozy wielokierunkowego, powszechnego rozwoju cywilizacji światowej, zarysowujących obraz globalny świata przyszłości, różne gremia i środowiska od lat opracowują także różnorodne raporty szczegółowe, diagnozujące aktualny stan danego wycinka rzeczywistości, a następnie rysują jej prognozę na lata następne. Do takich należą raporty ekologiczne, o bezpieczeństwie (zabezpieczeniu pokoju), stanie wyżywienia ludności, zaopatrzenia w energię i in. Jednym z rodzajów takich opracowań szczegółowych są raporty o stanie edukacji. Jest ich w ostatnich dziesiętkach lat dużo, co jest następstwem wagi i znaczenia, jakie przypisuje się temu obszarowi działalności w życiu społeczeństwa. Opracowywane są przez różne kręgi eksperckie. Mają różny zasięg, począwszy od ogólnościowych a na krajowych skończywszy.

Spośród pierwszych, tj. ogólnościowych najbardziej znanymi opracowaniami tego typu są dzisiaj trzy: tzw. Raport Edgara Faure’a, Klubu Rzymskiego i Jacquesa Delorsa.

Raport E. Faure’a, pt. „Uczyć się, aby być”⁵ jest zbiorowym dziełem międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji, powołanej przez UNESCO w 1971 r. dla zbadania aktualnego stanu oświaty i wychowania w świecie oraz opracowania założeń i strategii przyszłego rozwoju. Komisja składała się z wybitnych osobistości reprezentujących różne kraje. Przewodniczył jej znany polityk i pedagog E. Faure, wcześniej premier i minister Oświaty Narodowej Francji. Przygotowując go Komisja nie tylko przeanalizowała liczne dokumenty rządowe doty-

⁵ E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

czące oświaty (w tym i wydatków na nią) w poszczególnych krajach świata. Członkowie jej dokonali bezpośrednio rozpoznania stanu edukacji (odwiedzając je) w 23 krajach świata oraz uczestniczyli w wielu międzynarodowych konferencjach poświęconych sprawom oświaty i wychowania. Powstały w wyniku takiej pracy obszerny raport zawiera wiarygodną diagnozę aktualnego stanu oświaty i nakreśla całościową koncepcję edukacji jutra na świecie. Dokonując diagnozy autorzy raportu uznali, że w wielu krajach systemy oświatowe nie odpowiadają zaistniałym wymaganiom i stworzonym przez życie problemom gospodarczym, politycznym, społecznym i kulturalnym. Ta sytuacja wymaga, zdaniem członków Komisji, przebudowy systemu edukacji zarówno w skali świata, jak i poszczególnych krajów. Zawarte w Raporcie zalecenia co do rozwoju edukacji przyszłości zmierzają do tego, by prowadziła ona do pełnego rozwoju osobowości wszystkich ludzi. Głównymi zasadami przebudowy tej edukacji winny być powszechność, elastyczność i ustawiczność. Powszechność ma się wyrażać w zapewnieniu wszystkim dzieciom i dorosłym dokończenia się. Elastyczność w dostosowaniu treści, form i organizacji kształcenia do zainteresowań, możliwości intelektualnych dzieci i młodzieży a także dorosłych. Ustawiczność polegać winna – zdaniem autorów Raportu – na tym, że edukacja nie będzie się nigdy kończyć. Będzie trwać przez całe życie, a jej uczestnik stanie się istotą permanentnie uczącą się. Szkoły mają inspirować ludzi do takiej aktywności. Mają przygotować młodzież i dorosłych do stałego zdobywania i aktualizowania wiedzy, podlegającej ciągłej ewolucji, czyli wdrażania strategii przetrwania zawartej w maksymie „uczyć się, aby być”.

Kolejnym chronologicznie opracowanym dziełem na temat stanu i przyszłości oświaty w skali świata jest wspomniany wyżej Raport Klubu Rzymskiego wydany w naszym kraju pod znanym tytułem „Uczyć się bez granic”⁶. Jak wiemy, Klub Rzymski to organizacja powstała w 1968 r. Skupia około 100 wybitnych naukowców i działaczy gospodarczych z ponad 50 krajów świata. Jej siedzibą jest Genewa. Jest ona inicjatorem i patronuje wielu badaniom nad najważniejszymi problemami o znaczeniu globalnym. Przykładem granice wzrostu i ładu gospodarczego świata, energia i energetyka, zasoby naturalne świata, oceany, mikroelektronika, kraje rozwijające się i in. Publikuje wyniki tych badań i wskazuje na ich rezultaty ośrodkom decyzyjnym: gremiom kierującym gospodarką i rozwojem, rządów, organizacjom międzynarodowym oraz innym. Przez taką działalność Klub przyczynia się do kreowania świadomości globalnej. Zajmując się sprawami ważnymi w kategoriach globalnych Klub Rzymski zajął się (w latach 70.) problemem rozejścia się kierunku rozwoju cywilizacji współczesnej z możliwościami racjonalnego kierowania nią przez „wolniej” rozwijającego się (od niej) człowieka. Mówiąc inaczej – sprawą zmniejszenia powiększającej się „luki” pomiędzy tymi dwoma elementami: kierunkiem i siłą rozwoju cywilizacji a zdolnością człowieka do panowania nad tą cywilizacją, stale „wymykającą” się spod „kontroli” społecznej i dryfując w niebezpiecznym kierunku. Autorzy Raportu, powstałego w 1979 r., uzasadniając te tezę sięgnęli do materiałów uzyskanych od wielu ekspertów na świecie. Skupiając się na tym ważnym problemie wskazali na swoje zaniedbania współczesnej edukacji wyrażone w niepełnym wykorzystaniu ogromnych możliwości rozwojowych i intelektualnych ludzi. Co zaś najważniejsze; wskazali na strategię poprawy tej sytuacji, tj. osłabienia licznych jej zagrożeń i niebezpieczeństw.

⁶ J. Botkin, W.M. Mircea, E. Mahdi: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

Strategią tą winna być powszechna edukacja o charakterze innowacyjnym. Cechami innowacyjnego uczenia się, zdaniem autorów omawianego Raportu, są antycypacja i uczestniczenie. Antycypacja to teoretyczne przewidywanie czegoś co jeszcze nie jest dane w doświadczeniu. W przypadku tworzonej przez autorów raportu wizji edukacji „bez granic” antycypacja wyrażać się winna w kształtowaniu u jednostek i społeczeństwa umiejętności dawania sobie rady z przyszłością, zdolności do przewidywania nadchodzących wydarzeń oraz zdolności oceniania konsekwencji, jakie będą miały bieżące działania i decyzje. Antycypacja to tworzenie nowych wariantów takich działań, których nie było do tej pory, to umiejętność wywierania wpływu na przyszły bieg wydarzeń.

Uczestnictwo natomiast to branie udziału, to włączenie się w interakcje i działania społeczne na szczeblu lokalnym, prowadzące do efektywnych rozwiązań ważnych spraw globalnych. Przykładem sprawy i problemy ekologiczne, energetyczne, żywieniowe, zdrowotne, związane z bezpieczeństwem, ochroną praw i in. To odpowiedzialne, czynne i dobrowolne pełnienie określonych ról społecznych. Przez takie uczestniczenie, w rozwiązywaniu ważnych spraw społecznych na szczeblu lokalnym, typu globalnego, w dodatku przy dużym nakładzie inwencji i wysiłku uczący się pogłębiają u siebie rozumienie globalnych zjawisk społecznych i przygotowują się do ich alternatywnego rozwiązywania. Taka koncepcja edukacji uczestniczącej to innymi słowy wyrażony pragmatyzm pedagogiczny. Przez zaprezentowaną w Raporcie Klubu Rzymskiego koncepcję uczenia się innowacyjnego jego autorzy wyraźnie wskazali na współczesny cel wychowania. Ma nim być przygotowanie ludzi do tego, by sobie radzili ze zmianami współczesnej cywilizacji, a także umieli, w warunkach zmienności dostrzec i akceptować wartości trwałe, ponadczasowe, a zarazem wspólne dla wielu obszarów społecznych. Do tego ma ich zdaniem prowadzić powszechna i nowoczesna edukacja innowacyjna (przeciwieństwo tradycyjnej) i antycypacyjna. Dzięki niej a konkretnie dzięki uczeniu się jednostki i społeczeństwa mogą „(...) rozwinąć zdolności sprostania nowym sytuacjom o coraz większej złożoności (...)”. Takie ujęcie celów i koncepcji edukacji pozwoli ułożyć stosunki człowieka ze współczesną cywilizacją na zasadach zgody i harmonii.

Istotą uczenia się innowacyjnego (jako przeciwieństwa uczenia się tradycyjnego) jest rozumienie rzeczy i zjawisk, do czego dochodzi się w toku ich kontekstowej interpretacji. Kontekstowość ujęcia rzeczy i zjawisk prowadzi do pogłębionego ich rozumienia. Antycypacyjność ma polegać na radzeniu sobie w sytuacjach nowych, zdawania sobie sprawy z konsekwencji bieżących działań i podjętych decyzji. Ważną cechą antycypowania jest zdolność przewidywania skutków niezamierzonych, często ubocznych i niespodziewanych. Polega ono na uczeniu się z doświadczenia i przeżywania sytuacji wyobrażanych jako następstw bieżących działań. Wyraża się ono także w kreowaniu i zachowań często niespodziewanych, alternatywnych wobec działań pożądanых. Taka antycypacja chroni człowieka przed szokiem na wypadek zaistnienia nieprzewidzianych zmian poznawanych zjawisk i procesów.

Tak zaprojektowany proces uczenia się przez członków Klubu Rzymskiego ma być skutecznym sposobem na sięgnięcie po niewykorzystane jeszcze zasoby intelektualne człowieka, potrzebne mu do kształtowania racjonalnego i harmonijnego świata przyszłości. Omawiany Raport Klubu Rzymskiego jest więc swoistym apelem nawołującym do naprawy zagrożonego świata przez wykształcenie. Jest nie tylko nawoływaniem intelektualistów do zwrócenia uwagi na misję uczenia się w życiu ludzkości, ale także wskazuje na konieczne zmiany dotychczasowej strategii tego kształcenia na działanie bardziej efektywne i skuteczniejsze w przebudowie społeczeństwa.

Kolejnym ogólnościowym („resortowym”) traktatem zajmującym się stanem obecnym i prognozami rozwoju edukacji w skali globalnej jest obszerny Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, opracowany pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa. Komisja powołana została w 1993 r., zaś prace zakończyła wydaniem Raportu w 1996 r. w języku polskim. Raport wydany został pod tytułem „Edukacja, jest w niej ukryty skarb”⁷. Jego autorzy charakteryzują w nim współczesną cywilizację, zwracając uwagę na takie jej cechy jak globalizacja, duża dynamika gospodarcza, szybki przyrost wiedzy i in. Wskazują także na daleko idące zagrożenia i napięcia, jakie niosą owe przemiany. Jednym z nich jest np. (jako następstwo globalizacji) zatarcie przekonania i niepowtarzalności każdego człowieka. Innym – dysproporcja między ogromnym przyrostem wiedzy a zdolnościami jej przyswojenia przez człowieka. Ta sytuacja rodzi, zdaniem autorów Raportu, konieczność poszukiwania środków zaradczych, umożliwiających przezwycięzenie piętrzących się zagrożeń. Tym środkiem zaradczym ma być polityka edukacyjna i kształcenie.

Zadaniem edukacji w tych nowych warunkach jest odkrycie, zaktualizowanie i rozwinięcie wszystkich, w tym także ukrytych (na podobieństwo skarbów) talentów, tkwiących w głębi ludzkiej istoty. Owe talenty to m.in. takie dyspozycje, jak: pamięć, myślenie, wyobraźnia, sprawność fizyczna, poczucie piękna, łatwość porozumiewania się z innymi ludźmi, naturalna charyzma animatora. Edukacja, by takie cele osiągać, a przez to służyć rozwojowi gospodarczemu i społecznemu, musi – zdaniem członków Komisji – zostać poważnie przebudowana. W tym celu należy w niej nawiązać do dawnej koncepcji edukacji przez całe życie, zaktualizować, ukonkretnić i dopracować zarówno teoretycznie, jak i praktycznie. By zaś ludzie mogli i chcieli się całe życie uczyć, należy na początku zadbać o to, aby umieli się uczyć. Stąd ważnym zaleceniem Komisji jest ukierunkowanie na początku drogi edukacyjnej człowieka na realizację tego celu.

Nawiązując do (wcześniejszego) raportu E. Faurea, opublikowanego w 1972 r. pod auspicjami UNESCO, J. Delorse i jego Komisja znaczną część swego opracowania poświęcili sprawie motywacji (filarom) uczenia się. Uznali, że człowiek i ludzkość w pierwszym rzędzie uczy się po to, by wiedzieć, tj. poznać fakty i zjawiska składające się na kulturę ogólnoludzką. Uczy się także po to, by skutecznie działać. Zdobywana w toku kształcenia wiedza i kształtowane umiejętności mają służyć skutecznemu działaniu zawodowemu i społecznemu (poza zawodowemu) zarówno indywidualnemu, jak i zespołowemu. Trzeci cel (filar) uczenia się to wdrożenie do współdziałania z innymi, nauczanie się życia wspólnie z nimi. Chcąc bowiem efektywnie i zgodnie żyć we wspólnocie z innymi, człowiek współczesny musi mieć wiedzę o innych, rozumieć ich i umieć z nimi współpracować, a tej sztuki trzeba się długo uczyć. Niejako nadrzędnym nad wymienionymi jest motyw (filar) uczenia się związany z koniecznością troski o bezpieczeństwo i los innych oraz świata. Cel ten sformułowany został we wspomnianym Raporcie E. Faurea jako „uczyć się, aby być”, co oznacza dążenie uczących się do pełnego rozwoju osobowości i zapału do ciągłego działania na rzecz postępu, a także kształtowanie u nich postawy troski o los świata i jego przetrwanie.

Można uogólnić, nie wdając się w szczegółową analizę treści Raportu J. Delorsa, iż dokument ten wskazuje na potrzebę przystosowania się edukacji do dokonujących się zmian społecz-

⁷ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (przew. Jacques Delors). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

nych, nie zaniedbując przekazywania uczącym się podstawowych osiągnięć ludzkiego doświadczenia. Ważne, aby w warunkach stałego postępu technicznego, technologicznego i organizacyjnego znaczonego m.in. zwiększonym zapotrzebowaniem na wiedzę instytucje oświatowe zapewniły uczącym się wysoką jakość kształcenia i wychowania. Omawiany Raport zawiera wiele zaleceń Komisji co do sposobów i strategii reformy oświaty, zmierzających do osiągnięcia takich celów. Jednym z nich jest np. postulat nawrotu do koncepcji społeczeństwa wychowującego, którego wszystkie elementy składowe stwarzają okazję do uczenia się i rozwijania ukrytych talentów poszczególnych osób do „przekraczania” samych siebie (transgresja) oraz doskonalenia umiejętności posługiwania się gromadzonymi informacjami (ich gromadzenie, selekcjonowanie, porządkowanie, wykorzystywanie) czy nawet – jak to się współcześnie określa – zarządzania nimi.

Znaczącą i wartościową pozycję na temat przewidywanej i pożądanej przyszłości edukacyjnej, tym razem nie świata, a kontynentu europejskiego, stanowi tzw. „Biała Księga” kształcenia i doksztalcania przygotowana w 1995 r. przez Komisję Europejską⁸. Organ ten czuwa nad przestrzeganiem i wdrażaniem postanowień traktatowych dotyczących Unii Europejskiej. W tym celu formułuje stosowne zalecenia i opinie co do określonych obszarów działalności wspólnotowej w krajach unijnych, opracowuje projekty ustaw i konkretnych działań w obszarach objętych traktatem. Wydaje tzw. „zielone księgi” i „białe księgi” dotyczące działań proponowanych w przyszłości. Jedną z nich, nas tutaj interesujących, jest „Biała Księga” kształcenia i doksztalcania”. Jej autorzy wskazują w niej na znaczące zmiany gospodarcze i społeczne w krajach Unii oraz płynące zagrożenia, jakie one mogą wywołać (przykładem bezrobocie i inne formy marginalizacji ludzi). Wskazują też na potrzebę zapobieżenia temu negatywnemu wpływowi. Następnie formułują konkretny program edukacyjny dla krajów unijnych, mający na celu zapobieżenie tym zagrożeniom. Ów program to w pierwszym rzędzie zadbanie o mobilność uczniów, studentów i pracowników, następnie – zbliżenie szkół i przedsiębiorstw przez program mobilności dla osób pobierających naukę zawodu i stworzenie europejskiego statusu czeladnika. Element trzeci to stymulowanie rozwoju (europejskiego) oprogramowania edukacyjnego i przemysłu multimedialnego. Strategia czwarta to wsparcie inicjatyw krajowych i lokalnych, mających na celu stworzenia drugiej szansy młodzieży, której potrzebom nie odpowiada tradycyjny system szkolny, przez formy nauczania dostosowane, w sposób ciągły, do nowych technik przetwarzania informacji.

Członkowie Komisji zapowiedzieli w Raporcie potrzebę wdrożenia w Europie modelu społeczeństwa zdobywającego wiedzę i umiejętności w toku ciągłego uczenia się i nauczania jako najodpowiedniejszego dla obywateli krajów Unii w czasach współczesnych. Zaznaczyli także, iż Europa, zmierzając do społeczeństwa uczącego się musi w edukację włożyć tyle wysiłku i starań, ile do tej pory włożono w rozwiązanie kwestii gospodarczych i monetarnych.

Trzeba także przypomnieć, że obok tych, tworzonych intencjonalnie przez specjalne fachowe grona w ciągu ostatnich dziesięcioleci, wizji kreowania i przewidywania rozwoju systemu oświaty i wychowania od lat pojawiają się w Europie i na świecie rozmaite wizje szkół i instytucji wychowawczych. Jedną z odważniejszych są szczególnie popularne od lat 70. XX wieku wizje edukacji z odrzuceniem szkół, które tworzyli m.in. znany filozof i pedagog brazy-

⁸ *Nauczanie i uczenie się, Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

lijski Paulo Freire („Pedagogika uciemnienia”) oraz Ivan Illich – Chorwat urodzony w Wiedniu a pracujący w Meksyku (Cuernavaca). Oni to, a zwłaszcza I. Illich, zwracając uwagę na anty-humanistyczne konsekwencje cywilizacji przemysłowej stworzył wizję społeczeństwa bez szkoły („Społeczeństwo bez szkoły”, 1970). Praca jest totalną krytyką współczesnej szkoły. Instytucja ta – jego zdaniem – miał służyć człowiekowi, dając przykład nowoczesnego chaosu, podporządkowując ich sobie. Jest ona miejscem przemocy i uciemnienia dzieci i młodzieży, a wyniesiona z niej wiedza nie zawsze jest ludziom przydatna (szczególnie żyjącym w biednych środowiskach Ameryki Południowej). Jej miejsce z powodzeniem mogą zająć edukacja i wychowanie realizowane w rodzinie, środowisku lokalnym, miejscu pracy. Koncepcja ta, jak widać, zbiega się z europejskimi założeniami społeczeństwa wychowującego też nieco osłabiającymi dominującą rolę szkoły w realizacji wychowania i kształcenia.

Wiarygodne i starannie przygotowane prognozy oraz przewidywania na temat kierunku i strategii rozwoju oświaty tworzyło się także, od lat w naszym kraju. W czasach współczesnych początek dała im twórczość naukowa dwu wspaniałych wizjonerów: Floriana Znanieckiego w latach międzywojennych i Bogdana Suchodolskiego w czasach po II wojnie światowej. Pierwszy z nich już w 1931 r. rozpoczął pracę nad swoim wybitnym dziełem pt. „Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości”⁹, opublikowane po raz pierwszy w 1935 r. Wskazał w nim m.in. na zmienność jako cechę współczesnej cywilizacji i wysunął kwestie przygotowania ludzi do kierowania prądem zmienności. Uznał za przykładem wielu ówczesnych przywódców refleksji pedagogicznej, że sprawa ta wiąże z przygotowaniem człowieka do zmian cywilizacyjnych i z tym czy człowiek przyszłości ma się „tylko” przystosować do zmian zachodzących w cywilizacji czy też ma być zdolny do współdziałania z innymi w opanowywaniu tych zmian. Następnie uzasadnił także potrzebę przygotowania młodego pokolenia do świadomego kierowania ewolucją społeczną, jeśli oczywiście cywilizacja przyszłości ma uniknąć tradycyjnych katastrof. Wskazał, na przykładzie wybranych profesji, że ma to być człowiek o postawie twórczej. Takiego człowieka można przygotować przez należyty system wychowania, preferujący twórczość i etyczność.

Zarysowaną przez F. Znanieckiego ideę wychowania dla cywilizacji przyszłości dopracował i wyraził bardziej w pedagogicznej wersji Bogdan Suchodolski. Została ona wyłożona w znanej i kilka razy wznawianej książce „Wychowanie dla przyszłości”¹⁰. Zwraca w niej uwagę na stały i przyspieszający rozwój cywilizacji. Żyjący w niej ludzie są jej wytworem, a zarazem głównym źródłem i warunkiem jej dalszego rozwoju. By sobie z tym rozwojem cywilizacji poradzić, muszą do tego zostać odpowiednio przygotowani. Na tle takich ogólnych założeń B. Suchodolski wyklada własną oryginalną koncepcję „wychowania dla przyszłości”. Jego celem ma być wielokierunkowy rozwój młodzieży i dorosłych. Natomiast formami jego realizacji: wychowanie przez naukę, kulturę moralną, przez sztukę, a także przez bieżące, zmieniające się życie. Strategiami – aktywność i twórczość. Tylko takie wychowanie wspólnie z innymi strategiami racjonalnej polityki społecznej umożliwi człowiekowi przyszłości dostosowanie się do warunków życia i wymagań nowoczesnej cywilizacji.

Następne prognozy i wiarygodne przewidywania co do kierunku rozwoju systemu oświaty i wychowania tworzone były w naszym kraju przez fachowe gremia. Już w 1971 r., tj. w czasie,

⁹ F. Znaniecki: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

¹⁰ B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, wyd. III.

kiedy UNESCO powołało wspomnianą już Komisję do Spraw Rozwoju Oświaty E. Faurea, w Polsce Minister Oświaty (30 stycznia 1971 r.) powołał Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty. Komitet ten, pracując pod kierownictwem znanego socjologa Jana Szczepańskiego, w wyniku 2-letniej bardzo starannie realizowanej działalności eksperckiej przygotował i opublikował obszerny „Raport o stanie oświaty w PRL”¹¹.

W pierwszych częściach Raportu omówione zostały jego założenia, perspektywy rozwoju Polski do 2000 r. jako wyznacznik zadań dla oświaty oraz zaprezentowana analiza aktualnego stanu systemu szkolnego. W następnych zaprezentowane zostały szczegółowe kierunki reformy szkolnictwa oraz ukazane możliwości współdziałania systemu szkolnictwa z instytucjami i środowiskami pozaszkolnymi (współdziałającymi ze szkolnictwem) oraz opisane warunki i wytyczone etapy realizacji przyszłych zadań oświatowych. Opis owych kierunków oraz zamieszczone w Raporcie strategie rozwoju oświaty to bardzo dobry przykład starannej polskiej futurologii oświatowej lat minionych. Wysiunięte tam kierunki i zaprezentowane strategie rozwoju oświaty zostały dobrze wpisane w kontekst ówczesnych przemian gospodarczych i społecznych kraju oraz „wyprowadzone” z uważnej diagnozy stanu poszczególnych elementów systemu oświatowego. Zarysowane kierunki i strategie określają ilościowy i jakościowy rozwój oświaty, w tym także kierunki przemian jej treści, metod i form organizacyjnych, nauczycieli i infrastruktury szkolnej. „Mocną” stroną Raportu jest ukazanie jak do wsparcia pracy dydaktyczno-wychowawczej reformowanego szkolnictwa wykorzystać instytucje i środowiska wychowawcze z nim współdziałające, takie jak: rodzina, instytucje ochrony zdrowia, placówki opieki nad dziećmi i młodzieżą, grupy rówieśnicze, organizacje społeczne, instytucje kulturalno-oświatowe i artystyczne, biblioteki i muzea oraz in. Ta strategia sięgnięcia systemu oświatowego do wsparcia ze strony instytucji i środowisk wychowawczych stały się – co wykazały niewątpliwie później osiągnięcia edukacyjne – gwarantem powodzenia zaproponowanej w Raporcie reformy (programowej i strukturalnej) szkolnictwa.

Wartościowymi okazały się także dyrektywy co do realizacji polityki oświatowej w kraju oraz wytyczenie etapów i zasad wdrażania ulepszeń proponowanych przez Komitet Ekspertów. Wśród tych wytycznych na uwagę zasługiwały m.in. uwagi na temat potrzeby dobrej koordynacji całego, rozbudowanego systemu oświaty przez władze oświatowe. Od takiej bowiem koordynacji, zdaniem autorów Raportu, zależeć miała realizacja planowanego, rozległego systemu oświaty i wychowania, obejmującego zarówno instytucje systemu kształcenia dzieci i młodzieży oraz ludzi dorosłych.

Niepowodzenia reformy szkolnej zainicjowanej w Polsce w 1973 r., jak i rozmaite inne objawy kryzysu szkolnego spowodowały, że zaniepokojone tym stanem władze państwowe, a konkretnie prezes Rady Ministrów powołał w dniu 25 lutego 1987 r. kolejny Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. W jego skład weszli pracownicy naukowcy różnych specjalności, przedstawiciele gospodarki, techniki, kultury i sztuki oraz nauczyciele z różnych typów szkół. Zlecono mu sporządzenie diagnozy ówczesnego stanu edukacji narodowej oraz opracowanie głównych kierunków i strategii jej przebudowy, dostosowanych do ówczesnych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych. Komitet odwołał się do licznych współpracowników i razem z nimi przeprowadził stosowne analizy, badania, konsultacje i dyskusje nad proponowanymi ocenami funkcjonowania i propozycjami zmian w systemie oświaty. Jego członko-

¹¹ Raport o stanie oświaty w PRL. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

wie i współpracownicy początkowo opracowali 30 ekspertyz tematycznych, traktujących o stanie i kierunkach reformy poszczególnych dziedzin edukacji oraz kilka opracowań zawierających opinie i stanowiska członków Komitetu na określone sprawy edukacyjne. Końcowym efektem pracy Komitetu był obszerny „Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej...”¹² opublikowany w 1989 r. Na treść owego „Raportu” składa się opis środowiska społeczno-gospodarczego i politycznego Polski jako wyznacznika przyszłych działań edukacyjnych, charakterystyka rozwoju i propozycje kierunków zmian poszczególnych składników systemu oświatowego w układzie wertykalnym (przedszkole – szkoła wyższa) i horyzontalnym (treść, formy i metody oraz organizacja kształcenia), a następnie opis strategii wprowadzania reformy (doskonalenia) tego systemu w ujęciu wariantowym (różne scenariusze, jeśli idzie o treść i sposoby wprowadzania zmian oraz ulepszeń).

Zaletą zaprezentowanego w „Raporcie” programu reformy edukacji narodowej jest wyrażone osadzenie go w realiach społeczno-gospodarczych kraju, a także uwzględnienie, przy jego redagowaniu, europejskich i światowych kierunków reformy szkolnictwa. Ta strategia zapewniła stworzonemu projektowi reformy dużą wiarygodność i realność czy adekwatność do możliwości realizacji. Wydarzenia polityczne rozgrywające się w kraju bezpośrednia po opublikowaniu omawianego projektu reorganizacji szkolnictwa skierowały, w latach następnych, uwagę nowych władz oświatowych i nauczycielstwa na inne (niż proponowane w „Raporcie”) strategię rozwoju polskiej oświaty w innych politycznie warunkach.

Po tych jednorazowych akcjach tworzenia raportów i opracowań określających przewidywane kierunki i sugerowane (z reguły alternatywne) strategię rozwoju edukacji nastał w Polsce czas systematycznej i stałej pracy nad prognozowaniem rozwoju i kreowania kształcenia oraz wychowania na wszystkich poziomach (ujęcie wertykalne) i we wszystkich zakresach (ujęcie horyzontalne). Pracę taką zainicjował w systematycznie realizuje, powołany 6 maja 1969 r., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” (dzisiaj „Polska w XXI w.”). Działa przy Polskiej Akademii Nauk. Tworzą go specjaliści z różnych nauk. Komitet opracowuje ekspertyzy i przygotowuje prace naukowe zawierające diagnozy stanu oraz kierunki i strategię rozwoju różnych, w zasadzie wszystkich, obszarów polskiej rzeczywistości politycznej, społecznej, gospodarczej, edukacyjnej i kulturalnej. W sumie tylko w latach 1991 do 2008 r. członkowie i współpracownicy Komitetu opublikowali 67 pozycji książkowych (indywidualnych i zbiorowych) o charakterze ekspertyz, raportów i prognoz naukowych z różnych obszarów rzeczywistości społeczno-gospodarczej, politycznej i kulturalnej w naszym kraju.

Aż 11 z tych publikacji, to znaczy 1/6, wydanych pod patronatem Zespołu Edukacji i Kultury wymienionego Komitetu, poświęcona jest aktualnemu i przewidywanemu rozwojowi oświaty dla dzieci i młodzieży, ludzi dorosłych oraz osób w wieku podeszłym i starym. Są to zarówno prace zbiorowe, stanowiące posiew specjalnych badań, urządzonych konferencji naukowych, jak i odbytych dyskusji problemowych. Jedne mają charakter rozpraw i ekspertyz naukowych, inne komunikatów z badań, jeszcze inne – zbioru zaleceń i instrukcji dotyczących strategii wdrożenia do praktyki konkretnych innowacji organizacyjnych i działańowych.

Treść tych publikacji jest przebogata. W pierwszym rzędzie ukazują one stan (całości) systemu oświaty i wychowania (oraz niekiedy szczegółowo wielu jej segmentów) w naszym kraju

¹² *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa – Kraków 1989.

na tle licznych uwarunkowań politycznych, gospodarczych i społecznych i w relacji do prognoz i programów rozwoju edukacji w innych krajach. Następnie formułują programy reformy i doskonalenia tego systemu i różnych jego elementów (struktura, treść, organizacja i metodyka kształcenia oraz wychowania). W końcu określają one obecne i przyszłościowe strategie (i zalecenia co do) wdrażania rozmaitych innowacji oraz ogólnej reformy systemu edukacji i wychowania, a także wskazują na bieżące oraz przyszłościowe, zamierzone i niezamierzone, funkcje tej modernizacji. Nie pominięto też w nich licznych uwarunkowań reformowania szkolnictwa i oświaty oraz charakterystyki przewidywanych trudności i zagrożeń tego ważnego procesu społecznego.

By dokładnie scharakteryzować efekty refleksji zamieszczonej (nie zawsze jednolitej i zgodnej w formułowanych wnioskach i zaleceniach) w wymienionej publikacji Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”, dotyczącej prognoz i przewidywań co do kierunku rozwoju i modernizacji systemu oświaty i wychowania, trzeba napisać obszerne opracowanie. Dla dobra opisu wskazanym jest, by taką pracę wykonał jeden z członków wymienionego Komitetu, bezpośredni uczestnik jego prognostycznej działalności.

Literatura

1. Beck U.: Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. Warszawa 2002.
2. Bieńczyk M.: Homo pycnolepticus. Nowa Res Publika 1995, nr 3.
3. Botkin J., Mircea W.M., Mahdi E.: Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
4. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb (przew. Jacques Delors). Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
5. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa – Kraków 1989.
6. Faure E.: Uczyć się, aby być. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
7. Mayor F.: Przyszłość świata. Fundacja studiów i Badań Edukacyjnych. Warszawa 2001.
8. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
9. Raport o stanie oświaty w PRL. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
10. Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, wyd. III.
11. Toffler A.: Szok przyszłości. Zys i S -ka Wydawnictwo. Poznań 1998, wyd. II .
12. Znaniecki F.: Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

ul. Stefana Batorego 12

31-135 Kraków

Edukacja dorosłych w kontekście ich potrzeb sterowniczych

Education of adults the context of their steering needs

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, procesy motywacyjne, potrzeby sterownicze, stałe indywidualne cechy osobowości.

Key words: education of adults, motivation process, steering needs, constant individual traits of personality.

Summary

In the article the author states that factor motivating to education activity is satisfaction of needs. The author presents education process in the context of constant individual traits of personality, which determine human needs. The author uses its own concept of steering needs of a human identifies which of them can be satisfied in education process of adults.

Wstęp

Wiedza i umiejętności nabyte przez człowieka w procesie edukacyjnym, dokonujący się w nim rozwój osobowości, przyczyniają się do lepszego poznania otaczającego świata oraz siebie samego. Tym samym powodują, że człowiek efektywniej funkcjonuje, w rezultacie z większą skutecznością jest w stanie zaspokajać swoje potrzeby.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość, postęp dokonujący się w nauce, technice i informatyce „wymuszają”, by ludzie dorośli kształcili się ustawicznie głównie po to, by nie dopuścić do zaburzeń w rozwoju i aktywności własnej oraz nie stać się mniej skutecznymi w podejmowanych przedsięwzięciach w różnych dziedzinach życia, a szczególnie w obszarze działalności zawodowej.

Analizując wartości edukacji w kontekście zaspokajania potrzeb, uważam, że jej celem powinno być przede wszystkim przygotowanie osób uczących się do zaspokajania w przyszłości potrzeby skutecznego sterowania otoczeniem i samym sobą – w możliwie szerokim zakresie – powinna temu służyć odpowiednia wiedza i umiejętności nabyte w procesie kształcenia. Potrzeba ta z punktu widzenia efektywnego funkcjonowania jest dla człowieka najważniejsza, gdyż jej zaspokojenie zwiększa możliwości zaspokajania wszystkich potrzeb pojawiających się i zmieniających się wraz z upływem czasu.

Proces edukacyjny w trakcie jego trwania nie stwarza warunków pozwalających na zaspokajanie wszystkich potrzeb osoby w nim uczestniczącej. Proces ten powinien przygotować ją do efektywnego funkcjonowania w przyszłości, aby na przestrzeni całego życia była w stanie skutecznie zaspokajać wszystkie występujące wówczas potrzeby. Dotyczy to zarówno potrzeb niższego, jak i wyższego rzędu, które należy przypisać do sfery intelektualnej.

Ponieważ potrzeby człowieka zależą od struktury jego osobowości, na którą zgodnie z opracowaną przeze mnie koncepcją składają się stałe indywidualne cechy osobowości (niezależne od oddziaływań otoczenia) i cechy zmienne (zależne od oddziaływań otoczenia), omówię przebieg procesu edukacyjnego ze względu na te cechy, a następnie przeanalizuję go w kontekście wynikających z nich potrzeb.

Zasady ogólne, które powinny obowiązywać w procesie edukacyjnym zaspokajającym ludzkie potrzeby są jednakowe dla wszystkich jego uczestników – bez względu na wiek. Jednakże, ponieważ niektóre potrzeby wyraźnie zmieniają się wraz z wiekiem, jego przebieg powinien być dostosowany nie tyle do wieku człowieka, co do wartości jego cech, które ma w danym okresie swego życia, determinujących pojawiające się wówczas potrzeby.

Przebieg procesu edukacyjnego ze względu na wartości stałych indywidualnych cech osobowości jego uczestników

Z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka¹ wynika, że aby wszelkiego typu oddziaływania na człowieka w zakresie jego stałych indywidualnych cech osobowości były skuteczne, muszą być do tych cech dostosowane. Jedynie w zakresie zmiennych cech osobowości człowiek jest w stanie dostosowywać się do różnych sytuacji. Rozróżnienie cech osobowości stałych i zmiennych umożliwia określenie sytuacji, do których człowiek jest w stanie dostosować się – co jest możliwe tylko w odniesieniu do cech osobowości zmiennych oraz sytuacji, które należy do niego dostosować – co jest konieczne w zakresie stałych indywidualnych cech osobowości – odnosi się to również do sytuacji, jakie stwarza uczącemu się proces edukacyjny. Optymalny przebieg tego procesu gwarantuje dostosowanie go do osoby w nim uczestniczącej, czyli indywidualizacja kształcenia, która według Tadeusza Lewowickiego jest „jednym z podstawowych warunków zapewnienia uczniom maksymalnych szans rozwoju osobowości”² – pogląd ten podzielają w zasadzie wszyscy pedagodzy.

Indywidualizacja kształcenia rozpatrywana w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości powinna polegać na dostosowaniu tego procesu do wartości tych cech osoby uczącej się. Uczącemu się należy więc:

- przekazywać ilość informacji odpowiadającą jego przetwarzalności, ponieważ taką ilością informacji jest w stanie operować;
- informacje, które koniecznie powinien zapamiętać powinny odpowiadać jego odtwarzalności; wówczas kiedy uczeń nie ma dużej odtwarzalności, bodziec zawierający te informacje powinien częściej pojawiać się, być bardziej intensywny, a czas jego trwania powinien być dłuższy;

¹ Koncepcję stałych indywidualnych cech osobowości człowieka przedstawiłam w: J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 82–93.

² T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia, dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977, s. 5.

- przekazywać głównie taki rodzaj informacji, które preferuje, to znaczy odpowiadające jego talentowi, gdyż wzbudzają jego wielkie zainteresowanie, z dużą łatwością kojarzy je z innymi informacjami, stymulują kreatywne pomysły;
- przekazywać głównie bodźce „trafiające” w zakres jego tolerancji, gdyż w odpowiedzi na takie bodźce dobrowolnie i chętnie podejmuje działania, które go satysfakcjonują;
- ograniczyć do niezbędnego minimum bodźce „trafiające” w zakres jego podatności, to znaczy niemieszczące się w zakresie tolerancji, gdyż w odpowiedzi na takie bodźce jedynie pod przymusem i niechętnie podejmuje działania;
- całkowicie wyeliminować bodźce, które nie mieszczą się w zakresie tolerancji i podatności, ponieważ bez względu na ich intensywność, czas trwania i częstość występowania – nie podejmie żadnych działań;
- przekazywać bodźce w sposób odpowiedni do wartości jego emisyjności; dla ucznia o dodatniej emisyjności bodźce te powinny być urozmaicone, pozbawione zbędnej interpretacji zawartych w nich informacji, nie powinny narzucać silnych rygorów organizacyjnych, gdyż uczniowi o tej emisyjności odpowiadają ciągle zmieniające się sytuacje, w których może czynnie uczestniczyć, angażując własną fantazję i wyobraźnię; bodźce docierające do ucznia o emisyjności zerowej powinny zapewnić mu stały rytm pracy, jej dobrą organizację, systematyczny tok realizacji zadań, sprawiedliwe traktowanie oraz ład i porządek; równie łatwo realizować proces kształcenia z osobami o emisyjności ujemnej – są to przeważnie uczniowie dorośli, ale pod warunkiem, że przyczyni się to do zwiększenia skuteczności ich działań;
- umożliwiać reakcje odpowiadające wartości jego emisyjności, na przykład uczniom o dodatniej emisyjności pozwolić na reakcje częste, spontaniczne i natychmiastowe, pozwalające na uzewnętrznienie ich przeżyć i zrobienie wrażenia na otoczeniu; uczniom o emisyjności zerowej umożliwić postępowanie zgodne z obowiązującymi zasadami, mówienie prawdy oraz rzetelne wywiązywanie się z obowiązków; uczniom o emisyjności ujemnej należy umożliwić podejmowanie użytecznych przedsięwzięć, na przykład udział w organizowaniu zajęć.

Ponieważ docierające do uczącego się bodźce zgodne z jego interesem własnym, to znaczy odpowiadające wartościom jego stałych indywidualnych cech osobowości, przywracają mu równowagę funkcjonalną, jest on więc otwarty na tego rodzaju bodźce. Takie bodźce najefektywniej stymulują jego rozwój.

Z powyższego wynika, że dobór treści i metod kształcenia właściwych ze względu na wartości stałych indywidualnych cech osobowości człowieka stanowi istotę indywidualizacji procesu kształcenia. Ze względu na te cechy powinien być również dokonywany wybór zawodu dla ucznia³.

³ Szerszej omówiłam te problemy w: J. Wilsz, *Przemiany edukacyjne z punktu widzenia koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr I, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa – Kijów 1999; J. Wilsz, *Znaczenie cech charakteru narodowego dla procesu edukacyjnego*, [w:] *Edukacja dla interkulturowości*, red. S. Kaczor, T.Z. Sarleja, Wydawca: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Warszawa – Radom 2009; J. Wilsz, *Znaczenie niekształtowalnych cech osobowości człowieka w procesie kształcenia przedzawodowego*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996; J. Wilsz, *Uwzględnianie stałych indywidualnych cech osobowości przy wyborze zawodu*, [w:] *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX–XXI wieku*, Praca zbiorowa z okazji 70-lecia urodzin i 48-lecia pracy zawodowej prof. zw. dra hab. Kazimierza Uzdzickiego, red. K. Uzdzicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

Koncepcja potrzeb sterowniczych człowieka

Ponieważ potrzeby motywują ludzkie zachowania, to już samo pragnienie zaspokojenia potrzeby może spowodować takie zachowanie, które się do tego przyczyni. Falko Rheinberg zwraca uwagę, że „różnice w zachowaniach pobudzają w szczególny sposób do refleksji na temat motywacji”⁴ i wskazuje, że przyczyna tych różnic „musi mieć swoje źródło w danej osobie i jej aktualnym stanie (celach, pragnieniach, potrzebach, możliwościach działania itp.). W jakiej mierze ów chwilowy stan można wytłumaczyć trwałymi cechami osobowymi i/lub aktualną sytuacją życiową danej osoby i jak dalece oba te momenty są ze sobą powiązane – oto jeden z głównych problemów motywacji”⁵. Traktując trwałe cechy osobowe jako stałe indywidualne cechy osobowości, można z dużą trafnością określić cele, pragnienia, dążenia, potrzeby i przewidywać działania, które człowiek podejmie w określonej sytuacji, gdyż zależą one od tych cech – jako właściwości sterowniczych, których podstawową funkcją jest sterowanie ludzkimi zachowaniami.

Opierając się na koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka oraz analizie wszystkich zachodzących w nim funkcji, opracowałam koncepcję potrzeb sterowniczych, zgodnie z którą występują dwadzieścia cztery potrzeby sterownicze⁶.

Z koncepcji tej wynika między innymi, że:

- wszystkie potrzeby człowieka związane z jego funkcjonowaniem w otaczającej rzeczywistości są potrzebami sterowniczymi;
- im lepsze właściwości sterownicze ma człowiek (stałe indywidualne cechy osobowości i cechy zmienne), tym skuteczniej powinien zaspokajać swe potrzeby sterownicze;
- w im większym zakresie zaspokajane są potrzeby sterownicze człowieka, tym skuteczniejsze powinno być jego sterowanie otoczeniem oraz przeciwdziałanie czynnikom zakłócającym jego równowagę funkcjonalną itd.;
- w im większym stopniu zaspokajane są potrzeby sterownicze człowieka, tym pełniejsza może być jego samorealizacja i efektywniejszy rozwój własny;
- pragnienie i dążenie do zaspokojenia własnych potrzeb sterowniczych najsilniej motywuje człowieka do aktywności;
- zaspokajanie potrzeby pobierania informacji z otoczenia może następować w procesach edukacyjnych, w których ma miejsce nabywanie i doskonalenie właściwości sterowniczych zmiennych;
- potrzeby sterownicze konkretnego człowieka zmieniają się w ciągu całego ludzkiego życia, przede wszystkim ze względu na zmianę wartości jego stałych właściwości sterowniczych, spowodowaną procesami starzenia (chodzi tu głównie o zmianę wartości stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych) oraz zmianę sytuacji w otoczeniu;
- do zaspokojenia potrzeby optymalnego rozwoju przyczynia się zaspokojenie pozostałych potrzeb sterowniczych.

⁴ F. Rheinberg, *Psychologia motywacji*, Kraków 2006, s. 14.

⁵ Tamże, s. 15.

⁶ Koncepcję potrzeb sterowniczych przedstawiłam w: J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 210–224.

Dążenie człowieka do zaspokojenia potrzeb sterowniczych wpływa na to, w jaki sposób steruje on otoczeniem, a ich zaspokojenie zwiększa efektywność tego sterowania. Potrzeby te zmieniają się w ciągu życia człowieka, nie tylko z powodu dokonujących się wokół zmian, ale również ze względu na zmiany zachodzące w nim samym, co ma związek z procesami występującymi w jego osobowości. Należy też podkreślić, że wszystkie potrzeby sterownicze człowieka mają bezpośredni albo pośredni związek z wartościami jego stałych indywidualnych cech osobowości, jednocześnie wartości tych cech determinują zakres możliwych progresywnych zmian cech zmiennych, dokonujących się w procesie edukacyjnym.

Potrzeby swe najskuteczniej powinien zaspokajać człowiek wszechstronny intelektualnie (tzn. mający największą przetwarzalność, największą odtwarzalność oraz największy talent), nieudolny w tym względzie będzie człowiek ograniczony intelektualnie, ze względu na bardzo małe wartości tych cech.

Efektywności zaspokajania własnych potrzeb sprzyja duża tolerancja, dzięki której człowiek sytuacje uznawane za korzystne dla siebie (tzn. takie, które nie zakłócają jego równowagi funkcjonalnej, a jeśli jest zaburzona, to ją przywracają) – zaakceptuje dobrowolnie oraz mała podatność, ponieważ dzięki niej będzie bardziej asertywny i nie będzie aprobować sytuacji przymusowych, szkodzących mu (tzn. tych, które zakłócają jego równowagę funkcjonalną) – sprzeciwi się im.

Analiza procesu edukacyjnego ze względu na zaspokajanie potrzeb sterowniczych osób uczących się

Głównym motywem nakłaniającym ludzi dorosłych do uczestnictwa w procesie edukacyjnym jest zwiększenie swej skuteczności, głównie w przedsięwzięciach zawodowych.

W trakcie procesu edukacyjnego mogą być zaspokojone niektóre z dwudziestu czterech potrzeb sterowniczych. Sprzyja to zaspokajaniu pozostałych potrzeb.

Specyfika procesu edukacyjnego nie pozwala na bezpośrednie zaspokojenie między innymi: potrzeby jak najdłuższej egzystencji, potrzeby podejmowania ról oraz działań życiowych i zawodowych przez człowieka odpowiadających wartościom jego stałych indywidualnych cech osobowości, potrzeby pobierania energii z otoczenia w postaci mocy socjologicznej, potrzeby przekazywania do otoczenia posiadanej mocy socjologicznej, potrzeby posiadania jak największej mocy swobodnej oraz jak największego współczynnika swobody, a także potrzeby posiadania mocy socjologicznej. Tak więc w procesie edukacyjnym nie mogą być zaspokajane potrzeby związane z energetycznym obszarem człowieka, a mogą być zaspokajane potrzeby wynikające z obszaru informacyjnego, czyli zależne od jego intelektu, tzn. od wartości jego wszystkich stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych, którymi są przetwarzalność, odtwarzalność i talent.

W procesie edukacyjnym na pewno mogą i powinny być zaspokajane następujące potrzeby:

- potrzeba funkcjonowania w „interesie własnym”; zaspokajaniu tej potrzeby sprzyja możliwość wyboru i realizacji w procesie edukacyjnym celów zgodnych z własnymi dążeniami, pragnieniami, zainteresowaniami, priorytetami, wartościami, przekonaniami, predyspozycjami itp;
- potrzeba pobierania informacji z otoczenia; do zaspokajania tej potrzeby przyczynia się przekazywanie uczącym się wiedzy, nieograniczony dostęp do informacji; potrzeba ta domi-

nuje u osób dociekliwych, pragnących poznać i zrozumieć otaczającą rzeczywistość, zainteresowanych rozwojem własnym, jest ona szczególnie silna u ludzi o dużych wartościach stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych;

- potrzeba przekazywania informacji do otoczenia; zaspokajając tę potrzebę w procesie edukacyjnym można przez wyrażanie swych opinii w obecności nauczyciela i klasy, prezentowanie własnych pomysłów, koncepcji i rozwiązań;
- potrzeba przetwarzania ilości informacji adekwatnej do posiadanej przetwarzalności; warunkiem zaspokojenia tej potrzeby jest umożliwienie uczącemu się dostępu do takiej ilości informacji, której skuteczne przetwarzanie gwarantuje mu wartość jego przetwarzalności; jeśli ograniczony zostanie człowiekowi dostęp do ilości informacji odpowiedniej dla niego ze względu na wartość jego przetwarzalności, będzie odczuwał, że nie wykorzystuje całego swego potencjału;
- potrzeba zajmowania się dziedziną odpowiadającą posiadanemu talentowi; zaspokojenie tej potrzeby jest możliwe wówczas, gdy w procesie edukacyjnym uczący się zajmuje się głównie zagadnieniami z dziedziny zgodnej z posiadanym talentem;
- potrzeba przekazywania energii własnej do otoczenia; jest ona szczególnie silna u uczniów o dużej emisyjności dodatniej, wobec występujących u nich bardzo dużych nadmiarów własnej energii fizjologicznej, które muszą przekazać do otoczenia;
- potrzeba podejmowania decyzji i realizowania celów własnych (to znaczy akceptowanych przez człowieka), będąca potrzebą swobody wyboru decyzji i swobody działania; zaspokojeniu tej potrzeby oraz potrzeby posiadania możliwości niepodejmowania i nierealizowania działań, których się nie akceptuje, jak również potrzeby podejmowania działań w zakresie tolerancji, sprzyja duża swoboda wyboru decyzji i działania, posiadanie prawa do podejmowania przez ucznia samodzielnych decyzji, niebędących w sprzeczności z jego „intereselem własnym” albo chociażby możliwość uczestniczenia w procesie ich podejmowania;
- potrzeba, by bodźce docierające z otoczenia były zgodne z posiadanymi wartościami stałych indywidualnych cech osobowości uczącego się; zaspokajaniu tej potrzeby towarzyszy zaspokajanie potrzeby doznawania emocji pozytywnych – uczący się odczuwa wówczas satysfakcję i zadowolenie; zaspokajaniu tej potrzeby sprzyja przyjazna atmosfera panująca w środowisku szkolnym, wykonywanie przez uczniów zadań na miarę ich możliwości, właściwe relacje z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego itp.;
- potrzeba satysfakcjonujących i bezkonfliktowych relacji interpersonalnych; zaspokajaniu tej potrzeby sprzyja właściwy dobór uczniów do realizacji określonych zadań, nie tylko ze względu na posiadane kompetencje, ale również z uwagi na wartości stałych indywidualnych cech osobowości;
- potrzeba rozwoju i potrzeba bycia podmiotem; zaspokajaniu tych potrzeb w procesie edukacyjnym sprzyja zaspokajaniu wszystkich pozostałych potrzeb w jak najszerszym zakresie, gdyż człowiek znajduje się wówczas w sytuacji umożliwiającej mu pobieranie z otoczenia oraz przekazywanie do otoczenia informacji i energii odpowiednich ze względu na aktualny stan jego struktury – ma wtedy możliwość postulowania i realizowania przedsięwzięć zgodnych z „intereselem własnym”.

Specyfika procesu edukacyjnego dorosłych

Ponieważ w ciągu całego życia zmieniają się cechy osobowości człowieka oraz sytuacja w jego otoczeniu, zmieniają się potrzeby jednostki i możliwości ich zaspokajania, a w związku z tym ewoluje aktywność edukacyjna. Zmiany spowodowane oddziaływaniami otoczenia dotyczą zmiennych cech osobowości. Stałe indywidualne cechy osobowości, a szczególnie w dziedzinie stosunków interpersonalnych, w ciągu dłuższego czasu ulegają samoczynnym zmianom. Analiza systemowa tych cech oraz mechanizmów funkcjonowania człowieka, traktowanego jako system, którego tworzywo nieustannie się starzeje, umożliwia określenie charakteru tych zmian i pozwala uzasadnić tezę, że zmiany dokonujące się w zakresie cech zmiennych w nieznacznym stopniu zależą od wieku, w głównej mierze uzależnione są od stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych i rodzaju bodźców, docierających do człowieka w przeszłości i obecnie, przy czym bodźce adekwatne do tych cech wywołują największe i najtrwalsze zmiany.

Zmiany dokonujące się na przestrzeni całego życia w zakresie cech indywidualnych stałych w dziedzinie funkcji intelektualnych – jeśli wykluczyć procesy chorobowe i patologiczne – są mało istotne. Natomiast samoczynne zmiany w zakresie stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych (emisyjności, tolerancji i podatności) mogą być bardzo znaczące, szczególnie u osób, u których procesy starzenia przebiegają w szybkim tempie. Wówczas, gdy proces starzenia zachodzi u człowieka bardzo wolno, co przejawia się pomimo zaawansowanego wieku – emisyjnością dodatnią, jego potrzeby na przestrzeni życia nie zmieniają się istotnie i są podobne do tych, które miał w młodości. Skutkiem przyspieszonego starzenia „przesuwanie się” po skali emisyjności jest szybsze, człowiek w wieku średnim, a nawet w wieku młodzieńczym może mieć już emisyjność ujemną, jednocześnie w szybkim tempie rośnie jego tolerancja, a maleje podatność, w efekcie jego potrzeby zmieniają się diametralnie, szczególnie te, w zaspokajaniu których kluczową rolę odgrywa otoczenie, zmienia się jego stosunek do otoczenia. Im większa jest ujemna emisyjność człowieka, tym silniejsza potrzeba gromadzenia zarówno informacji, jak i energii, znajdujących się w otoczeniu, przejawia się to niepohamowanym dążeniem do podporządkowywania sobie otoczenia. Człowiek o emisyjności dodatniej ma potrzebę „rozpraszania”, która przejawia się w dążeniu do przekazywania otoczeniu informacji wytwarzanych przez siebie i własnej energii. Emisyjność dodatnia sprzyja kreatywności i predestynuje do roli twórcy, nie służy natomiast skutecznemu optymalizowaniu. Emisyjność ujemna powoduje, że człowiek sprawdza się w roli organizatora, ale dość uboga jest jego fantazja i wyobraźnia.

U ludzi o emisyjności ujemnej w efekcie przyspieszonego przebiegu procesów starzenia przeważać będzie potrzeba „gromadzenia”, wynikająca ze skłonności do pobierania resursów z otoczenia⁷, wywołanej niedoborami energii własnej. Potrzeba „gromadzenia” u tych ludzi przejawia się w procesie edukacyjnym w dążeniu do gromadzenia informacji pobieranych

⁷ Emisyjność dodatnią zdefiniowałam jako skłonność do wydawania resursów do otoczenia, a emisyjność ujemną jako skłonność do pobierania resursów z otoczenia. Definicja ta podana została w: J. Wilsz, *Psychologizowana wersja koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr III, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Częstochowa–Kijów 2001, s. 408.

z otoczenia. Przy czym nie jest obojętny rodzaj tych informacji, powinny to być informacje przyczyniające się do zwiększenia ich skuteczności sterowania.

Człowiek o emisyjności ujemnej nie ma silnej potrzeby przekazywania informacji do otoczenia (taką potrzebę mają ludzie o emisyjności dodatniej). W związku z tym usiłuje on przemilczeć i ukryć przed otoczeniem wiele informacji, traktując je jako towar, który należy dobrze sprzedać, będzie natomiast z ogromnym zaangażowaniem zdobywał ważne informacje o otoczeniu, gdyż dzięki nim będzie w stanie skuteczniej nim sterować, co z kolei pozwoli mu zaspokoić silną u niego potrzebę posiadania jak największej mocy socjologicznej. Potrzeba przekazywania informacji do otoczenia w zasadzie u niego nie występuje, natomiast pojawia się potrzeba zdobywania wiedzy na temat otoczenia i metod skutecznego sterowania nim. Będzie więc dostrzegał i doceniał możliwość zaspokajania tej potrzeby w procesie całonocnej aktywności edukacyjnej.

Zakończenie

Bez względu na wiek człowieka indywidualizacja kształcenia powinna przebiegać z uwagi na wszystkie stałe indywidualne cechy jego osobowości. Przebieg tego procesu powinien być jednak zupełnie inny u ludzi o emisyjności ujemnej, którymi są najczęściej ludzie dorośli, niż u dzieci i młodzieży, mających prawie zawsze emisyjność dodatnią. Analiza potrzeb młodzieży i dorosłych pozwala stwierdzić, że potrzeby ludzi dorosłych są trudniejsze do zaspokojenia niż potrzeby młodzieży, jednakże dorośli – szczególnie ci o emisyjności ujemnej, z większą skutecznością jak młodzież zaspokajają swe potrzeby, oczywiście pod warunkiem, że są stałymi uczestnikami procesów edukacyjnych.

Literatura

1. Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia, dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977.
2. Rheinberg F., *Psychologia motywacji*, WAM, Kraków 2006.
3. Wilsz J., *Przemiany edukacyjne z punktu widzenia koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr I, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa – Kijów 1999.
4. Wilsz J., *Psychologizowana wersja koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy wyborze zawodu*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr III, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Częstochowa–Kijów 2001.
5. Wilsz J., *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
6. Wilsz J., *Uwzględnianie stałych indywidualnych cech osobowości przy wyborze zawodu*, [w:] *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX–XXI wieku*, Praca zbiorowa z okazji 70-lecia urodzin i 48-lecia pracy zawodowej prof. zw. dra hab. Kazimierza Uździckiego, red. K. Uździcki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
7. Wilsz J., *Wartość edukacji w kontekście zaspokajania potrzeb sterowniczych uczniów*, [w:] *Edukacja jutra*, Tom 2, XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, t. 2, red. K. Denek, K. Zatoń, T. Koszczyk, A. Kwaśna, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wydawnictwo: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008.
8. Wilsz J., *Znaczenie cech charakteru narodowego dla procesu edukacyjnego*, [w:] *Edukacja dla interkulturowości*, red. S. Kaczor, T.Z. Sarleja, Wydawca: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy

Instytut Badawczy w Radomiu, Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Warszawa – Radom 2009.

9. Wilsz J., *Znaczenie niekształtowalnych cech osobowości człowieka w procesie kształcenia przedwzrostowego*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.

Dane korespondencyjne autora:

Dr hab. Jolanta WILSZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Instytut Edukacji Technicznej i Informatycznej,
ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa
tel./fax. (+4834) 3615970).

Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Zakład pracy jako organizacja ucząca się wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego

Enterprise as a learning organization – the challenge for higher education

Słowa kluczowe: organizacja ucząca się, szkolnictwo wyższe, kształcenie ustawiczne, globalizacja.

Key words: learning organization, higher education, continuing education, globalization.

Summary

The transformation of today's enterprises' is the subject of interest of different scientific disciplines, employers as well experts dealing with the education of working adults. The aim of this discussion is to present the enterprise in the *learning organization* point of view.

W kierunku organizacji opartej na wiedzy

Współczesny rynek pracy tworzą podmioty gospodarcze coraz częściej określane jako *organizacje*. Można je zdefiniować jako zespoły ludzi powołane do realizacji określonych celów.

Przykład stanowią tu przedsiębiorstwa, instytucje państwowe, szkoły, uniwersytety, szpitale i więzienia¹. „Organizacja” jest pojęciem wieloznacznym i odnosi się do jednego z trzech znaczeń, w jakich to słowo jest używane w języku polskim: rzeczowego, czynnościowego i atrybutowego. Za definicję, w której zostały ujęte najważniejsze aspekty tego pojęcia, należy uznać definicję zaproponowaną przez M. Bielskiego: „*organizacja jest otwartym systemem społeczno-technicznym, zorientowanym na osiągnięcie celów i mającym określoną strukturę*”².

Kształtowanie się nowego modelu gospodarki – „*gospodarki opartej na wiedzy*”, której zasadniczymi źródłami wartości stają się usługi oraz przemysł skoncentrowany na wiedzy, powoduje zmianę sposobu podejścia do kierowania organizacjami gospodarczymi. Tradycyjne zarządzanie kadrami zastąpiła w połowie lat osiemdziesiątych *koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi*, a w latach dziewięćdziesiątych XX wieku *koncepty kapitału intelektualnego oraz kapitału ludzkiego*, akcentujące kluczową wartość człowieka w zakładzie pracy ze względu na jego niepowtarzalność oraz trudność imitacji i substytucji³. Proces globalizacji, a wraz z nim szybki przepływ informacji sprawiają, iż tradycyjne źródła sukcesu przedsiębiorstwa, takie jak: produkt, proces technologiczny, dostęp do zasobów finansowych tracą na popularności na rzecz zasobów niematerialnych, nazywanych również aktywami intelektualnymi⁴. Współcześnie jako źródła tego sukcesu wymienia się cztery odrębne obszary zainteresowań: finanse, klientów, procesy, odnowienie i rozwój, jak również jeden wspólny obszar: ludzi⁵.

Można więc stwierdzić, że kluczową wartością decydującą o konkurencyjności organizacji stały się zasoby ludzkie, tzn. człowiek traktowany jako kapitał ludzki bądź intelektualny, bogactwo lub potencjał⁶. Najbardziej rozpowszechnionym sposobem rozwoju zasobów ludzkich stała się edukacja, w ramach której, w odniesieniu do pracowników, podejmowane są następujące działania: rozpoznanie i określenie potrzeb edukacyjnych; opracowanie planu działań edukacyjnych; realizacja zaplanowanych przedsięwzięć edukacyjnych; analiza oraz ocena przebiegu i efektów działań edukacyjnych⁷. Wielu badaczy z zakresu nauk o zarządzaniu uważa, że jedyną i prawdziwą wartością nowoczesnej organizacji jest kapitał intelektualny, czyli wiedza pracowników, a jego kluczowym składnikiem – kapitał ludzki, czyli cechy wnoszone przez człowieka do pracy, na które składają się: inteligencja, umiejętności, przedsiębiorczość, zaangażowanie, stan zdrowia i kondycja psychofizyczna, zdolności do uczenia się, wyobraźnia, kreatywność, motywacja do dzielenia się wiedzą, duch zespołu oraz orientacja na cel. Szczególną cechą kapitału ludzkiego jest możliwość samoistnego wzrostu wartości dzięki permanentnemu uczeniu się, czyli nabywaniu doświadczenia⁸. W związku z tym wymienia się trzy główne procesy budowa-

¹ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 391.

² Cit. za: J.P. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróz, *Wprowadzenie do organizacji i zarządzania*, Kraków 2005, s. 72 i nast.

³ M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Warszawa 2007, s. 13 i nast.

⁴ K. Perechuda (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2005, s. 127.

⁵ L. Edvinsson, M.S. Malone, *Kapitał intelektualny*, Warszawa 2001, s. 21.

⁶ H. Król, *Podstawy zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Warszawa 2006, s. 51.

⁷ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2003, s. 308.

⁸ M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne...*, op. cit., s. 16–19.

nia omawianego kapitału: *przyciąganie najlepszych, doskonalenie najlepszych, utrzymywanie najlepszych*⁹.

Edukacja pracowników sytuuje się w drugim z wymienionych procesów i stanowi jeden z najważniejszych instrumentów rozwoju kapitału ludzkiego oraz czynnik umożliwiający organizacji dostosowywanie się do zmiennego otoczenia. Wśród wielu wyzwań, które bliższa i dalsza przyszłość stawia przed zakładami pracy są bowiem takie, które emitują zachodzące i nieuchronnie pogłębiające się zmiany w szeroko rozumianej sferze pracy. Stanowią one z kolei następstwo generalnych tendencji dominujących w wysoko i średnio rozwiniętych gospodarkach świata. Te megatrendy są powszechnie znane i wystarczy je jedynie zasygnalizować: przewartościowanie rangi zasobów i czynników rozwoju, na rzecz potencjału intelektualno-informacyjnego, tworzonego i rozwijanego przez naukę i edukację; przekształcenia strukturalne w kierunku dziedzin wysokiej techniki oraz sfery nowoczesnych usług przetwarzających informacje i oferujących powstające na tej drodze szczególne produkty; umiędzynarodowienie stosunków gospodarczych; nasilająca się konkurencja; procesy demograficzne prowadzące do stopniowego starzenia się społeczeństw; rosnące znaczenie wykwalifikowanego potencjału pracy¹⁰.

Wymienione procesy wpływają na przemiany świata pracy, stawiając organizacje w obliczu nowych wyzwań oraz prowadzą jednocześnie do rozwoju społeczeństwa, które przyjęto określać mianem *społeczeństwa uczącego się*. W jego ramach rozwija się wiele nowych typów organizacji, których główną wartością są kompetencje i niematerialne cechy firm, związane głównie z pracownikami jako ich członkami. Należą do nich zarówno uniwersytety, jak i inne jednostki usługowe, biznesowe i produkcyjne, typu *high tech*, których zasobem i aktywem jest informacja¹¹. Współczesne przedsiębiorstwa zmuszone są więc poszukiwać efektywnych modeli uczenia się i zarządzania wiedzą oraz traktować swoich pracowników jako zasób strategiczny, w który należy inwestować. Tym samym ewoluują w kierunku przedsiębiorstw ery wiedzy, czyli w kierunku zgodnym z koncepcją organizacji przyszłości, tj.: *organizacji opartej na wiedzy lub też organizacji wiedzy (OW)*¹².

Każda organizacja, jeśli chce egzystować i rozwijać się, musi nie tylko dostosowywać się, ale i wyzwalać możliwość kreatywnego i elastycznego działania. Jej funkcjonowanie powinno być skupione wokół intelektu, powinno opierać się na wiedzy, żeby łatwiej rozwiązywać własne problemy z korzyścią dla rynku i dla siebie. „*Zmierzch produkcji o wysokim stopniu pracochłonności – jak podkreśla Ch. Handy – sprawi, że na rynku pojawiły się organizacje, które czerpią wartość dodaną z wiedzy i potencjału twórczego, a nie z siły ludzkich mięśni. Mniejsza liczba mądrych myślących pracowników wspomaganych inteligentnymi maszynami i kompute-*

⁹ A.F. Smith, T. Kelly, *Kapitał ludzki w gospodarce cyfrowej*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Organizacja przyszłości*, Warszawa 1998, s. 239.

¹⁰ J. Meller, *Przedsiębiorstwa wobec przemian na rynku pracy*, [w:] M. Haffer, S. Sudoł (red.), *Przedsiębiorstwo wobec wyzwań przyszłości*, Toruń 1999, s. 399 i nast.

¹¹ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2006, s. 69.

¹² B. Mikuła, *Organizacje oparte na wiedzy*, Kraków 2006, s. 19–27.

rami tworzy znacznie większą wartość niż całe grupy czy linie bezmyślnej masy zasobów ludzkich”¹³.

Wiedza specyficzna dla danej firmy to jej kapitał intelektualny, który ma już dzisiaj często większą wartość niż budynki, maszyny czy udziały finansowe. Obejmuje on nie tylko sumę umiejętności i wiadomości poszczególnych pracowników, lecz również odpowiednią infrastrukturę w zakładzie, stosunki z klientami, motywację załogi i różne procesy, które znacznie pomnażają praktyczną wartość tej wiedzy i jej skuteczne wykorzystanie w zarządzaniu. Organizacje oparte na wiedzy, określane niekiedy jako „*uniwersytety przedsiębiorczości*”, będą organizacjami uczącymi się, jeśli ich trwałym elementem stanie się wzmacnianie własnego potencjału, zaradności i konkurencyjności dzięki doskonaleniu umiejętności, poprawie zaangażowania oraz kreatywności pracowników poprzez odpowiednie procedury, praktykę oraz systemy organizacyjne¹⁴.

Jak się przewiduje, organizacje będą w całości opierać się na wiedzy, zawdzięczając swoją pozycję rynkową bardziej osiągnięciom intelektualnym niż zasobom tradycyjnego kapitału. Małeć więc będzie liczba miejsc pracy dla osób słabo wykształconych. Większość będą stanowić stanowiska wymagające umiejętności intelektualnych¹⁵. W Europie Zachodniej 70%, a w Stanach Zjednoczonych 80% stanowisk ma już obecnie charakter umysłowy. Szacuje się, iż w krajach Unii Europejskiej 23 miliony, tzn. 13,5% ogółu czynnych zawodowo zajmuje się wiedzą typu *know-how* (wiedzieć jak?). Także przed robotnikami pracującymi przy masowej produkcji stawiane są coraz większe wymagania. Z jednej strony muszą przestrzegać rutyny i szczegółowych zaleceń, z drugiej stale myśleć o możliwościach usprawnień, mimo że wykonywana praca nie jest urozmaicona¹⁶. Już dzisiaj np. w fabryce Mercedesa na taśmie produkcyjnej pracuje od 3 do 5 osób, a w dziale marketingu nawet kilkuset¹⁷.

Szczegółowe tendencje w kształtowaniu nowoczesnych przedsiębiorstw i zasad ich zarządzania zawierają koncepcje: *organizacji uczącej się, inteligentnej, fraktalnej, sieciowej i wirtualnej*. Wspólną cechą tych modeli jest oparcie ich funkcjonowania na zasobie wiedzy, który stanowi specyficzną konfigurację wspólnie wykorzystywanych zasobów rzeczowych, finansowych, informacyjnych, ludzkich kompetencji oraz relacji¹⁸.

Koncepcja organizacji uczącej się

Gospodarka oparta na wiedzy jest uosabiana przez tzw. *organizację uczącą się*. Można ją zidentyfikować jako organizację, która dzięki wiedzy jest zdolna do nieustannego przekraczania granic przy tworzeniu wartości, a tym samym do kreowania własnej przyszłości w stopniu doskonalszym niż czynią to firmy tradycyjne. Charakteryzuje się przede wszystkim tym, że:

- jej produkty są nasycone rozwiązaniami bogatymi w wiedzę, co oznacza, że wiedza jest wykorzystywana w stopniu większym niż praca fizyczna,

¹³ Cit. za: J. Penc, *Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu. Procesy adaptacji i współpracy*, część 1, Bydgoszcz 2002, s. 27 i nast.

¹⁴ Ibidem, s. 28 i nast.

¹⁵ Ibidem, s. 33.

¹⁶ M. Juchnowicz (red.), *Elastyczne...*, op. cit., s. 24.

¹⁷ Cit. za: R. Gerlach, *Szkolnictwo wyższe w aspekcie potrzeb rynku pracy*, [w:] T. Lewowicki, I. Ziaziun, J. Wilsz, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia nr X*, Częstochowa–Kijów 2008, s. 108.

¹⁸ B. Mikuła, *Organizacje...*, op. cit., s. 19–27.

- zatrudnia wysokiej klasy specjalistów, którzy stanowią trzon spośród wszystkich zatrudnionych,
- o pozycji rynkowej w decydującym stopniu przesądza nie wartość aktywów materialnych i finansowych, lecz wartość kapitału intelektualnego¹⁹.

Organizacja ucząca się jako koncepcja organizacji i zarządzania ukształtowała się w latach 90. XX wieku i upowszechniła od czasu opublikowania pracy P. Senge'a *Piąta dyscyplina*. Za jej pomocą prezentowany jest obraz wewnętrznego zorganizowania przedsiębiorstwa oraz procesy, które są szczególnie znaczące dla szybkiej adaptacji do zmian środowiskowych i osiągnięcia sukcesu. Wiele określeń organizacji uczącej się stworzonych przez zachodnich teoretyków odnaleźć można w ogólnodostępnej literaturze. Wspomniany autor określa ją jako organizację, „która ciągle rozszerza swoje możliwości kreowania własnej przyszłości” – pisząc dalej – „*na-uka technik adaptacji musi być powiązana z uczeniem się znajdowania nowych rozwiązań, uczeniem się rozszerzającym nasze możliwości twórcze*”²⁰. W literaturze można spotkać trzy odmienne poglądy na organizację uczącą się. Według pierwszego organizacja jako twór intencjonalny nie może się uczyć, uczą się tylko jej członkowie. Wiedza organizacji to prosta suma wiedzy jej uczestników. Wraz z odejściem pracowników organizacja traci nabytą wiedzę. Drugi z nich sugeruje, że organizacja jako zespół ludzi może się uczyć, jednak wiedza firmy to coś więcej niż wiedza jej uczestników. Odejście pracowników zmniejsza tylko w stopniu mniej niż proporcjonalnym posiadaną przez dane przedsiębiorstwo wiedzę. Według zwolenników trzeciego poglądu – organizacja ucząca się to sprzeczna i pozbawiona znaczenia korporacja²¹.

U podstaw omawianej koncepcji leży wiele założeń. Po pierwsze uczenie się jest podstawową wartością. Po drugie, ponieważ przyszłość organizacji zależy od wszystkich pracowników w niej zatrudnionych, w procesie uczenia się powinni uczestniczyć wszyscy. Dlatego też organizacja musi stworzyć warunki dla rozwoju załogi, przy czym główny nacisk powinien być położony na zespołowe uczenie się, gdyż łatwiej utrzymać wyniki uczenia, jeśli dzieli się je z innymi ludźmi. Po trzecie, organizacja musi odpowiednio motywować ludzi do uczestnictwa w procesie uczenia się, tworzenia innowacji i wnoszenia własnego wkładu w jej przyszłość, jednak uznając, że ludzie uczą się w różny sposób. Po czwarte, proces uczenia się winien być ciągły i świadomy, a nie pozostawiony losowi²².

Można zastanowić się, czym różni się organizacja ucząca od tradycyjnego przedsiębiorstwa. Historia istnienia przez długie lata wielu firm świadczy przecież o tym, że są one przystosowywającymi się do środowiska zakładami, organizacjami uczącymi się. Podstawowa różnica tkwi w owej wskazanej powyżej świadomości uczenia się. Organizacje uczące się to takie, które w sposób permanentny, zaplanowany i zorganizowany realizują i doskonalą proces tzw. *organizacyjnego uczenia się*, w którym z pełną świadomością uczestniczą wszyscy ludzie ją tworzący. Organizacyjne uczenie się (OU) stanowi więc klucz do zrozumienia rozważanej koncepcji. Wielu autorów traktuje je jako proces zmiany zachowań firmy, będący operacyjnym połączeniem trzech sub-procesów:

¹⁹ Z. Malara, *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Warszawa 2006, s. 131.

²⁰ Cit. za: B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody*, Warszawa 2002, s. 9 i nast.

²¹ K. Perechuda (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, Warszawa 2000, s. 77.

²² B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki (red.), *Zarządzanie...*, op. cit., s. 10 i nast.

- *tradycyjnego uczenia się* (doskonalenie kwalifikacji i kompetencji pracowników poprzez zaangażowanie ich w formy zajęć poszerzających wiedzę i umiejętności. Realizowane jest również sposobem wzajemnego i bezpośredniego przekazywania sobie wiedzy przez pracowników oraz samokształcenia. Pod względem oczekiwanych rezultatów metodyte okazują się zbyt mało efektywne);
- *empirycznego uczenia się* (zdobywanie doświadczeń poprzez praktyczne działanie, działania własne i obserwacje działań innych podmiotów, uczenie się na błędach);
- *cybernetycznego uczenia się* (wiedza generowana jest z doświadczeń uzyskiwanych w procesie rozwiązywania problemów. Uczenie się polega na odkrywaniu nowych sposobów widzenia i rozumienia reguł, norm i zasad zarządzających funkcjonowaniem organizacji, podważaniu ich zasadności i ich zmianie)²³.

Prowadzenie „organizacyjnego uczenia się” wymusza powstanie wielu nowatorskich, a nawet specyficznych warunków w zakładzie pracy. Włączenie w jego nurt pracownika, zespołu czy organizacji wymaga zastosowania kolejno tradycyjnego, a następnie empirycznego uczenia się. Dopiero, kiedy zostanie nabyty odpowiedni poziom wiedzy, możliwe jest przystąpienie do uczenia cybernetycznego, czyli kwestionowania istniejących procedur, reguł, założeń. Ponadto duże znaczenie w tym procesie mają: płaska struktura organizacyjna, szeroka autonomia zespołów pracowniczych, decentralizacja uprawnień i odpowiedzialności oraz partnerskie relacje między kierownictwem a pracownikami. Warto zauważyć, iż we wspomnianych warunkach i działaniach przejawia się silnie idea humanizacji pracy, przenikająca sposoby podejścia do załogi oraz kształtowania stosunków między człowiekiem, pracą i grupami pracowniczymi²⁴.

Innowacyjność organizacji uczących się w stosunku do tradycyjnych ma źródło w zasygnalizowanych powyżej czynnikach. Spośród ogółu organizacji, „uczącymi się” są te, które najpełniej przystosowały się do gospodarki opartej na wiedzy i stosownie do jej wymogów zmieniły metody zarządzania i swoje struktury. Powstanie tego typu podmiotów jest tym łatwiejsze, im mniejszy jest przeciętny koszt psychiczny ponoszony przez pracowników i im bardziej upowszechniony jest demokratyczny styl kierowania. Najważniejsze działania przystosowawcze w tym obszarze to: tworzenie warunków dla pracy zespołowej i współdziałania zbiorowego, edukacja oraz polityka jakości skoncentrowana na zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy o oczekiwaniach klienta²⁵. Przedsiębiorstwa, które odniosły sukces w tym zakresie, zyskiwały status uczących się powoli i nieprzerwanie. Pierwszym z podstawowych działań, inicjujących proces zmian jest tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się, tj.: odpowiednia ilość czasu potrzebnego na refleksję, analizę, myślenie o planach strategicznych, rozpoznanie potrzeb klienta, ocenę obecnych systemów i procedur, tworzenie nowych produktów. Uczenie się jest trudne, gdyż pracownicy często żyją w pośpiechu, kierując się potrzebą chwili. Tylko, jeśli kierownictwo danej firmy przeznaczy pewien czas na wspomniane zadania, może pojawić się proces organizacyjnego uczenia się. Burze mózgów, rozwiązywanie problemów, ocena eksperymentów, konferencje, grupy projektowe, tworzenie „uczącego się forum” zapewniają napływ pomysłów. Każde z tych działań wspiera pracowników w konieczności zmagania się z coraz to nową

²³ Ibidem, s. 11–15.

²⁴ Ibidem, s. 11–15; B. Mikuła, *Człowiek a organizacja. Humanizm w koncepcjach i metodach organizacji i zarządzania XX wieku*, Kraków 2000, s. 23, 28.

²⁵ J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy w polskich organizacjach*, Warszawa 2007, s. 248–250.

wiedzą²⁶. Klasycznym przykładem organizacji uczącej się jest Microsoft, który posiada jednoczącą pracowników wizję firmy globalnej XXI wieku, specyficzną kulturę organizacyjną oraz zespoły pracujące razem, tworzące razem, wspólnie akumulujące wiedzę i umiejętności, wspólnie kreujące nowe wartości i wspólnie odpowiadające na wyzwania świata²⁷.

Nowoczesne organizacje powinny więc świadomie planować własny rozwój i koncentrować działania na polityce personalnej, uwalniającej zaangażowanie i efektywność pracowników; interesować się ich karierą; umożliwiać podnoszenie kwalifikacji i rozwijanie uzdolnień. Ponadto dawać możliwość ciągłego rozwoju poprzez włączanie ich do procesu zarządzania, otwartą komunikację, wymianę myśli i pomysłów. Ważne, aby załoga podzielała system wartości przedsiębiorstwa, utożsamiała się z nim, identyfikowała się z celami i działaniami firmy. Podstawowym kryterium efektywności przedsiębiorstwa jest bowiem utrzymanie tożsamości poprzez kreowanie kultury uczenia się oraz zmianę postaw i wartości uczestników w kierunku profesjonalizmu. Przyszłość należy do organizacji, których zasoby strategiczne odpowiadają formule: *informacja + wiedza + kreatywność*²⁸.

Jak zauważa T. Oleksyn uczenie się nie jest jednak celem samym w sobie, ale środkiem prowadzącym do celu, jakim są zmiany na lepsze. Organizacja staje się uczącą wówczas, gdy dostatecznie wiele osób uczestniczy w tym procesie aktywnie i z powodzeniem, gdy ludzie nie tylko *uczą się*, ale i czegoś ważnego się *nauczają* oraz potrafią to szybko wykorzystać w działaniu, a także, gdy sama organizacja jest zdolna do czynienia tego systemowo, sekwencyjnie i rutynowo, w sposób stale doskonalony pod względem osiąganego rezultatu²⁹. Ponadto efekty procesu organizacyjnego uczenia się są trudno mierzalne. Tym niemniej można wskazać na szereg pozytywnych skutków jego realizacji. Podstawowe efekty dla pracowników to zrozumienie wpływu ich działań na różne obszary funkcjonowania firmy; podwyższenie poczucia odpowiedzialności za jej osiągnięte rezultaty; inspirowanie do tworzenia kreatywnych rozwiązań. Natomiast dla organizacji są to m.in.: rozwój nowych produktów i usług; podnoszenie produktywności; tworzenie klimatu zaangażowania do pracy; sprzyjanie uzyskiwaniu doświadczeń w mniejszym stopniu opartych na błędach; dynamizowanie szybkości zmian; wprowadzanie efektywniejszej obsługi klientów. Organizacyjne uczenie się jest więc narzędziem regulującym działalność zakładu w zmieniającym się otoczeniu, pozwalającym generować oraz tworzyć unikalne zasoby wiedzy wyróżniające go. Stanowi także podstawę tworzenia kompetencji pracowniczych oraz całej firmy, a jego realizacja kreuje organizację opartą na wiedzy³⁰. Z punktu widzenia organizacji uczącej się szczególnie istotną grupą kompetencji są z kolei: *myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, „modele myślowe”, budowanie wspólnej wizji przyszłości oraz zespołowe uczenie się*. Powyższe kompetencje wynikają bezpośrednio z wyróżnionych przez P. Senge’a tzw. „pięciu dyscyplin” i są podstawą do umiętnego oraz aktywnego uczestnictwa pracowników w procesach organizacyjnego uczenia się³¹.

²⁶ Cit. za: U. Bukowska, *Zmiana w organizacji – w kierunku organizacji uczącej się*, [w:] A. Poczowski (red.), *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Kraków 2005, s. 463 i nast.

²⁷ K. Perechuda (red), *Zarządzanie przedsiębiorstwem...*, op. cit., s. 86.

²⁸ E. Gładysz, *Kreowanie przedsiębiorstwa przyszłości a rozwój pracowników*, [w:] B. Godziszewski, M. Haffer, M.J. Stankiewicz (red.), *Przedsiębiorstwo przyszłości na przełomie wieków*, Toruń 2001, s. 633–640.

²⁹ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006, s. 222–224.

³⁰ B. Mikuła, A. Pietruszka-Ortyl, A. Potocki (red.), *Zarządzanie...*, op. cit., s. 15–17.

³¹ Cit. za: B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Kraków 2001, s. 52.

Wyzwania dla szkolnictwa wyższego

Organizacja ucząca się to według wielu autorów obowiązujący kierunek w zarządzaniu przedsiębiorstwem przyszłości. Istnieje jednak duża rozbieżność pomiędzy samym zamysłem omawianej koncepcji a jej rzeczywistą realizacją. Można podać wiele przykładów firm, które miały się uczyć, poczyniły wielkie inwestycje, zmierzające do zmiany swojej strategii zarządzania, jednak nie osiągnęły sukcesu w tej dziedzinie. Nieelastyczne i źle dobrane metody; brak rozeznania menedżerów i pracowników w potrzebach klientów; brak zaangażowania i wzajemnej współpracy oraz wprowadzania jakichkolwiek zmian; brak współdziałania grup funkcyjnych; brak myślenia strategicznego i informowania pracowników niższych szczebli o działalności firmy; niski poziom wzajemnego zaufania – oto przykłady „błędnych działań” i „ułomności uczenia się”, charakteryzujących współcześnie jeszcze wiele zakładów pracy³².

Należy również pamiętać, iż potrzeby związane z „uczeniem się organizacji” są także bardzo zróżnicowane. W jednych firmach ogromne, w innych minimalne. Dotyczy to zwłaszcza sektora małych i średnich przedsiębiorstw. Dlatego też koncepcja organizacji uczącej się w sferze deklaracji cieszy się szerokim poparciem, jednak w praktyce występują tu duże rozbieżności. Kluczowym czynnikiem determinującym siłę orientacji firmy w tym kierunku jest jej domena, a zwłaszcza przedmiot działalności (produkty). Firmy produkujące mało skomplikowane wyroby na lokalne rynki lub zajmujące się ich sprzedażą będą nieporównywalnie mniej zainteresowane dogłębnym zrozumieniem i wdrożeniem omawianej idei niż te, które specjalizują się w zaawansowanych technologiach, działają w sferze nauki i badań, zajmują się projektowaniem czy doradztwem³³.

Większość funkcjonujących obecnie przedsiębiorstw niewiele różni się strukturą i metodami działania od tych, które istniały dwadzieścia czy pięćdziesiąt lat temu. Mimo powszechnie znanych i szeroko omawianych przemian, przeważającym modelem, najczęściej spotykanym w praktyce życia gospodarczego, jest nadal model hierarchiczny oparty na mechanizmach kontrolnych, mający wielopoziomową strukturę, podział według określonych funkcji, zróżnicowanie stanowisk, siatki płac oraz fragmentaryczny dostęp do informacji³⁴.

Organizacje „trzeciej fali” stały się jednak już faktem i rozpoczęły swoje funkcjonowanie w gospodarce. Mają one pewne wspólne i charakterystyczne cechy. Są to na ogół młode firmy, zarówno, jeśli chodzi o czas ich powstania, jak i wiek pracowników. Struktura hierarchiczna jest w nich zastępowana przez formy współdziałania i swobodną komunikację między ludźmi. Ponadto nieustannie wprowadzają innowacje, co sprawia, że inwestują w badania rozwojowe oraz edukację i osobowość swoich pracowników. Dzięki stosowaniu wiedzy w praktyce działania, firmy te są wysoko zintelektualizowane³⁵.

Najwyraźniejszym, jak dotąd, dowodem orientacji w kierunku organizacji opartej na wiedzy, w tym uczącej się, jest *wzrost zainteresowania przedsiębiorstw pracowników z wyższym wykształceniem*³⁶. Przewidywania wskazują, że w połowie XXI wieku 70% stanowisk pracy

³² M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, Warszawa 1999, s. 69 i nast.

³³ T. Oleksyn, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 222 i nast.

³⁴ R. Ashkenas, *Nowe szaty organizacji*, [w:] F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Organizacja przyszłości*, Warszawa 1998, s. 119 i nast.

³⁵ J. Penc, *Przedsiębiorstwo...*, op. cit., s. 38 i nast.

³⁶ T. Oleksyn, *Zarządzanie...*, op. cit., 224.

będzie wymagać wykształcenia wyższego. Natomiast w przodujących krajach cywilizacji informacyjnej w 2020 roku robotników zatrudnionych będzie nie więcej niż 2%. Następuje stopniowy odwrót od zawodów pracochłonnych, do takich, które w coraz większym stopniu wykorzystują techniki informacyjne. Nasuwa się jednak pytanie o związek potrzeb rynku pracy z edukacją na poziomie wyższym³⁷. Jak zauważa T. Oleksyn, w wielu firmach na stanowiskach nierobotniczych zatrudnia się wyłącznie pracowników po studiach. Przedsiębiorstwa wychodzą bowiem z założenia, że jest to dobry, a przy tym stosunkowo ekonomiczny sposób szybkiego dostępu do aktualnej wiedzy oraz pozyskania ludzi, którzy nie tylko rozumieją procesy zachodzące we współczesnym świecie i zakładach pracy, ale także będą w stanie tę wiedzę aktualizować i wdrażać. Ponadto, będąc przyzwyczajeni do uczenia się, potrafią śledzić światowy i krajowy postęp w swoich dyscyplinach i sprawić, że dana organizacja będzie w stanie dotrzymać kroku zachodzącym w jej otoczeniu zmianom i dokonującemu się postępowi. Założenia takie mogą się sprawdzić, jeśli zostaną spełnione dwa warunki: 1. *Szkolnictwo wyższe potrafi zapewnić odpowiednio wysokie standardy kształcenia.* 2. *Organizacje zatrudniające absolwentów potrafią docenić ich potencjalne możliwości i stworzyć warunki sprzyjające wykorzystaniu i rozwojowi kapitału intelektualnego tych ludzi*³⁸.

Realizacja powyższych warunków niewątpliwie wymaga podjęcia starań o zatrudnianie absolwentów szkół, dbających o poziom kształcenia, zdolnych zapewnić oczekiwaną wartość dyplomu wyższej uczelni. Ścisłejsze związki nauki i praktyki oraz większa orientacja praktyki gospodarczej na „jakość absolwentów” wpłyną też korzystnie na rynek edukacyjny, wymuszając niezbędny postęp. Drugi warunek jest dla organizacji trudniejszy, ponieważ najlepsze efekty osiągnie wówczas, gdy zatrudni ludzi, nie tylko posiadających wykształcenie wyższe, ale i umiejących z posiadanej wiedzy czynić właściwy użytek, który przełoży się na jej sukces rynkowy i ekonomiczny. Większą wartość prezentują ludzie, którzy przez lata nie tylko się uczyli, ale i naukę umiejętnie łączyli z praktyką. Pozytywną rolę spełniają w tym zakresie instytucje gospodarcze i inne, które nawiązując kontakt ze studentami i uczniami – na zasadzie wzajemnych korzyści – jak najwcześniej i jak najpełniej wprowadzają ich w życie pracy zawodowej i biznesu. Zwolennicy zatrudniania pracowników z dyplomami uczelni twierdzą, iż są oni bardziej elastyczni, mogą łatwiej zmieniać miejsce pracy i szybciej awansować. Ponadto trend ten odpowiada tendencjom światowym i jest zbieżny z założeniami reformy polskiego systemu edukacji³⁹.

W świetle podjętych rozważań nasuwa się wniosek, iż gospodarka oparta na wiedzy modyfikuje kształt powiązań nauki i gospodarki. Współpraca obszaru edukacji z gospodarką, biznesowe wykorzystanie wyników projektów badawczych oraz transfer innowacji i technologii są obecnie podmiotem działań wielu organizacji, w tym *Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości*. Warto wspomnieć także o inicjatywie Fundacji Rektorów Polskich, zmierzającej do opracowania *Kodeksu Partnerstwa Nauki i Gospodarki* oraz o programach edukacji przedsiębiorców w zakresie współpracy z nauką⁴⁰.

³⁷ Cit. za: R. Gerlach, *Szkolnictwo wyższe w aspekcie potrzeb rynku pracy*, [w:] T. Lewowicki, I. Ziaziun, J. Wilsz, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie...*, op. cit., s. 108.

³⁸ T. Oleksyn, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 224–227.

³⁹ Ibidem, s. 224–227.

⁴⁰ M. Dąbrowski, *Przedsiębiorczość akademicka*, [w:] E-mentor, nr 3 (15) czerwiec 2006, s. 16–18.

Dotychczasowe dualne relacje nauka–przemysł otrzymały także nowego uczestnika: *przedsiębiorstwa innowacyjne*. Typowym przykładem są okołouniwersyteckie „*zagłębia firm*” tworzone przez naukowców. W Polsce nie ma, jak dotychczas, tak intensywnej wymiany w obszarze nauka–gospodarka, niemniej podobne przedsiębiorstwa też powstają. Procesy te S. Kwiatkowski⁴¹ określił mianem przedsiębiorczości intelektualnej. Mamy tu do czynienia z nowym rodzajem przedsiębiorstwa. Nie jest to tradycyjna firma, ale nie jest to też instytucja naukowa, mimo że wytwarza wiedzę. Od instytucji naukowej różni je fakt, iż nowa wiedza służy wytworzeniu produktu lub usługi. Instytucja naukowa również produkuje ekspertyzy, ale polega na tym, że prowadzi badania podstawowe. Taki rodzaj przedsiębiorstw przyczynia się do zmniejszenia dystansu między praktyką a nauką. Wyrazem tego były i nadal są spory operujące argumentami niedopasowania rozwiązań naukowych do realiów praktycznych i niechęci naukowców technicznych do podejmowania współpracy z gospodarką, z powodu małych szans samorealizacji i własnego rozwoju naukowego. Z drugiej strony, nie można wykluczyć, że przedsiębiorstwa intelektualne są pionierskimi inicjatywami wskazującymi przyszłe tendencje rozwojowe wszystkich form pracy zorganizowanej. Może się okazać, że „okołoucześnie” firmy staną się trwałą formą organizacyjną, niezależną od tradycyjnych zakładów adaptujących się do gospodarki opartej na wiedzy⁴².

Biorąc powyższe pod uwagę, zasadne wydaje się, aby w ramach zasygnalizowanych inicjatyw realizowana była także tematyka organizacji uczącej się. Dzisiejsi studenci będą bowiem swoją aktywność zawodową podejmować właśnie w takim modelu przedsiębiorstwa i powinni zostać do tego przygotowani. Droga do tego przygotowania może stać się m.in. *przedsiębiorczość akademicka*.

Bibliografia

1. Ashkenas R., Nowe szaty organizacji, [w:] Hesselbein F., Goldsmith M., Beckhard R. (red.), *Organizacja przyszłości*, Warszawa 1998.
2. Bańka A., Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy, [w:] Ratajczak Z., Bańka A., Turska E. (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2006.
3. Bukowska U., Zmiana w organizacji-w kierunku organizacji uczącej się, [w:] Pocztownski A. (red.), *Praca i zarządzanie kapitałem ludzkim w perspektywie europejskiej*, Kraków 2005.
4. Dąbrowski M., Przedsiębiorczość akademicka, [w:] *E-mentor*, nr 3 (15) czerwiec 2006.
5. Edvinsson L., Malone M.S., *Kapitał intelektualny*, Warszawa 2001.
6. Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.
7. Gerlach R., Szkolnictwo wyższe w aspekcie potrzeb rynku pracy, [w:] Lewowicki T., Ziaziun I., Wilsz J., Nyczkało N. (red.), *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia* nr X, Częstochowa-Kijów 2008.
8. Gładysz E., Kreowanie przedsiębiorstwa przyszłości a rozwój pracowników, [w:] Godziszewski B., Haffer M., Stankiewicz M.J. (red.), *Przedsiębiorstwo przyszłości na przełomie wieków*, Toruń 2001.
9. Hryniewicz J.T., *Stosunki pracy w polskich organizacjach*, Warszawa 2007.
10. Juchnowicz M. (red.), *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, Warszawa 2007.

⁴¹ S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, Warszawa 2000.

⁴² J.T. Hryniewicz, *Stosunki pracy...*, op. cit., s. 244 i nast.

11. Król H., Podstawy zarządzania zasobami ludzkimi, [w:] Król H., Ludwicyński A. (red.), Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji, Warszawa 2006.
12. Lendzion J.P., Stankiewicz-Mróż A., Wprowadzenie do organizacji i zarządzania, Kraków 2005.
13. Malara Z., Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności, Warszawa 2006.
14. Meller J., Przedsiębiorstwa wobec przemian na rynku pracy, [w:] Haffer M., Sudoł S. (red.), Przedsiębiorstwo wobec wyzwań przyszłości, Toruń 1999.
15. Miśka B., Organizacje oparte na wiedzy, Kraków 2006.
16. Miśka B., W kierunku organizacji inteligentnych, Kraków 2001.
17. Miśka B., Pietruszka-Ortyl A., Potocki A. (red.), Zarządzanie przedsiębiorstwem XXI wieku. Wybrane koncepcje i metody, Warszawa 2002.
18. Miśka B., Człowiek a organizacja. Humanizm w koncepcjach i metodach organizacji i zarządzania XX wieku, Kraków 2000.
19. Oleksyn T., Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka, Kraków 2006.
20. Pedler M., Aspinwall K., Przedsiębiorstwo uczące się, Warszawa 1999.
21. Penc J., Przedsiębiorstwo w burzliwym otoczeniu. Procesy adaptacji i współpracy, część 1, Bydgoszcz 2002.
22. Perechuda K. (red.), Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Warszawa 2005.
23. Perechuda K. (red.), Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody, Warszawa 2000.
24. Pocztowski A., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Warszawa 2003.
25. Senge P., Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Warszawa 1998.
26. Smith A. F., Kelly T., Kapitał ludzki w gospodarce cyfrowej, [w:] Hesselbein F., Goldsmith M., Beckhard R. (red.), Organizacja przyszłości, Warszawa 1998.

Dane korespondencyjne autora:

Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

UKW Bydgoszcz

e-mail: renatatl@ukw.edu.pl

Ustawiczna edukacja zawodowa

Nelli G. Nyczkało

Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Franciszek SZLOSEK

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Jolanta WILSZ

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Nasz pedagog pracy

Our work pedagogue

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, kształcenie zawodowe, bibliografia, Ukraina, biografia.

Key words: work pedagogy, vocational education, bibliography, Ukraine, biography.

Summary

The article presents a short way of lifetime and science of the Professor, taking into consideration her achievements as the results of the cooperation with the Polish pedagogues. The most important publications of the Professor have been indicated.

26 września 2009 r. sekretarz Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy Profesor Nella G. Nyczkało, osoba której zasługi dla współpracy polskich i ukraińskich pedagogów są nie do przecenienia – obchodzi swój Jubileusz 70 urodzin. Polscy pedagodzy, zwłaszcza pedagodzy pracy, z którymi **Pani Profesor** od prawie 15 lat intensywnie współpracuje pragną z okazji tak dostojnego Święta zadedykować Jej niniejszą publikację, traktując to wydanie jako skromne podziękowanie dla Jubilatki za wszystko, co dla skuteczności kontaktów naukowych Polski i Ukrainy zrobiła.

Przypomnijmy zatem krótko drogę życiową i naukową Pani Profesor z wyartykułowaniem dokonań, wynikających ze współpracy z polskimi pedagogami.

Droga Jubilatka urodziła się 26 września 1939 r. w Storognatiwce, miejscowości położonej w Okręgu Donieckim. Tutaj ukończyła w roku szkolnym 1959/60 średnią szkołę, by rozpo-

cząc studia na Uniwersytecie im. Iwana Franka we Lwowie na kierunku pedagogicznym. Dyplom magistra pedagogiki otrzymała w 1965 roku. W 1985 roku została doktorem habilitowanym nauk pedagogicznych. Przy czym warto przypomnieć, że kierownikiem naukowym Jej habilitacji był znany rosyjski pedagog S.I. Batyszew. W 1988 roku Nella G. Nyczkało otrzymała tytuł profesora, a 7 lat później, już w niepodległej Ukrainie, została powołana na członka zwyczajnego (akademika) Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Od 1993 roku, tj. od momentu powstania Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej APN Ukrainy w Kijowie pełniła w nim funkcję zastępcy dyrektora ds. Nauki, a od 1997 roku do chwili obecnej jest sekretarzem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej w Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Jest redaktorem kilku czasopism pedagogicznych, w tym redaktorem naczelnym dwumiesięcznika „Pedagogika i Psychologia Kształcenia Zawodowego”.

W 2004 roku pod Jej kierownictwem została opracowana koncepcja rozwoju ukraińskiej oświaty zawodowej, która została zaakceptowana przez środowisko naukowe i stała się programem państwowym.

W pracy naukowej zajmuje się pedagogiką zawodową, pedagogiką pracy oraz pedagogiką porównawczą. Publikacyjny dorobek Nelli G. Nyczkało obejmuje ponad 450 opracowań, w tym kilkanaście zwartych. Ostatnio ukazała się w Polsce pozycja pod Jej redakcją pt. *Pedagogika Jana Pawła II w XX wieku*, Wydawnictwo KUL, Lublin – Stalowa Wola 2008 oraz książka: *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian* (współautorstwo). Jest promotorem 18 prac habilitacyjnych i prawie 70 doktoratów.

Prezentujemy wybrane monografie:

- Nyczkało N.G., Szlosek F. (2008) *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. APS Warszawa, ITeE – PIB Radom
- Ничкало Н.Г., Зязюн І.А., Солдатенко М.М. (2004) *Педагогічна майстерність у закладах профтехосвіти*. Глухів: ГННУ
- Нелля Ничкало, Ігор Лгікарчук, Ніна Падуи, Наталія Талалуєва та ін. (ред.) Н.Г.Ничкало; АПН України. (2004) *Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопед. вид. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти*. АртЕк
- Андрущенко Я.В., Зязюн І.А., Ничкало Н.Г. (ред.) Кременя В.Г. (2003) *Неперервна професійна освіта: філософії, педагогічні парадигми, прогност.*; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. - К.: Наук. думка
- Ничкало Н.Г., Зязюн І.А., Лешенко М.П. (2003) *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти*.
- Ничкало Н.Г., Гончаренко С.У., Рацкевич В.О. (ред.) Ничкало.-Хмельницький. (2002) *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика*. ТУП
- Ничкало Н.Г., Абашкіна Н.В., Кудін В.О., Десятов Т.М., Пуховська Л.П. (ред.) Ничкало, Куціна В.О. (2002) *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси
- Ничкало Н.Г., Зязюн І.А., Гончаренко С.У. (ред.) Ничкало Н.Г. (2002) *Професійна освіта: Словник: Навч. носії*. Вища школа
- Щербак О.И., Томашенко В.В., Ничкало Н.Г. (2002) *Профессиональное образование в Украине*. МОН Украины, Нац. наблюдат. центр Украины. К.: Европ. фонд. Образования,

- Ничкало Н., Щербак О., Томашенко В., Беризко Н.. (2002) *Професійне образование и обучение в Україні*. АПН України
- Зайчук В.О., Ничкало Н.Г., Гуржий А.М., Щербак О.И. (1999) *Професійно-технічне образование України на рубежі ХХІ ст.* М-во освіти України,
- Томашенко В.В., Симак А.Д., Ничкало Н.Г. (2002) *Стандарти професійно-технічного образования України*. М-во образования и науки Украины, Нац. наблюдат. центр. Наук. світ
- Щербак О.И., Томашенко В.В., Ничкало Н.Г. (2001) *Професійне образование и обучениз в Украине* и др.; М-во образования и науки Украины, Пац. Наблдк дат. Центр Украины.

Blizsze kontakty naukowe z polskimi pedagogami Profesor Nella G. Nyczkało rozpoczęła od przejęcia w 1994 roku opieki naukowej nad pracą habilitacyjną dr Iwony Laski z Uniwersytetu Rzeszowskiego (wówczas jeszcze WSP Rzeszów). Pomyślna obrona tej pracy w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej w Kijowie stała się początkiem niezwykle intensywnej, realizowanej z wielką pasją przez **Jubilatkę**, współpracy z polskimi pedagogami. Do najważniejszych owoców tej współpracy, których głównym animatorem, inicjatorem i „motorem” była **Pani Profesor**, należy zaliczyć:

- Zorganizowanie trzech Forów Naukowych „Polska–Ukraina” (w 2005 r. – w Ustroniu, w 2007 r. – w Kijowie oraz w 2009 r. – w Warszawie i Zamościu).
- Wydanie 10 polsko-ukraińskich roczników naukowych *Pedagogika i Psychologia Oświaty Zawodowej* pod redakcją I.A. Zjaziuna, N.G. Nyczkało oraz T. Lewowickiego i J. Wilsz.
- Powołanie w 1999 roku na członków zagranicznych Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Stefana M. Kwiatkowskiego oraz Henryka Bednarczyka i Franciszka Szloska.
- Wydanie w 2005 r. w języku ukraińskim przez APN Ukrainy książki Czesława Kupisiewicza *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*.
- Wydanie we Lwowie (2007 r.) pracy Tadeusza W. Nowackiego *Ruka, szczo tworit (Tworząca ręka)*.
- Nadanie prof. Tadeuszowi W. Nowackiemu w 2005 roku tytułu doctora honoris causa Uniwersytetu Pedagogicznego im. Dragomanowa w Kijowie.
- Nadanie profesorom Stanisławowi Kaczorowi i Zygmuntovi Wiatrowskiemu doctora honoris causa Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy (2007 r.).
- Wydanie przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, w polskim tłumaczeniu dzieła Prezydenta APN Ukrainy Wasyla G. Kremienia „*Filozofia edukacji*” (2008 r.).
- Wydanie książki „*Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*” autorstwa N.G. Nyczkało i F. Szloska, Warszawa – Radom 2008 r.
- Nadanie prof. Tadeuszowi Lewowickiemu tytułu doctora honoris causa Uniwersytetu im. Iwana Franko w Żytomierzu (2009 rok).

Do wymienionych rezultatów współpracy polskich i ukraińskich pracowników nauki, w której Pani Profesor Nella G. Nyczkało odgrywała zawsze pierwszoplanową rolę, można doliczyć kilkadziesiąt konferencji organizowanych na Ukrainie lub w Polsce, w których uczestniczyli naukowcy z obydwu krajów, wiele opracowań naszych autorów ukazało się w ukraiń-

skich periodykach i odwrotnie, liczne artykuły ukraińskich pedagogów zostały opublikowane w polskich pracach zbiorowych oraz niektórych czasopismach pedagogicznych.

Bez Pani Profesor nie byłoby tylu tłumaczonych na język polski ukraińskich monografii, artykułów, referatów i bardzo wielu polskich publikacji na Ukrainie.

Dedykowany Pani Profesor Nelli Grigoriewnie Nyczkało specjalny numer „*Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*” zawiera rozdział Ustawiczna edukacja zawodowa Nelli G. Nyczkało. Przypominamy sylwetkę Uczzonej, podkreślając Jej twórczy wkład w rozwój współpracy pedagogów Polski i Ukrainy. W artykule Walentyny Radkiewicz informujemy o pozycji naukowej N.G. Nyczkało na Ukrainie. Przypominamy wreszcie takie publikacje, jak *O pedagogice i pedagogii Jana Pawła II*, *Sytuacja na ukraińskim rynku pracy a kształcenie zawodowe*, *Edukacja międzykulturowa w kontekście badań pedagogiki porównawczej*.

Jedną z form podziękowania jest oddzielna publikacja *Kształcenie zawodowe i pedagogiczne na Ukrainie – myśli i rozważania N.G. Nyczkało*.

Pierwsza część obejmuje osobiste refleksje głównie polskich pedagogów pracy ze spotkań i kontaktów naukowych z **Profesorem Nellią G. Nyczkało**.

W części drugiej przypominamy tekst Pani Profesor dotyczący kształcenia zawodowego na Ukrainie, a zaprezentowany przez N.G. Nyczkało w książce napisanej wspólnie z F. Szloskiem pt. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. APS, ITeE – PIB, Warszawa – Radom, s. 131–231.

W części trzeciej zamieszczono artykuły **Jubilatki** o problemach kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, opublikowane w różnych polskich materiałach konferencyjnych oraz czasopismach pedagogicznych, wybrane przez H. Bednarczyka.

Zatem wydawnictwa są pomyślane, z jednej strony, jako przypomnienie sylwetki i dorobku naukowego **Jubilatki**, który został uświadomiony i utrwalony w Polsce, z drugiej zaś ukazanie kim dla nas, dla polskich pracowników nauki – jest Pani **Profesor Nella Grigoriewna Nyczkało** – jako człowiek i jako uczony.

Dziękujemy Nelli G. Nyczkało za radość wspólnej owocnej pracy. Życzymy zdrowia, satysfakcji, szczęścia. STO LAT.

Dane korespondencyjne autorów:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

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

dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

dr hab. inż. Jolanta WILSZ, prof. AJD

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Nella Grigoriewna Nyczkało w Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Nella Grigoriewna Nyczkało at the Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine

Istotę rozwoju kulturowego ludzkości w dużej mierze wyznaczają osobistości działające w sferze naukowej. I chociaż w naszych czasach działalność naukowa przybrała masowy charakter, jednakże wśród naukowców nadal są osobowości wytyczające kierunek rozwoju w swoich dziedzinach nauki. Do takich osobistości zalicza się Nella Grigoriewna Nyczkało.

Dzisiaj N.G. Nyczkało jest doktorem nauk pedagogicznych, profesorem, akademikiem i sekretarzem Departamentu Kształcenia Zawodowego i Kształcenia Dorosłych Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Zasłużony działacz nauki i techniki Ukrainy, członek zagraniczny PAO, członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz Międzynarodowej Akademii Nauk Akmeologicznych, laureat międzynarodowej nagrody im. O.G. Nebolsina.

Jak wiadomo uczonym się nie rodzi, a droga do tytułów jest długa i niełatwa. N.G. Nyczkało zdobyła znakomite wykształcenie pedagogiczne, podejmując najpierw naukę w Werchniańskiej zawodowej szkole pedagogicznej w rejonie Donieckim, a potem kończąc filologię na znanym w Ukrainie Lwowskim Uniwersytecie imienia Iwana Franka. Była nauczycielem w wiejskich szkołach obwodu lwowskiego, zajmowała się edukacją w działalności Konsomołu i Partii, w latach 1976–1981 była asystentką pierwszego zastępcy Prezesa Rady Najwyższej Ukrainy.

Posiadając ogromne doświadczenie praktyczne, które zawsze było powiązane z działalnością pedagogiczną, aktywnym uczestnictwem w kształtowaniu polityki w dziedzinie oświaty, pracą naukowo-badawczą, Nella Grigoriewna podjęła prace bezpośrednio w instytucji naukowej. W czerwcu 1981 r. Pani profesor Nyczkało objęła stanowisko kierownika wydziału ds. kształcenia zawodowego w Instytucie Pedagogiki; w listopadzie 1993 r. została zastępcą dyrektora ds. nauki w Instytucie Kształcenia Pedagogicznego i Kształcenia Dorosłych Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, w 1997 r. została akademikiem – sekretarzem Departamentu Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Ludzie realizujący się w działalności naukowej mają wiele wspólnych cech, co jest uwarunkowane specyfiką procesu prac naukowo-badawczych, strukturą tych prac etc. Bez wątpienia każdy naukowiec musi mieć pewne cechy, bez których nie byłby w stanie wykonywać swej pracy. Zestaw tych cech to: intelekt, kreatywność, pracowitość, wysoka kultura, kompetencja oraz inne. Te wszystkie cechy w pełnym zakresie posiada Nella Grigoriewna Nyczkało. Ale nie tylko to sprawiło, że Pani profesor osiągnęła wybitne sukcesy w dziedzinie badań, została znany i cenionym działaczem naukowym i społecznym. Rozległa wiedza, wszechstronna znajomość przedmiotu badań, szerokie naukowe horyzonty, to nie tylko dar, to w głównej mierze wynik niewiarygodnej pracowitości. Swego czasu W.I. Wernadski powiedział, że myślący i pracujący człowiek – jest miarą wszystkiego. Wygląda na to, że zostało to powiedzane o ludziach takich jak N.G. Nyczkało.

Nella Grigoriewna jest czołowym naukowcem w dziedzinie kształcenia zawodowego. Pod jej kierownictwem została opracowana koncepcja rozwoju kształcenia zawodowego w Ukrainie oraz Państwowej Normy PTO. Z jej aktywnym udziałem opracowano również Państwowy Narodowy Program „Oświata” *Ukraina XXI wieku*, Narodową doktrynę rozwoju oświaty, Ustawę „O kształceniu zawodowym”. Jest członkiem Rady ds. kształcenia zawodowego przy Gabinetie Ministrów Ukrainy. Można z pewnością stwierdzić że żaden ważny dokument w dziedzinie kształcenia zawodowego nie był opracowany bez udziału N.G. Nyczkało oraz jej współpracowników.

W ciągu swej naukowej i naukowo-pedagogicznej działalności Nella Grigoriewna napisała ponad 400 prac naukowych z problematyki teorii oraz historii pedagogiki, między innymi: *Transformacja kształcenia zawodowego w Ukrainie*, *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian* (współautorstwo F. Szlosek).

Najbardziej istotną cechą życia Pani profesor jest zdolność do niestandardowego, innowacyjnego myślenia, co sprawia, że jej działalności naukowa na każdym etapie jest nowoczesna, aktualna i zarazem przyszłościowa.

Nella Grigoriewna jest aktywnym rzecznikiem idei ustawicznego kształcenia zawodowego. Jest to światowa tendencja rozwoju kształcenia, ale pozostająca na razie na etapie pomysłu. Zdając sobie sprawę jak ogromne znaczenie ma ta kwestia dla rozwoju kształcenia zawodowego dorosłych, Pani Profesor zajęła się jej badaniem. Po raz pierwszy zbadano historyczno-pedagogiczny oraz filozoficzny aspekty tego zagadnienia. Zostały naświetlone stan oraz perspektywy przygotowywania wykwalifikowanej kadry robotniczej w warunkach współczesnego rynku pracy. W wyniku tego fundamentalnego studium powstała i została wydana w 2008 r. monografia *Transformacja kształcenia zawodowego w Ukrainie*. Jest to swego rodzaju podsumowanie stworzonej przez autorkę metodologii pedagogiki kształcenia zawodowego. Tutaj kształcenie zawodowe jest badane w międzynarodowym kontekście, w warunkach integracji europejskiej oraz zmian społeczno-gospodarczych zachodzących w Ukrainie. Te prace można uważać za swego rodzaju podręcznik dla każdego, kogo dotyczy kształcenie zawodowe, zwłaszcza dla naukowców, menedżerów oświaty różnego szczebla, pedagogów szkół zawodowych.

Prace Pani profesor Nelli Nyczkało są znane w wielu krajach na całym świecie.

Nella Nyczkało jest inicjatorem, organizatorem, redaktorem naukowym oraz autorem rozdziałów encyklopedii „Kształcenie zawodowe Ukrainy: XX wiek”. Pani profesor jest również członkiem kolegium redakcyjnego oraz autorem wielu fundamentalnych pojęć „Encyklopedii oświaty” (2008 r).

Nella Grigoriewna Nyczkało jest redaktorem naczelnym czasopism „Kształcenie zawodowe”, „Pedagogika i psychologia kształcenia zawodowego”, członkiem kolegiów redakcyjnych wielu naukowo-metodycznych wydań.

N.G. Nyczkało była promotorem 24 prac habilitacyjnych oraz 73 prac doktorskich. Główne kierunki tych prac układają się w system tworzenia metodologicznych, dydaktycznych, menedżerskich oraz metodycznych podstaw kształcenia zawodowego.

Problemy badane przez dysertantów nie były przypadkowe, lecz zostały wybrane przez ich promotora. To ona pomogła swoim studentom wybrać tematy najbardziej aktualne i potrzebne dla rozwoju pedagogicznej nauki i praktyki. Niektórzy z jej podopiecznych zajęli godne miejsca w naukowym świecie.

Za najbardziej ogólną ocenę naukowca uważa się stopień jego użyteczność dla społeczeństwa. Liczne nagrody świadczą o tym, że społeczeństwo wysoko oceniło wkład Nelli Grigoriewny Nyczkało, która została odznaczona wieloma orderami, medalami i odznakami, między innymi Orderem Księżny Olgi oraz Medalem Księżny Aleksandry Ogińskiej (Rzeczpospolita Polska).

Ale największą i najważniejszą nagrodą jest dla Nelli Grigoriewny miłość i szacunek kolegów pedagogów i jej wychowanków, których stale doświadcza w ciągu swojej ponad 50-letniej drogi zawodowej.

Dane korespondencyjne autorki:

dr Walentyna RADKIEWICZ

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

O pedagogice i pedagogii Jana Pawła II¹

Pedagogy of John Paul II

Słowa kluczowe: pedagogika, pedagogia, Jan Paweł II, filozofia pedagogiki, filozofia chrześcijańska.

Key words: pedagogy, John Paul II, philosophy of pedagogy, Christian philosophy.

Summary:

The book presents philosophical and pedagogical output and heritage of the Holy Father John Paul II. The underlying idea of this publication was to show various aspects of spiritual, philosophical and pedagogical richness of John Paul II and its importance for the present and future.

„Człowiek bowiem każdy idzie przed siebie. Podąża ku przyszłości. I narody idą przed siebie. I ludzkość cała. Iść przed siebie – to nic, tylko ulegać wymogom czasu, pozostawiając stale za sobą przeszłość: dzień wczorajszy, rok, lata, stulecia... Iść przed siebie, to znaczy mieć świadomość celu”. „...człowieka trzeba mierzyć miar” serca. Sercem! Ogromnie wiele zależy od tego, jaką każdy z was przyjmie miarę swojego życia, swojego człowieczeństwa”².

Jan Paweł II

Należy jednoznacznie powiedzieć, że Ojciec Święty Jan Paweł II jest wybitnym pedagogiem przełomu XX i XXI stulecia. To głębokie przekonanie zrodziło się na podstawie zapoznania się z jego unikatowymi utworami filozoficzno-teologiczno-pedagogicznymi. Wszechstronne i głębokie rozumienie człowieka we wszystkich jego wymiarach, jego potrzeb i problemów, stała troska o los rodziny i Ojczyzny, troska o przyszłość ludzkości, jest połączona z prognostycznym myśleniem wielkiego naukowca – encyklopedysty. I właśnie to jest tym fundamentem do tworzenia prac, które są cenione ze względu na nauczanie Jana Pawła II, jako prawdziwa skarbonka światowego poziomu. Jedną z takich perełek autorstwa Jana Pawła II jest książka „Pamięć i tożsamość”, która była początkowo wydana w języku włoskim w Watykanie i Mediolanie³, a następnie w języku polskim w Krakowie⁴ i ukraińskim – we Lwowie⁵.

¹ N.G. Nyczkało (red.): *Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku. Teoria i praktyka*. Stalowa Wola 2008

² Jan Paweł II. *Do ciebie. Wybór myśli z pielgrzymek do Ojczyzny*. Sandomierz 1999, s. 31, 35.

³ Giovanni Paolo II. *Memoria e identità. Conversazioni a cavallo dei millenni*. Libreria Editrice Vaticana. Milano 2005.

⁴ Jan Paweł II. *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków 2005.

⁵ І. Павло ІІ. *Пам'ять та ідентичність. Десіди на зламі тисячоліть. Переклада з італійської Мар'яна Прокопович*. Львів 2005..

Można powiedzieć, iż publikacja ta jest pewnego rodzaju duchowym testamentem Ojca Świętego przekazany dla następnych pokoleń. Tytuły pięciu rozdziałów, nakreślone rozumem i sercem Ojca Świętego, brzmią następująco:

- Miara wyznaczona złu;
- Wolność i Odpowiedzialność;
- Myśląc Ojczyzna ... (Ojczyzna – Naród – Państwo);
- Myśląc Europa ... (Polska – Europa – Kościół);
- Demokracja: możliwości i zagrożenia.

Aby zrozumieć bezgraniczną głębię rozumu i serca Jana Pawła II zawartą w książce „Pamięć i tożsamość”, przedstawiona zostanie przykładowo treść jednego z rozdziałów. Rozdział ten noszący tytuł: „Wolność i odpowiedzialność” ma następującą strukturę:

- O właściwe używanie wolności,
- Wolność jest dla miłości,
- Nauka z najnowszej historii,
- Tajemnica miłosierdzia.

Nieoceniona encyklopedyczna wiedza historyczno-filozoficzna, jak też pedagogiczna i psychologiczna Ojca Świętego oraz jego ogólne oceny i teoretycznie uzasadnione zagadnienia mają ogólnoludzkie, międzynarodowe i jednocześnie prognostyczne znaczenie.

Jako wielki naukowiec, historyk, teolog i filozof udowadnia, jak istotne jest dziś pytanie dotyczące wolności człowieka i całej ludzkości. Powiada, że „wolność jest sobą, jest wolnością w takiej mierze, w jakiej jest urzeczywistniana przez prawdę o dobru. Tylko wtedy ona sama jest dobrem. Jeżeli wolność przestaje być związana z prawdą, a uzależnia wolność prawdę od siebie, tworzy logiczne przesłanki, które mają szkodliwe konsekwencje moralne”⁶. Naruszenie zasady łączenia wolności z prawdą oraz podjęcia działań w kierunku uzależnienia wolności od samego człowieka może doprowadzić do wielkiej szkody w życiu jednostki, rodziny, społeczeństwa i całej ludzkości. Ojciec Święty wyraźnie akcentuje, iż wprost niemożliwym jest przewidzenie szkody moralnej oraz jej negatywnych skutków i wymiarów, jeśli człowiek zapomni o wartości wolności. Ponadto demolowanie wolności, jej falsyfikacja, nadużycie bądź lekceważenie wywołuje reakcję, która swoją drogą, nabiera form systemu totalitarnego. Stąd zrozumiałym jest, że rozwój na zasadzie takiej antykoncepcji negatywnie wpływa na losy całych pokoleń, negatywnie odbija się na ich przyszłości. Wyraźnie zaznacza, że „Jest to jedna z form zniszczenia wolności, której skutków doświadczamy w wieku XX i nie tylko”⁷ – takim jest prawdziwy i naukowo uzasadniony wniosek naukowcy-filozofa. W nim tkwi poważne ostrzeżenie dla ludzkości przed nieprawidłowym rozumieniem i użyciem wolności w wieku XXI.

Z wielkim przeżyciem czyta się tę część publikacji, która jest poświęcona siostrze Faustynie oraz idei miłosierdzia. Jan Paweł II przypomina nam, że „żyła w pierwszych dekadach XX stulecia, a zmarła przed II wojną światową. I właśnie w tym czasie została jej objawiona tajemnica miłosierdzia Bożego, a to, co przeżyła, zapisała w swym Dzienniczku. Tym, którzy przeszli przez doświadczenie II wojny światowej, słowa zapisane w Dzienniczku świętej Faustyny jawią

⁶ Tamże, s. 51.

⁷ Tamże, s. 51.

się jako szczególna Ewangelia miłosierdzia Bożego, napisana w perspektywie XX wieku. Ludzie tego stulecia pojęli to przesłanie. Zrozumieli je właśnie poprzez to dramatyczne spiętrzenie zła, które przyniosła z sobą II wojna światowa, a potem okrucieństwa systemów totalitarnych.

Rozważając głębokie znaczenie „Dzienniczka siostry Faustyny”, Jan Paweł II podkreśla uniwersalność i aktualność treści w nim zawartych w kontekście doświadczenia Kościoła w Polsce, szczególnie podczas oporu systemowi komunistycznemu.

W ostatnim zdaniu tego wniosku postawiona została teza, że stosowanie zwycięstwa dobra, tryumfu miłości nad nienawiścią jest założoną ideą optymizmu oraz siły ducha ludzkiego. Pedagogiczne znaczenie tego założenia jest nadzwyczajnie ogromne i niezaprzeczalne, jego aktualność nigdy się nie zdewaluuje, nie straci swego sensu.

Należy zwrócić uwagę jeszcze na jedno konceptualne założenie kolejnego rozdziału tej filozoficzno-pedagogicznej refleksji Ojca Świętego, zatytułowanej: „Myśląc ojczyzna ... (Ojczyzna – naród – państwo)”. Rozdział ten ma szczególnie cenną wartość treściową, która jest skierowana na wszechstronne zrozumienie oraz odkrycie sedna takich kluczowych pojęć, jak: ojczyzna, patriotyzm, naród, historia, naród i kultura.

W celu uzasadnienia pojęcia „Ojczyzna” wykorzystana jest interdyscyplinarna analiza. Wpierw pojęcie to interpretowane jest od strony etymologii⁸ oraz sernantologii⁹ (semantyki logicznej). Jan Paweł II rozpoczyna swoje filozoficzno-pedagogiczne rozważania od konkretnej analizy kluczowych słów, takich jak: „ojczyzna”, którą łączy z pojęciem i rzeczywistością ojca. Ojczyzna – według Niego – to poniekąd to samo, co ojcowizna, czyli zasób dóbr, które otrzymaliśmy w dziedzictwie po ojcach. To znaczące, że wielokrotnie mówi się też zamiennie „ojczyzna-matka”. Wiemy z własnego doświadczenia, w jakim stopniu przekaz dziedzictwa duchowego dokonuje się za pośrednictwem matek. Ojczyzna więc to dziedzictwo, a równocześnie jest to stan posiadania – w tym również ziemi, terytorium, ale jeszcze bardziej wartości i treści duchowych, jakie składają się na kulturę danego narodu”¹⁰.

Wielokrotnie myśli te wypowiadał Ojciec Święty przy wielu okazjach, m.in. przypomniał je 2 czerwca roku 1980 w UNESCO. Skierował wówczas do zebranych słowa, które zostały zatytułowane: „Na imię przyszłej kultury”. Taką nazwę miała owa historyczna przemowa¹¹. Wtedy Ojciec Święty zwrócił uwagę na niezaprzeczalne fakty historyczne: kiedy Polaków pozbawiono terenów i zniszczono naród, a mimo tego nie pozbawiono ich poczucia dziedzictwa duchowego, kultury otrzymanej od przodków. I pomimo wszystko polski naród nad podziw dynamicznie się rozwijał.

Ten obiektywny wniosek formułuje Jan Paweł II na podstawie historyczno-kulturologicznej analizy zbiorów XIX stulecia. Warto w tym miejscu przytoczyć pewne słowa,

⁸ Етимологія: 1. Розділ мовознавства, який вивчає походження слів та їхні генетичні зв'язки з іншими словами. Походження слова і його споріднені зв'язки з іншими словами тієї самої або інших споріднених мов.

⁹ Семансологія (логічна семантика – розділ математичної і формальної логіки, що вивчає взаємовідношення між виразами мови і позначуваними ними поняттями чи судженнями).

¹⁰ Jan Paweł II. *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przelocie tysiącleci*. Wydawnictwo Znak. Kraków. 2005, s. 66.

¹¹ Jan Paweł II. *Dzień po dniu. Ilustrowane Kalendarium Wielkiego Pontyfikatu 1978-2005*. T. 1. Kraków 2005, s. 80.

jakie Jan Paweł II wypowiedział podczas jednego ze swoich rozważań, odnosząc się do dziedzictwa polskiego: „W żadnym innym okresie polski naród nie wydał takich geniuszy pióra, jak Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmund Krasiński czy Cyprian Norwid. Nigdy przedtem muzyka polska nie osiągnęła takich poziomów, jak w twórczości Fryderyka Chopina, Stanisława Moniuszki i wielu innych kompozytorów, którzy to dziedzictwo artystyczne XIX wieku przenieśli w przyszłość. To samo odnosi się do sztuk plastycznych, malarstwa czy rzeźby: XIX stulecie to wiek Jana Matejki i Artura Grottgera, a na początku wieku XX pojawia się Stanisław Wyspiański, niezwykle, wielostronny geniusz, czy też Jacek Malczewski i inni. Wiek XIX to także wiek pionierski dla Niskiego teatru: zapoczątkował go jeszcze Wojciech Bogusławski, a potem został rozwinięty przez wielu innych, zwłaszcza na południu Polski. Teatry przeżywały swój złoty okres, dokonywał się rozwój teatru mieszczańskiego i ludowego. Należy też stwierdzić, że ów rozwój kultury duchowej w XIX wieku przygotował Polaków do tego wielkiego wysiłku, który przyniósł narodowi odzyskanie niepodległości. Polska, skreślona z map Europy i świata, w roku 1918 zaistniała na nich z powrotem i od tego czasu istnieje na nich ciągle. Nie zdołało zniszczyć tej obecności nawet szaleństwo nienawiści, które wybuchło na Zachodzie i na Wschodzie w latach 1939–1945”¹².

Słuszną rzeczą będzie zauważyć, iż dokumenty i materiały, związane z literaturą i sztuką tych wybitnych Polaków, których imiona weszły do historii kultury światowej, mają zazwyczaj wielkie, pedagogiczne oraz duchowe znaczenie. Ich dzieła są twórczo wykorzystywane w ćwiczeniach z uczniami szkół, wyższych uczelni, w muzeach narodowych i innych ośrodkach oświatowo-kulturowych.

Jan Paweł II wielokrotnie akcentuje, że: „to, co zostało dotychczas powiedziane na temat ojczyzny, tłumaczy nieco głębiej tak zwane chrześcijańskie korzenie kultury polskiej i ogólnej – europejskiej. Używając tego określenia, najczęściej myśli się o korzeniach historycznych kultury i to jest słuszne, ponieważ kultura ma charakter historyczny. Badanie tych korzeni idzie więc w parze z badaniem naszych dziejów politycznych”¹³.

Głębokie zasady konceptualne są przedstawione w założeniach, w których Ojciec Święty mówi o wartości moralnej patriotyzmu. W rozdziale „Patriotyzm” m.in. czytamy: „Jeśli pytamy o miejsce patriotyzmu w Dekalogu, to odpowiedź jest jednoznaczna: wchodzi on w zakres czwartego przykazania, które zobowiązuje nas, aby czcić ojca i matkę. Jest to ten rodzaj odniesienia, który język łaciński wyraża terminem *pietas*, podkreślając wymiar religijny, jaki kryje się w szacunku i czci należnych rodzicom”¹⁴.

Na pierwszym miejscu wyjaśniony został sens tego ważnego pojęcia i to w sposób bardzo prosty, zrozumiały oraz przystępny dla każdego. Mówiąc o patriotyzmie, wprost powiada, że: „Patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste: umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje również dzieła rodaków i owoce ich geniuszu. Próbą dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna”¹⁵. Ten wniosek Jan Paweł II ilustruje na wielu faktach historycznych. Z tym, że mogły

¹² Jan Paweł II. *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*. Wydawnictwo Znak. Kraków. 2005, s. 66–67.

¹³ Jan Paweł II. jw. s. 70.

¹⁴ Tamże, s. 71.

¹⁵ Tamże, s. 71–72.

żołnierzy, walczących za Polskę, są rozrzucone po całej Polsce, a nawet czasem znajdują się daleko za granicą. Ojciec Święty akcentuje wciąż, że dotyczy to również innych państw Europy oraz całego świata.

Każde słowo, każde zdanie, napisane przez Jana Pawła II o Ojczyźnie, jest jakby kopią wyrytą na kamieniu. Dlaczego akurat w ten sposób można określić to całe dziedzictwo? Odpowiedź na to retoryczne pytanie jest bardzo prosta. Otóż cała Jego działalność leży niczym na powierzchni dłoni czy wyrytego tekstu na kamieniu. Ojciec Święty swoim przykładem dał wyraz poświęcenia się tej idei.

Wszystkie jego traktaty, pomysły, konceptualne rozwiązania były skierowane ku tej jedynej idei. Dla Niego „Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka jest też wielkim obowiązkiem. Analiza dziejów dawniejszych i współczesnych dowodzi, że Polacy mieli odwagę nawet w stopniu heroicznym, dzięki której potrafili wywiązywać się z tego obowiązku, gdy chodziło o obronę ojczyzny jako naczelnego dobra”¹⁶. Należałoby tu podkreślić, iż Jan Paweł II bardzo dobrze znał się na życiu, rozumiał problemy, które zjawiają się na różnych jego etapach. On wiedział i rozumiał rozbieżności oraz ich skutki, co spowodowało obiektywną ocenę stanu rzeczywistego tego lub innego problemu w praktyce oraz w życiu pojedynczej, osoby, rodziny, całego społeczeństwa na szczeblu ogólnopaństwowym. W rozważaniu sumuje: „Otóż ojczyzna, – to wielki fenomen. Można nawet powiedzieć, że to jest fenomen, na korzyść którego rozwijały się i nadal rozwijają się struktury społeczne, zaczynając od pierwszych tradycji plemion”¹⁷.

Ojciec Święty był głęboko przekonany, że tylko rodzina, cała narodowość oraz ojczyzna zostają tymi wartościami, których nic nie może zamienić. Przypominał nam wielokrotnie, że „podstawowe drogi tworzenia się wszelkich społeczności prowadzą przez rodzinę i co do tego nie można mieć żadnych wątpliwości. Wydaje się, że coś podobnego można powiedzieć o narodzie. Tożsamość kulturalna i historyczna społeczeństw jest zabezpieczana i ożywiana przez to, co mieści się w pojęciu narodu. Oczywiście, trzeba bezwzględnie unikać pewnego ryzyka: tego ażeby ta niezbywalna funkcja narodu nie wyrodziła się w nacjonalizm. XX stulecie dostarczyło nam pod tym względem doświadczeń skrajnie wymownych, również w świetle ich dramatycznych konsekwencji. W jaki sposób można wyzwolić się od tego zagrożenia? Myślę, że sposobem właściwym jest patriotyzm. Charakterystyczne dla nacjonalizmu jest bowiem to, że uznaje tylko dobro własnego narodu i tylko do niego dąży, nie licząc się z prawami innych. Patriotyzm natomiast, jako miłość ojczyzny, przyznaje wszystkim innym narodom takie samo prawo, jak własnemu, a zatem jest drogą do uporządkowanej miłości społecznej”¹⁸.

Te głębokie filozoficzne, kulturologiczne założenia pozwalają nam zrozumieć ich znaczenie nie tylko dla Polski czy jakiegokolwiek innego państwa, ale również i dla całego świata. Osobowość Jana Pawła II jako uczonego, wybitnego psychologa, jest bardzo dobrze ukazana w jego pracach: teologicznych, filozoficznych, historycznych, socjologicznych czy publicystycznych. W centrum jego uwagi jest Człowiek, jego problemy, radość i troska, różnego rodzaju bariery na drodze życia. „Uczłowieczenie człowieka” – oto główny cel wychowania.

¹⁶ Tamże, s. 72.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 73.

Przywołując naukę o człowieku, przypominał nam wielokrotnie, że „człowiek, będąc człowiekiem od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki, stopniowo uczy się być człowiekiem i ta podstawowa wiedza utożsamia się z wychowaniem. Jest on przyszłością swej rodziny i całej ludzkości – i jednak przyszłość człowieka związana nierozzerwalnie z wychowaniem”¹⁹ – właśnie tak Jan Paweł II przedstawia swe koncepcje filozoficzne oraz pedagogiczne. Akcentuje on prawdę, że od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki człowiek stopniowo uczy się być człowiekiem. Ten proces jest nieprzerwalnym. Uczony jako pedagog oraz psycholog, filozof udowadnia, że przyszłość rodziny i całej ludzkości zależy od wychowania.

Ojciec Święty miał głębokie rozumienie tego, jak cywilizacja zagraża człowiekowi i w sposób bardzo prognozujący Jan Paweł II mówi o procesach negatywnych w rozwoju społecznym, które przyczyniają się do degradacji osobowości. 11 czerwca roku 1983 w Gdyni, podczas spotkania z wiernymi podkreślił, że zagrożenie to jest wciąż aktualne. Przywołując wiele przykładów z tych zagrożeń, zwrócił uwagę na to, że „człowiek współczesnej cywilizacji zagrożony jest chorobą powierzchowności, niebezpieczeństwem spłylenia głębokich wartości. Trzeba pracować dla odzyskania głębi – tej głębi, która właściwa jest ludzkiej istocie. Tej głębi, która wzywa jego umysł i serce, podobnie jak morze wzywa. Jest to właśnie głębią prawdy i wolności, sprawiedliwości i miłości, głębią pokoju. Gdynia, 11 czerwca 1983”²⁰. Tutaj Jan Paweł nie mówi o zagrożeniach ekologicznych oraz technologicznych, które miały miejsce w latach 80. XX wieku. Uwrażliwia na skutki chorób cywilizacyjnych, które grożą powierzchowności człowieka, możliwości utraty ogólnoludzkich jakości osobowości, a nie mając prawdziwych wartości, człowiek nie jest w stanie wypełnić swej misji na tej ziemi. Każdy ma za zadanie pracować nad tym, żeby jak najbardziej otworzyć swe serce ku dobru, ku pięknu.

Ojciec Święty był zmartwiony jeszcze jednym niebezpieczeństwem. Chodzi o negatywny wpływ na rozwój człowieka różnego rodzaju zależności, które miały miejsce w historii ludzkości. 3 czerwca roku 1997 w Poznaniu przekazał bardzo istotną z punktu psychologicznego tezę: „Człowiek nie może stać się niewolnikiem swoich różnych skłonności i namiętności, niekiedy celowo podsycanych. Przed tym niebezpieczeństwem trzeba się bronić. Poznań, 03.06.1997”²¹.

Do jednych z największych zagrożeń Ojciec Święty zaliczał zanik poczucia wartości życia. 12 czerwca roku 1999 podczas pielgrzymi do własnej Ojczyzny, w Zamościu Jan Paweł II ze zmartwieniem mówił: „Wydaje się, że to, co najbardziej zagraża stworzeniu i człowiekowi, to brak poszanowania dla praw natury i zanik poczucia wartości życia. Zamość, 12.06. 1999”²².

Jako osoba duchowa i jako człowiek o wysokich wartościach moralno-etycznych, Jan Paweł II oskarża to zło, które niesie ze sobą „cywilizacja śmierci” – wolna miłość. Takie „cywilizacyjne usługi” są skutkiem rujnacji jednej z najbardziej cenionych wartości – prawdziwej miłości.

Na początku wieku XXI znacznie wzrosło zagrożenie psychologiczne, nawet można powiedzieć w progresji geometrycznej. Skutki tych zagrożeń mogą być nieodwracalne. Ojciec

¹⁹ Pedagogika Katolicka. 2007. N2 1, s. 46.

²⁰ Jan Paweł II. *Do ciebie. Wybór myśli z pielgrzymek do Ojczyzny*. Sandomierz 1999, s. 43.

²¹ Tamże, s. 43.

²² Tamże, s. 42.

Święty uprzedza ludzkość i apeluje, aby nie być obojętnym na każdym szczeblu życia: osobowościowym, rodzinnym, społecznym, ogólnopolskim i międzynarodowym.

Poznając dziedzictwo Jana Pawła II, nie przestajemy podziwiać jego wielostronności i jednocześnie celowości w pragnieniu dojścia do różnych kategorii obywateli świata. Jednocześnie konieczne jest przebudzenie w każdym wnętrzu osobowego „ja”, wpływanie na formowanie przekonań. I słusznie apeluje: „Macie się więc przygotowywać w poczuciu odpowiedzialności i głębokiej sumiennosci, wyrastającej w przekonaniu nie lękać się”²³ – w tych słowach jest zapewnienie o wielkiej sile duchowej, ukierunkowanej na dowartościowanie człowieka, przebudzenie jego motywacji ku odpowiedzialności za siebie i za swoją działalność.

Zapewne prawdziwym skarbem pedagogicznym są encykliki Jana Pawła II skierowane do ludzi całego świata, do różnych wspólnot, można powiedzieć do każdego, kto żyje, tworzy i chodzi po tej ziemi. Wśród wielu o aspekcie pedagogicznym wielkie znaczenie mają:

1. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzieży całego świata *Parati Sember* z okazji międzynarodowego roku młodzieży (31 marca 1985 roku).
2. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do rodzin (2 lutego 1994 rok-u).
3. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do dzieci z okazji roku rodziny (13 grudnia 1994 roku).
4. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do kobiet (29 czerwca 1995 roku).
5. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do artystów (4 kwietnia 1999 roku).
6. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II podczas mszy z okazji jubileuszowego spotkania Światowej Uniwersyteckiej Wspólnoty, które było poświęcone 2000-leciu Urodzenia Chrystusa (10 września 2000 roku)²⁴.

Każda z tych sześciu encyklik ma nieocenione znaczenie. Systematyczna lektura encyklik, znajomość ich treści oraz wdrażanie ich w codzienne życie stanowić będzie ubogacenie ludzkości i przemianę świata. Encykliki Jana Pawła II są unikalnym skarbem w historii ludzkości. To jest właściwie ten skarb, który każdy powinien mieć w swym sercu na styku XX i XXI wieku. Uzasadnione przez Jana Pawła II idee są przede wszystkim ważnym źródłem duchowym oraz bazą metodologiczną dla pedagogiki, psychologii, filozofii, socjologii oraz innych dziedzin, zadaniem których jest badanie człowieka oraz wszelkie próby pomocy i wsparcia dla człowieka. Encykliki spełniają wiele funkcji, są m.in. nauką pedagogiczną dla rodziców oraz nauczycieli, dyrektorów szkół oraz ośrodków wychowawczych, dla rektorów uczelni wyższych różnych typów, a także dla działaczy politycznych.

Przemawiając do nauczycieli oraz młodzieży studenckiej, Jan Paweł II akcentuje: „Czas, w którym żyjemy jest czasem wielkiej transformacji. W tym procesie bierze udział świat uniwersytecki. Czasem wydaje się, że charakter humanistyczny kultury jest jak gdyby poza marginesem, ponieważ tendencja dąży do zmniejszenia horyzontów poznania tylko tego, co można wymierzyć. I do ignorowania jakiegokolwiek pytania o szczególnym znaczeniu teraźniejszości. Możemy zapytać sami siebie: jakich kobiet i mężczyzn wychowuje Uniwersytet w dniu dzisiejszym?”²⁵.

²³ Tamże, s. 42.

²⁴ *Encykliki Jana Pawła II*. Lwów 2001, s. 288.

²⁵ Tamże, s. 222.

Powołanie studentów, wykładowców i naukowców, zdaniem Jana Pawła II, polega na tym, aby przemienić Uniwersytet na środowisko, w którym kultywuje się poznanie, gdzie każda osobowość znajduje drogę ku przyszłości, zdobywa wiedzę i natchnienie, aby aktywnie służyć społeczeństwu²⁶. Jan Paweł II szczególnie podkreśla, że książka ma ogromne znaczenie w wychowaniu człowieka, jest gruntem kształcenia jego osobowości. A biblioteka jest tą, od której zależy poziom rozwoju oświaty, nauki oraz kultury w każdym państwie. „Biblioteka – według Niego – jest instytucją, która samym swoim świadczy o rozwoju kultury. Jest wymownym symbolem jedności kolejnych pokoleń, które z różnorodnych czasów i kwestii tworzą wspólne państwo kultury i nauki. Biblioteka jest więc szczególną świątynią twórczego ducha ludzkiego, którego odzwierciedla owo Boże natchnienie, które towarzyszyło dziełu tworzenia świata i człowieka”²⁷.

Zapewne to stwierdzenie Ojca Świętego, że „biblioteka – to świątynia ducha twórczego człowieka”, jest tym aforyzmem, który nigdy nie straci swej aktualności. Przeciwnie, jego treść poszerza się w warunkach rozwoju informacyjnego oraz technologicznego XXI wieku. Zaś hasło „Biblioteka jest sercem uczelni” – nabiera nowego znaczenia nie tylko w Polsce, ale również w Europie i w innych państwach świata.

Dziedzictwo Ojca Świętego Jana Pawła II to ogromny duchowy i intelektualny skarb, który ma światowe znaczenie. Podkreślić należy, że pełni ono specjalną funkcję na różnych poziomach – międzynarodowych, państwowych, lokalnych oraz związanych z różnymi kierunkami naukowego poznania. Ta olbrzymia skarbnica jest niewyczerpanym źródłem wysokiej duchowości, encyklopedycznej wiedzy, twórczości oraz aktywności poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie dróg rozwoju człowieczeństwa w XXI wieku i trzecim tysiącleciu. Bez wątpienia, ta encyklopedyczna skarbnica zawiera bardzo dużo składników. Są one bardzo ściśle powiązane między sobą, systematycznie oddziałują wzajemnie na siebie i wzbogacają się nawzajem, jak krwionośne żyły w ludzkim organizmie. Wśród nich można wyodrębnić pedagogiczne i psychologiczne kierunki, które są szeroko i głęboko przedstawione w wielu pracach Jana Pawła II. Ich dogłębna analiza w historycznym, filozoficznym, socjologicznym, a także psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym aspekcie daje podstawy dla teoretycznego uzasadnienia wniosku o tym, że dziedzictwo Ojca Świętego jest fundamentem dalszego rozwoju pedagogiki katolickiej na początku XXI wieku.

W kolejnej części dokonamy próby uzasadnienia tezy i poglądu na podstawie analizy poszczególnych prac Jana Pawła II oraz twórczego dorobku polskich uczonych z zakresu pedagogiki katolickiej.

Po pierwsze: fundamentalne prace, wydane w Watykanie i Polsce pod koniec XX i na początku XXI wieku, w sposób szczególny charakteryzują drogi i warunki rozwoju Jana Pawła II jako wybitnego uczonego pedagoga i psychologa. Przede wszystkim można to zobaczyć w przepięknym dziele wydanym w dwóch tomach pt. „Jan Paweł II. Dzień po dniu. Ilustrowane Kalendarium Wielkiego Pontyfikatu. 1978–2005”. Przeglądając 1327 stron obu dokumental-

²⁶ Tamże.

²⁷ Zbiory specjalne Biblioteki Uniwersyteckiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. M. Trojneckiej (red.). Lublin 2004, s. 9.

nych tomów, byłam zachwycona wielkim duchem Człowieka i Jego potęgi przełomu XX i XXI wieku. Na przedostatniej stronie tego encyklopedycznego dzieła czytamy słowa Ojca Świętego: „W miarę, jak zbliża się kres mego ziemskiego życia, wracam pamięcią do jego początku, do moich Rodziców, Brata i Siostry (której nie znam, bo zmarła przed moim narodzeniem), do wadowickiej parafii, gdzie zostałem ochrzczony, do tego miasta, mojej młodości, do rówieśników, koleżanek i kolegów ze szkoły podstawowej, z gimnazjum, z uniwersytetu, do czasów okupacji, gdy pracowałem jako robotnik, a potem do parafii w Niegowici i krakowskiej św. Floriana, do duszpasterstwa akademickiego, do wielu środowisk w Krakowie, w Rzymie do osób, które Pan mi szczególnie powierzył – wszystkim pragnę powiedzieć jedno: Bóg Wam zapłać”²⁸. Zaś na stronie ostatniej zamieszczony został wzruszający plakat ze słowami: „Nie mogliśmy zatrzymać Cię na tym świecie, ale nigdy nie wypuścimy Cię z naszych serc!!!”²⁹. Wszystko to zostało napisane na tle namalowanego serca. Z podobnymi plakatami stali w Rzymie ludzie z różnych kontynentów świata w ostatnim dniu życia Jana Pawła II. W tych słowach Ojciec św. niczym sam przewracał kartki swego życia, swoje duchowe drogi, na których kształtowała się jego osobowość Człowieka wysokiej duchowości, który odważnie łamał stereotypy, łączył, integrował ludzi całego świata, reprezentantów różnych religii i obrządków. Podczas 104 odbytych podróży zagranicznych Jan Paweł II odwiedził wszystkie kontynenty, był w wielu krajach wcześniej zamkniętych dla działalności duszpasterskiej Kościoła.

Po drugie: należy powiedzieć o tym, że katolicka nauka społeczna, naukowa definicja, która została określona w ósmym tomie encyklopedycznego wydania Naukowego Towarzystwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, ma wyjątkowo ważne znaczenie dla rozwoju pedagogiki katolickiej w warunkach informacyjno-technologicznego społeczeństwa na początku XXI wieku. Czytamy tam m.in.: „W eksplikacji Jana Pawła II, odwołującego się do światła objawienia, katolicka nauka społeczna:

- 1) nie jest „trzecią drogą pomiędzy kapitalizmem a marksistowskim kolektywizmem, powinna być obecna w każdym ustroju społeczno-gospodarczym politycznym, aby ocenić go z punktu widzenia godności i praw człowieka (powołaniem Kościoła nie jest tworzenie systemów, programów gospodarczych i politycznych oraz technicznych, ich rozwiązywanie, wykraczające poza ocenę moralną),
- 2) nie jest jakąś łagodniejszą alternatywą w rozstrzyganiu kwestii społecznych (pionierzy upowszechnianej w krajach Trzeciego Świata teologii wyzwolenia odrzucili katolicką naukę społeczną i oparli się na metodzie marksistowskiej, zapominając, że w tym wypadku metody nie można oddzielać od materialistycznej ideologii),
- 3) nie jest też ideologią, w sensie poglądów filozoficzno-społecznych i społeczno-gospodarczych, na podstawie których zmierza się do konkretnych rozwiązań społeczno-ustrojowych (tak pojęta ideologia często wyraża interes klasowy, np. ideologia marksistowska),
- 4) jako „kategoria niezależna” stanowi „dokładne sformułowanie wyników pogłębionej refleksji nad złożoną rzeczywistością ludzkiej egzystencji w społeczeństwie i w kontekście międzynarodowym, przeprowadzonej w świetle wiary i tradycji kościelnej; jest częścią teologii

²⁸ Jan Paweł II. *Dzień po dniu. Ilustrowane Kalendarium Wielkiego Pontyfikatu 1978–2005*, t. 2, s. 1326

²⁹ Tamże.

(zwl. teologii moralnej), a w centrum jej zainteresowań znajduje się Ewangelia o człowieku oraz jego doczesnym i transcendentnym powołaniu”³⁰.

Uważamy, że wyjątkowo wartościowym naukowym źródłem dla badania problemów pedagogiki katolickiej jest „Wielka Encyklopedia Jana Pawła II: 1920–2005” pod. red. Grzegorza Polaka (do roku 2005 zostało wydane 6 tomów S-2). W artykule „Nauka społeczna Kościoła”, opublikowanym w tomie czwartym, ukazały się tezy filozoficzne, opracowane przez Jana Pawła³¹ w których, między innymi, są zawarte takie słowa dotyczące nauki społecznej Kościoła: „Nauka ta należy przeto nie do dziedziny ideologii, lecz teologii, zwłaszcza teologii moralnej. Nauczanie i upowszechnianie nauki społecznej wchodzi w zakres ewangelizacyjnej misji Kościoła. A ponieważ chodzi o naukę zmierzającą do kierowania postępowaniem człowieka, wynika z niej jako konsekwencja „zaangażowania dla sprawiedliwości” według roli, powołania i warunków każdego. Do sprawowania posługi ewangelizacji na polu społecznym, która jest aspektem prorockiej funkcji Kościoła, należy także ukazywanie zła i niesprawiedliwości. Należy jednak wyjaśnić, że przepowiadanie zawsze jest ważniejsze od oskarżania. To ostatnie nie może być jednak oderwane od przepowiadania, dając jemu prawdziwą stałość i moc wyższej motywacji. Społeczna nauka Kościoła winna dzisiaj bardziej niż dawniej otworzyć się na perspektywę międzynarodową w duchu Soboru Watykańskiego II, ostatnich encyklik papieskich, a zwłaszcza tej, którą tu wspominamy.

Dziś, gdy kwestia społeczna nabrała wymiarów światowych, owa miłość preferencyjna oraz decyzje, do jakich pobudza, nie mogą nie obejmować wielkich rzesz głodujących, żebrzących, bezdomnych, pozbawionych pomocy lekarskiej, a nade wszystko niemających nadziei na lepszą przyszłość; nie można nie brać pod uwagę istnienia rzeczywistości. Niezauważenie ich oznaczałoby upodobnienie się do „bogatego smakosza”, który udawał, że nie dostrzega żebraka Łazarza leżącego u bramy jego pałacu (por. Łk 16,19-31)”.

Jan Paweł II był Papieżem pokoju i pojednania, ale także odważnym obrońcą prawdy oraz wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich. Nie był człowiekiem konformizmu, zawsze był nieugięty wobec ideologii i stał się wobec nich znakiem sprzeciwu (por. Łk 2, 34)”³².

Reasumując, należy powiedzieć, że tezy odnośnie organicznego połączenia wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich mają metodologiczne, prognostyczne znaczenie dla rozwoju pedagogiki katolickiej.

W 25 rocznicę pontyfikatu Jana Pawła II polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne w Radomiu zrobiło wspaniały prezent – wydało wyjątkowo wartościową książkę „Encyklopedię Nauczania Społecznego Jana Pawła II” pod. red. ks. prof. dra hab. Andrzeja Zwolińskiego. Każdy ze 125 artykułów, opublikowanych w tej encyklopedii zawiera cztery główne elementy:

- wstępne (ogólne) wyjaśnienie terminu (etymologia, pierwsze użycie w dokumentach katolickiej nauki społecznej, zakres pojęciowy);
- szkic historycznego rozwoju rozumienia tego pojęcia;

³⁰ W. Piwowarski. *Katolicka Nauka Społeczna, [w:] Encyklika katolicka*. T. VIII. Język–Kino. Lublin 2000, s. 1086–1087.

³¹ *Nauka Społeczna Kościoła, [w:] Wielka Encyklopedia Jana Pawła II 1920–2005*. T. IV. *Kultura chrześcijańska*. N – Niemcy. G. Polak (red.). Warszawa 2005, s. 270.

³² Tamże, s. 6.

- esej na temat nauki Jana Pawła II w zakresie określonym hasłem – istotny dla całości treści;
- podstawową literaturę, w tym przede wszystkim najpoważniejsze wypowiedzi Jana Pawła II na dany temat oraz literaturę przedmiotową³³.

Mimo tego, że w tym wydaniu nie ma artykułu pod tytułem „Pedagogika katolicka”, jednak treść wielu z tych artykułów dotyczy różnych aspektów wychowania, działalności pedagogicznej, rozwoju systemów oświaty. Redaktor naczelny tej encyklopedii A. Zwoliński kończy wstęp prostymi, bliskimi każdemu człowiekowi, głębokimi słowami Jana Pawła II „Nie należy się wstydić – jak to często niestety bywa, nauki społecznej Kościoła – to ona jest środkiem zawstydenia innych”³⁴.

Dla dalszego rozwoju pedagogiki katolickiej, jako dziedziny naukowej wiedzy, pedagogicznej subdyscypliny i przedmiotu nauczania na studiach wyższych, według nas, należy przeanalizować i obiektywnie ocenić cały dorobek Jana Pawła II. Jak zaznacza Alina Rynio, w Polsce do rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej przyczynili się: „M. Łęczycki, S. Konarski, H. Kołłątaj, S. Staszic, A. Cieszkowski, S. Papczyński, E. Bojanowski, B. Markiewicz, P. Semeneko, H. Kajsiewicz, M.M. Darowska, J. z Działyńskich Zamoyska, C. Plater-Zyberkowa, L. Zarzecki, A. Chmielowski, J. Woroniecki, W. Gadowski, K. Michalski, J. Bilczewski, F. Sawicki, W. Kosiński, S. Podoleński, J. Mirski, B. Zulifiska, K. Górski, K. Mazurkiewicz, J. Stepa, W. Jasiński, Z. Bielawski, J. Młynarczyk, J. Kuchta, M.L. Kaczmarek, S. Paras, S. Kunowski, F. Blachnicki, S. Wyszyński, F.W. Bednarski, J. Tarnowski i wielu innych”³⁵.

Ważnym wydarzeniem politycznym w naukowym życiu Polski było ukazanie się drukiem usystematyzowanej pracy „Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane” pod red. A. Rynio. Jeśli zwrócić się ku strukturze tej pracy zbiorowej, to można pojąć twórczy zamysł jej autorów: Część I – „Podstawowe założenia i cele pedagogiki katolickiej”; część II – „Profile i ideały wychowania katolickiego w ujęciu wybranych pedagogów”; część III – „Rola rodziny, szkoły i nauczyciela w wychowaniu chrześcijańskim”³⁶. Jak widać, wiodącymi są konceptualne zagadnienia odnośnie do celów pedagogiki katolickiej, jej przedmiotu. Dr hab. A. Rynio porusza wiele pytań problemowych, na które należy szukać właściwych odpowiedzi na drodze dalszych poszukiwań naukowych: „Jakie treści i wymiary są istotne dla wychowania chrześcijańskiego? Jaka jest jego historia? Do czego sprowadzają się istotne cele i ideały? Jakie funkcje w wychowaniu są przypisywane tradycji Kościoła? Co daje jej znajomość człowiekowi? Co to znaczy, że wychowanie chrześcijańskie ma być „integralne w wymiarach”, „zdecydowane jako gest” i wspólnotowe w realizacji”? W czym tkwi klucz do zrozumienia natury tego wychowania? Do czego sprowadza się jego metoda? Co czyni człowieka ochrzczonego „płodnym, otwartym, wolnym i szczęśliwym na wieczność”? Jaka rola w tym względzie przypada rodzinie, szkole, Kościołowi, osobom znaczącym i samemu człowiekowi? Na jakie trudności natrafia realizowane na drodze wychowania wezwanie do doskonałości chrześcijańskiej? Wreszcie jakie warunki musi ono spełnić, aby być skutecznym?”³⁷. Podkreślimy, że każde z wyżej wymienionych pytań

³³ *Encyklopedia nauczania społecznej nauki Jana Pawła II*. A. Zwoliński (red.). Radom 2003, s. 619.

³⁴ Tamże.

³⁵ A. Rynio, *Katolicka myśl pedagogiczna — próba syntezy*, [w:] *Pedagogika Katolicka*.

³⁶ Tamże, s. 5–7.

³⁷ Tamże, s. 10.

retorycznych są ważnymi kierunkami naukowych badań, połączonymi z pedagogiką ogólną oraz jej subdyscyplinami³⁸.

Według nas zasługuje na wysoką ocenę naukową cykl prac zbiorowych, wydanych przez ks. dra hab. Jana Zimnego, ukierunkowanych na pogłębienie oraz dalszy rozwój pedagogiki katolickiej, w tym „Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła” (Stalowa Wola 2007); „Aktualne wyzwania dla nauk społecznych” (Ružomberok – Kijów – Sandomierz, 2006), „Pedagogika na dziś” (Stalowa Wola 2005); „Musicie od siebie wymagać” (Stalowa Wola 2007); „Europa dwóch płuc” (Sandomierz 2006), „Współczesne zagrożenia rodziny” (Sandomierz 2006) i in. Uważam, że utworzenie Katedry Pedagogiki Katolickiej na Wydziale Zamiejscowym Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli – to bardzo ważny krok Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, który będzie sprzyjał pojednaniu wysiłków uczonych-teologów, filozofów, pedagogów, psychologów, socjologów i in. w realizacji interdyscyplinarnych badań z problematyki pedagogiki katolickiej jako dziedziny wiedzy i jako przedmiotu badań w ramach przygotowania absolwentów do pracy w wielu obszarach życia społecznego.

Najcenniejszym źródłem tych poszukiwań jest duchowe dziedzictwo Ojca Św. Jana Pawła II, jego Encykliki, adhortacje, Listy Apostolskie, Przemówienia i homilie oraz publikacje książkowe. Do tego należy dołączyć wyżej wymienione wydania encyklopedyczne oraz „Jan Paweł II. Encyklopedia Nauczania Moralnego” pod red. ks. prof. dra hab. J. Nagórnego i ks. dr. hab. K. Jeżyny, wydane w Polskim Wydawnictwie Encyklopedycznym w Radomiu w 2005 roku.

Czas płynie szybko... im bardziej on oddala się od 2 kwietnia 2005 roku, tym ważniejszym dla ludzkości, dla rozwoju nauki, w tym nauki pedagogicznej (jak też i takiej jej dziedziny, jaką jest pedagogika katolicka) staje się duchowe dziedzictwo Jana Pawła II. Wartość tej skarbnicy nigdy nie przeminie.

Dane korespondencyjne autoki:

prof. Nella NYCZKAŁO

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

e-mail: ipood2008@ukv.net

³⁸ Zob. *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. L. Turowski (red.). Warszawa 1999, s. 611.

Sytuacja na ukraińskim rynku pracy a kształcenie zawodowe¹

Situation in Ukrainian Labour Market and vocational education

Słowa kluczowe: rynek pracy, kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna, bezrobocie, Ukraina.

Key words: labour market, vocational education, continuing education, unemployment, Ukraine.

Summary

Objective analysis of problems concerning labour market in any country – whether in Poland or in Ukraine needs multilevel approach. It is determined by the core and depth of the term “labour market”, which includes key ideas from many fields of scientific knowledge, such as economy, philosophy, sociology, pedagogy, psychology and work pedagogy as well as psychology. In the article there are elaborated issues of unemployment, education and preparation of personnel adjusted to current needs of market.

Wieloaspektowa i złożona kategoria

Przed wszystkim należy zaznaczyć, że obiektywna analiza problemów dotyczących rynku pracy w jakimkolwiek kraju, czy to w Polsce, czy na Ukrainie, czy w każdym innym państwie, wymaga wielostronnego podejścia. Jest to uwarunkowane istotą i głębią treści pojęcia „rynek pracy” (labour market), które łączy kluczowe idee z wielu dziedzin wiedzy naukowej, takich jak ekonomia, filozofia, socjologia, pedagogika, psychologia oraz pedagogika i psychologia pracy etc. Według Słownika współczesnej ekonomii Macmillana „na rynku pracy zachodzi proces dopasowania podaży i popytu na pracę. Dopasowanie to wyrażają warunki, na jakich dokonuje się transakcja między osobami oferującymi pracę (pracodawcami) za określoną płacę a jej nabywcami (pracobiorcami). W innym nieco ujęciu rynek pracy można pojmować jako miejsce spotkania popytu na pracę (w postaci ofert zatrudnienia zgłaszających się na podstawie umów o pracę i w innych formach wykorzystywania pracy, jak na przykład umowy o dzieło czy umowy zlecenia) z podażą pracy ze strony chętnych do jej podjęcia w różnych formach”². Obok tego w obiegu naukowym i praktycznym funkcjonują również takie pojęcia, jak „lokalny rynek pracy”, „krajowy rynek pracy”, „zagraniczny rynek pracy”, „hipoteza dualności rynku pracy” oraz inne.

¹ R. Gerlach (red): *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*. Bydgoszcz 2008

² *Słownik współczesnej ekonomii Macmillana*, tłum. z ang., wyd. 4, red. nac. D.W. Pearce, Kijów 2000, s. 459.

A więc wieloaspektowość rynku pracy powoduje potrzebę zwrócenia się do kluczowych kategorii gospodarki rynkowej, takich jak:

- aktywność ekonomiczna ludności,
- popyt i zapewnienie siły roboczej,
- zatrudnienie pracowników oraz jego charakterystyka,
- dynamika ruchu według rodzajów działalności gospodarczej,
- bezrobocie i praca w niepełnym wymiarze czasu,
- przygotowanie zawodowe i podnoszenie kwalifikacji,
- ustawiczne kształcenie zawodowe jako światowa tendencja i podstawowy warunek polityki państwa.

W treści każdego z tych pojęć, ściśle powiązanych z pojęciem rynku pracy, integrują się i „ogniskują” cechy wszystkich czynników – ekonomicznych, socjalnych, psychopedagogicznych, andragogicznych, prawnych i prognostycznych. W tym kontekście obiektywnych cech nabiera kwestia wzajemnego związku rynku pracy i pedagogiki pracy. Na to szczególnie nacisk kładą w swoich niedawno wydanych pracach znani polscy naukowcy, profesorowie: Tadeusz Nowacki, Zygmunt Wiatrowski, Tadeusz Lewowicki, Henryk Bednarczyk, Ryszard Gerlach, Stefan Kwiatkowski, Stanisław Kaczor, Franciszek Szlosek³.

Przeprowadzając analizę współczesnego rynku pracy na Ukrainie, należy szczególnie podkreślić, jak trudną drogę przebyło nasze państwo w ciągu 15 lat swojej niepodległości. Przytoczę tylko niektóre oficjalne dane, które potwierdzają ten, wydawać by się mogło, prosty wniosek.

W roku 1990 Deutsche Bank opublikował prognozę ekspertów „Związek Radziecki: na rozdrożu”. Możliwości Ukrainy po odzyskaniu niepodległości spośród 15 republik oceniane były jako największe. Niestety, prognoza ta nie znalazła swego odbicia w rzeczywistości. Natomiast Ukraina wykazała rekordowy poziom inflacji (1993 rok), największą w Europie Centralnej i Wschodniej szarą strefę gospodarki i znalazła się na ostatnim miejscu w Europie pod względem wysokości wynagrodzeń za pracę. Suche statystyki ukazują całą głębię gospodarczego i socjalnego kryzysu Ukrainy w latach 1990–1999: prawie dwukrotne zmniejszenie PKB, skrócenie długości życia, spadek liczby ludności, wzrost poziomu przestępczości⁴.

Według wniosków autorów referatu *O wewnętrznej i zewnętrznej sytuacji Ukrainy w 2005 roku* Ukraina znajduje się na takim etapie rozwoju, na jakim Stany Zjednoczone i Włochy były w XIX wieku, a Polska, Węgry i Czechosłowacja w latach 1920–1930. W kontekście historyczno-porównawczym przykład Ukrainy daje powód do umiarkowanego, ale uzasadnionego optymizmu. Ukraińskie społeczeństwo wykazuje powolną, lecz nieodwracalną tendencję do osiągnięcia ogólnonarodowego konsensusu w kwestiach najbardziej zasadniczych dla przyszłości kraju. Już teraz udało się wyraźnie określić kluczowe elementy ogólnonarodowego porozumienia⁵.

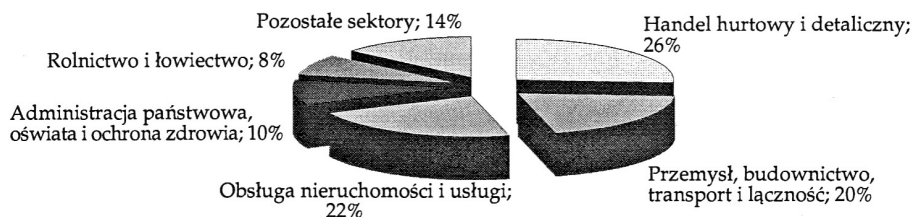
Należy również podkreślić fakt, iż na Ukrainie zasadniczej zmianie uległa struktura własnościowa gospodarki, zostały zapoczątkowane procesy przekształceń własnościowych. I tak, wg

³ Zob. m.in.: T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004; Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Warszawa, 2003; Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006; R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy: realia, możliwości, perspektywy*, Bydgoszcz 2003.

⁴ N.G. Nyczkało, Referat *O wewnętrznej i zewnętrznej sytuacji Ukrainy w 2005 roku*, Kijów 2006, s. 3.

⁵ Ibidem, s. 4.

stanu na dzień 01.01.2005 r. ogólna liczba obiektów wpisanych do Państwowego rejestru przedsiębiorstw i organizacji Ukrainy wynosiła 1 023 396 (w roku 1997 było ich 615 686). Na dzień 01.01.2005 r. na Ukrainie działało 903 024 przedsiębiorstw w sektorze prywatnym, 43 164 jako własność Skarbu Państwa, 77 208 jako własność organizacji samorządów terytorialnych⁶. Znaczny wzrost liczby prywatnych przedsiębiorstw odnotowano w rolnictwie, łowiectwie i leśnictwie; przemyśle (wydobywczym i przetwórczym) i budownictwie; handlu hurtowym i detalicznym oraz handlu samochodami; w sektorze hotele i restauracje; transporcie i łączności, ochronie zdrowia i pomocy społecznej⁷. Zmianie uległy również struktury segmentów państwowego rejestru przedsiębiorstw i organizacji Ukrainy (rys. 1).



Rys. 1. Struktura segmentów państwowego rejestru przedsiębiorstw i organizacji według sektorów gospodarki (stan na dzień 01.01.2005 r.)

Źródło: *Ukraina w liczbach 2004. Informator statystyczny*, Kijów 2005, s. 59.

Jak widzimy, w strukturze segmentów państwowego rejestru przedsiębiorstw i organizacji według sektorów gospodarki na pierwszym miejscu był handel hurtowy i detaliczny (26%), na drugim – obsługa nieruchomości i usługi (22%), na trzecim – przemysł, budownictwo, transport i łączność (20%), na czwartym – administracja państwowa, oświata i ochrona zdrowia (10%). Udziały rolnictwa i łowiectwa stanowiły 8% oraz innych sektorów gospodarki – 14%.

Zmiany na rynku pracy – tendencje i problemy

Rozwój rynku pracy, dynamika zachodzących na nim zmian w znacznej mierze zależą od wielu czynników: socjalno-ekonomicznych, psychopedagogicznych i administracyjnych, a także czynników wewnętrznych i zewnętrznych.

Według ekspertów współczesna struktura zatrudnienia na Ukrainie, zarówno według sektorów gospodarki, jak i według zawodów i poziomów kwalifikacyjnych, daleko odbiega od standardów krajów wysoko rozwiniętych gospodarczo. Największa liczba pracujących, prawie 5 milionów osób, czyli blisko ćwierć miliona ogólnej liczby ludności aktywnej zawodowo, skupiona jest w rolnictwie, łowiectwie, leśnictwie i rybołówstwie. Więcej niż połowa z nich zatrudniona jest w prywatnych gospodarstwach rolniczych, gdzie zachowany jest patriarchalny sposób produkcji, polegający na prostych pracach fizycznych. To świadczy o niskiej produktywności pracy oraz o nieefektywnym wykorzystaniu pracowniczego potencjału. Natomiast zbyt niski jest udział zatrudnionych w budownictwie i przemyśle przetwórczym, zwłaszcza w produkcji ma-

⁶ *Ukraina w liczbach 2004. Informator statystyczny*, Kijów 2005, s. 61.

⁷ *Ibidem*. s. 59, 61.

szyn i urządzeń, w produkcji urządzeń elektrycznych i elektronicznych oraz urządzeń do transportu, czyli w tych sektorach gospodarki, które zapewniają inwestycje gospodarcze⁸.

Dosyć niepokojące jest to, że prawie co piąty zatrudniony z wyższym wykształceniem pracuje na stanowisku niezgodnym z poziomem i profilem wykształcenia. Trzeba przyznać, że w wyniku pogoni wielu prywatnych, jak również i państwowych placówek oświatowych za kształceniem licencjatów, specjalistów i magistrów na zasadzie odpłatności (zasady komercyjnej), znacznie zwiększył się zakres przygotowania specjalistów z prawa i gospodarki. Dane statystyczne świadczą o tym, że w ciągu 6 lat (2000–2005) wskaźniki te wzrosły półtorakrotnie, w tym liczba absolwentów uczelni o profilu inżynierskim wzrosła tylko o 8%. I taka sytuacja ma miejsce akurat wtedy, kiedy to właśnie do nich należy wprowadzenie najnowszych technologii w produkcji, realizacja nowych modeli informacyjno-technologicznego rozwoju.

Nie sposób nie zauważyć jeszcze jednej negatywnej tendencji. Polega ona na tym, że wśród zawodowo aktywnej ludności zmniejsza się udział pracowników z wykształceniem zawodowym. Na podstawie analizy danych statystycznych można wywnioskować, że prawie jedna trzecia aktywnej zawodowo ludności w ogóle nie posiada wykształcenia zawodowego, 7% z nich nie zdało matury⁹. To oczywiste, że taki stan rzeczy powoduje zmniejszenie podaży kwalifikowanych kadr na rynek pracy.

Jak już wspominaliśmy, zawodowa aktywność ludności jest jednym z kluczowych pojęć rynku pracy. Wyniki analizy tego szczególnie istotnego wskaźnika za lata 2000–2004 świadczą o jego stopniowym obniżaniu: z 63,2% dla ludności w wieku 15–70 lat w roku 2000 do 62% dla tej samej kategorii wiekowej w roku 2004 (odpowiednio od 22 830,8 tys. osób w roku 2000 do 22 202, 4 tys. osób w roku 2004)¹⁰. Pragniemy zwrócić uwagę na fakt, że w tej kategorii ludności najwyższym poziomem zawodowej aktywności odznaczały się osoby w wieku 30–49 lat, a najniższym – ludzie młodzi (15–24 lat) oraz osoby w wieku emerytalnym (60–70 lat)¹¹. Niewątpliwie statystyki dotyczące osób z ostatniej grupy wiekowej odzwierciedlają rzeczywisty proces. Dobrze wiemy, że wielu emerytów pracuje i pragnie nadal pracować, aby pomóc swoim rodzinom. Mimo tych argumentów podane wskaźniki statystyczne dotyczące ludzi młodych są zatrważające. Według oficjalnych danych od roku 1999 na Ukrainie wzrasta liczba ekonomicznie nieaktywnej ludności.

Liczba mieszkańców w wieku 15–70 lat, którzy z różnych powodów nie mieli pracy lub zajęcia przynoszącego dochody, zmniejszyła się w 2004 roku o 1,1% w porównaniu z danymi za rok 2003. Wśród tej kategorii ludności 1,9 mln mieszkańców aktywnie poszukiwało pracy, było gotowych podjąć pracę, próbowało rozpocząć własną działalność gospodarczą lub oczekiwało na rozpoczęcie pracy. Według metodologii Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP) takie osoby zaliczane są do bezrobotnych. Stopa bezrobocia wśród ludności w wieku 15–70 lat w 2004 roku (według metodologii MOP) kształtowała się średnio na poziomie 8,6% w stosunku do 9,1% w roku 2003.

Oficjalne dane statystyczne świadczą o tym, że stopa bezrobocia (według metodologii MOP) wśród ludności w wieku produkcyjnym prawie dwa razy przewyższała stopę bezrobocia rejestrowanego, która jest wyrażona w procentach jako stosunek liczby zarejestrowanych do

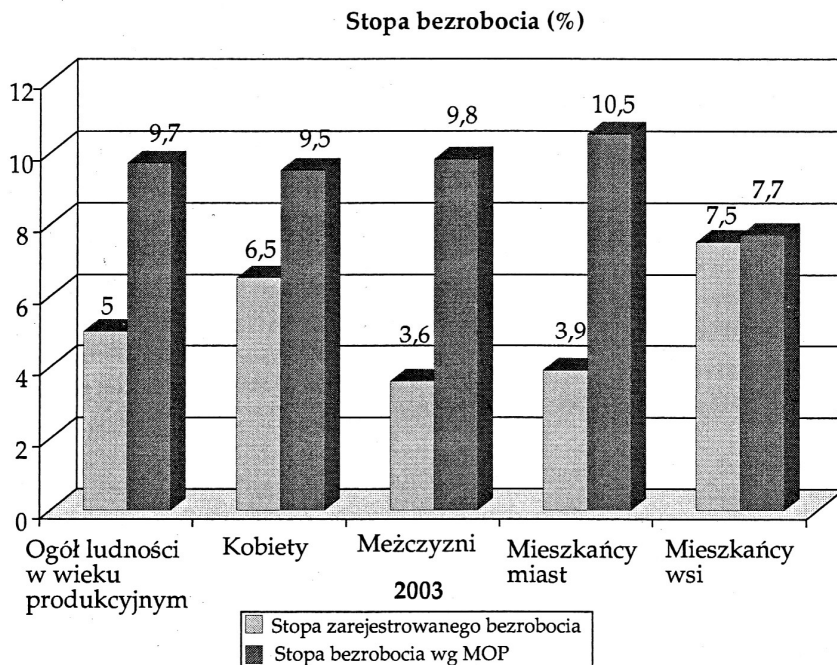
⁸ N.G. Nyczkało – Referat *O wewnętrzej...*, s. 74.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Praca Ukrainy 2004. Biuletyn statystyczny, Kijów 2005, s. 33.

¹¹ Ibidem, s. 17.

liczby cywilnej ludności aktywnej zawodowo. Zróżnicowanie ze względu na płeć i miejsce zamieszkania ukazuje rys. 2 i 3¹².



Rys. 2. Bezrobocie wśród zawodowo aktywnej ludności w wieku produkcyjnym według płci i miejsca zamieszkania w roku 2003

Źródło: *Praca Ukrainy 2004. Biuletyn statystyczny*, Kijów 2005, s. 18.

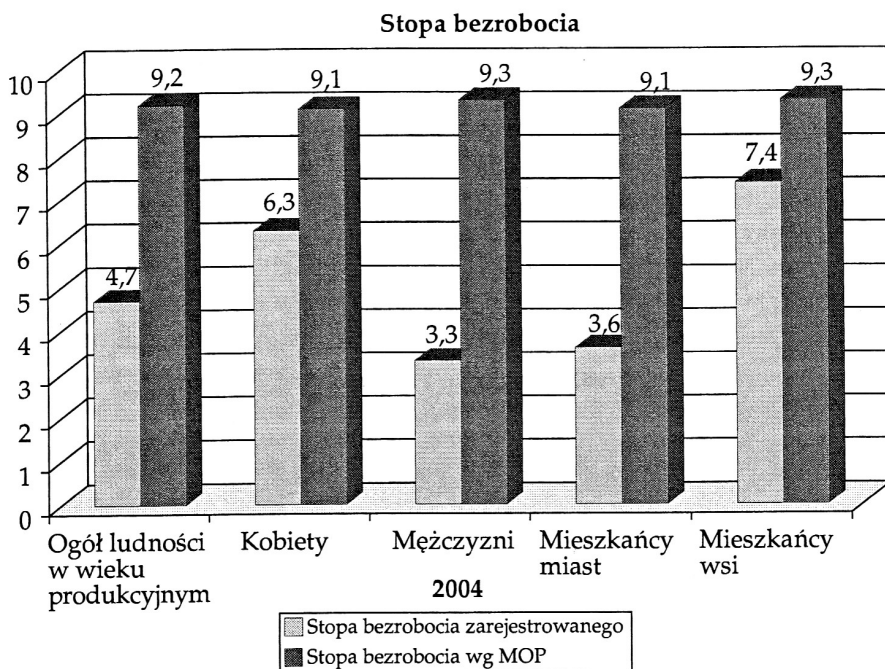
Jako główne przyczyny bezrobocia zarówno zarejestrowanego, jak według metodologii MOP, najczęściej występują: dobrowolna rezygnacja z pracy (33,9%), zwolnienia z przyczyn ekonomicznych (32,9%), trudności ze znalezieniem pracy po zakończeniu edukacji (18%)¹³.

A więc z obiektywnej analizy danych usystematyzowanych na rys. 2 i 3 wynika, że stopa bezrobocia ludności w wieku produkcyjnym, wyliczona stopa bezrobocia według metodologii Międzynarodowej Organizacji Pracy, prawie dwa razy przewyższała stopę rejestrowanego bezrobocia obliczoną metodą tradycyjną, tzn. jako stosunek liczby osób bezrobotnych do liczby ludności aktywnej zawodowo. Jak wskazują przedstawione dane statystyczne, szczególnie ta różnica jest zauważalna wśród mężczyzn i mieszkańców miast¹⁴.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem, s. 18.

¹⁴ Ibidem.



Rys. 3. Bezrobocie wśród zawodowo aktywnej ludności w wieku produkcyjnym według płci i miejsca zamieszkania w roku 2004

Źródło: *Praca Ukrainy 2004. Biuletyn statystyczny*, Kijów 2005, s. 18.

Należy podkreślić, że w ostatnich latach na Ukrainie zaznaczyła się pozytywna tendencja w kierunku wzrostu zapotrzebowania przedsiębiorstw i organizacji o różnych formach własności na pracowników. Jednym z dowodów na to jest wzrost o 20% liczby wolnych miejsc pracy i wakatów (stan z dnia 01.01.2005 r.) w porównaniu z danymi na dzień 01.01.2004 r., co daje 166,5 tys. osób. Ogólny wzrost popytu na siłę roboczą spowodował pewne zmiany w liczbie zarejestrowanych bezrobotnych przypadających na jedno wolne miejsce pracy. Na dzień 01.01.2005 r. ten wskaźnik wynosił: 6 osób wobec 7 w roku 2004, dla robotników wykwalifikowanych – 4 osoby, pracowników biurowych – 5, dla stanowisk, które mogą być obsadzone przez pracowników bez specjalistycznego przygotowania – 18, dla rolników – 31 osób¹⁵.

Jednym z strategicznych środków aktywnej regulacji rynku pracy przez państwo jest zwiększenie liczby nowych miejsc pracy. Jednak ukraińskie dane statystyczne wskazują na to, że liczba miejsc pracy, które są co roku uruchamiane, nie odpowiada realnym potrzebom rynku pracy. W 2004 r. w celu uzyskania nowego zawodu lub specjalności, do placówek oświatowych różnego typu zostało skierowanych 145,2 tys. osób bezrobotnych (w roku 2003 było ich 134,6 tys.). A więc w ciągu tylko jednego roku wskaźnik ten powiększył się o 10,2%.

Interesująco kształtują się dane statystyczne dotyczące jakościowego składu pracowników najemnych, zwłaszcza jeśli chodzi o społeczno-demograficzne charakterystyki pracowników najemnych według grup wiekowych (młodzież, pracownicy w wieku przedemerytalnym, pracu-

¹⁵ Ibidem, s. 19

jący emeryci). I tak, liczba osób młodych w wieku 15–35 lat we wszystkich dziedzinach gospodarki na dzień 31.12.2004 r. wynosiła 30% liczby zarejestrowanych pracowników etatowych. Wyniki badań statystycznych wykazują, że najbardziej atrakcyjne dla młodzieży były następujące obszary działalności zawodowej: finanse (46,5% liczby zarejestrowanych pracowników), handel hurtowy i detaliczny (42,5%), hotele i restauracje (34,5%), administracja państwowa (36,8%)¹⁶.

Według oficjalnych danych połowa zatrudnionych (z ogólnej liczby pracowników etatowych) posiadała wyższe wykształcenie. Najwięcej osób z wyższym wykształceniem było zatrudnionych w finansach i administracji państwowej. Znaczny odsetek osób z wyższym wykształceniem znalazł zatrudnienie w sferze edukacji, ochrony zdrowia i pomocy społecznej (63,6–69,2%), jak również w rekreacji i rozrywce, natomiast w rolnictwie wskaźnik ten jest najniższy (20,9%).

Mobilność siły roboczej jest jeszcze jednym istotnym wskaźnikiem wpływającym na dynamikę zmian zachodzących na rynku pracy. Na Ukrainie poziom mobilności kadr przez ostatnie lata wciąż pozostaje na wysokim poziomie. Co roku ogólna liczba osób przyjętych do pracy i tych, co odeszli z zakładów pracy, wahała się w granicach od 6,3 do 6,4 mln osób. Zgodnie z danymi statystycznymi, mężczyźni charakteryzują się większą niż kobiety mobilnością na rynku pracy, zarówno pod względem poziomu przyjęć do pracy, jak i rezygnacji z pracy; podane wskaźniki dla mężczyzn są znacznie wyższe niż dla kobiet. Na przykład w 2004 r. na każde 100 osób zatrudnionych więcej niż połowę przyjętych do pracy i zwolnionych stanowili mężczyźni.

Podobnie jak w poprzednich latach w naszym państwie można zaobserwować przewagę liczbową osób odchodzących z zatrudnienia nad przyjętymi do pracy prawie we wszystkich sektorach gospodarki, oprócz sfery finansowej, administracji państwowej oraz oświaty. Pragniemy zaznaczyć, że rozwój tego zjawiska powoduje coroczną redukcję pracowników najemnych, głównie w średnich i dużych przedsiębiorstwach. Szczególnie znaczący odpływ siły roboczej w ubiegłym roku miał miejsce w rolnictwie, budownictwie, hotelach i restauracjach, obsłudze nieruchomości oraz usługach prawnych dla osób fizycznych.

Charakterystyczne jest to, że przeważająca większość zatrudnionych (80,9%), podobnie jak w ubiegłym roku, dobrowolnie opuściła miejsca pracy. Jednocześnie liczba zatrudnionych, zwolnionych w związku z redukcją etatów w porównaniu z rokiem poprzednim zmniejszyła się o 27%.

W celu zapewnienia obiektywności analizy należy brać pod uwagę również taki aspekt tego złożonego zagadnienia, jakim jest praca w niepełnym wymiarze czasu. Jak wiadomo, praca w niepełnym wymiarze czasu występuje w dwóch formach: dobrowolnie wybrana oraz wymuszona (z inicjatywy pracodawcy). Dane statystyczne wykazują, że w 2004 r. (w porównaniu z 2003 r.) liczba zatrudnionych przedstawionych z inicjatywy pracodawcy na skrócony dzień (tydzień) pracy zmniejszyła się o 24,8%, a w przemyśle o 25,5%. O 41,4% zmniejszyła się liczba zatrudnionych wysyłanych na przymusowe administracyjne urlopy, w przemyśle odpowiednio o 37,4%.

Każdy pracownik, który przebywał na przymusowym urlopie, nie pracował z tego powodu w ciągu roku średnio przez 220 godzin, a z powodu skróconego dnia (tygodnia) pracy przez 250

¹⁶ Ibidem, s. 20.

godzin, w przemyśle odpowiednio 214 i 278 godzin. Ogółem udział strat poniesionych z tego tytułu przez fundusz czasu pracy zmniejszył się i stanowił 1,4% wobec 2,3% rok wcześniej. W 2004 r. każdy zatrudniony przepracował średnio 1672 godziny, co daje 86,2% funduszu czasu pracy, ustalonego w zakładach pracy. W ubiegłym roku te wskaźniki kształtowały się na poziomie odpowiednio 1638 godzin i 84,8%¹⁷.

W celu stworzenia w państwie należytych warunków, zapewniających realizację prawa obywatela do podjęcia pracy i otrzymania za tę pracę godnego wynagrodzenia, na Ukrainie planowane jest podjęcie wielu kompleksowych działań w zakresie polityki zatrudnienia. Działania te są skierowane na doskonalenie rynku pracy i systemu zatrudniania, prewencyjnego wzrostu zatrudnienia w małym i średnim biznesie oraz w sferze usług. Ministerstwo pracy i polityki społecznej wystąpiło z propozycją przyjęcia nowej redakcji ustawy o zatrudnieniu i zatwierdzenia państwowego programu zatrudnienia na okres do 2009 r. Takie kompleksowe działania są nakierowane na utworzenie do 2009 r. 5 mln godnie opłacanych nowych miejsc pracy.

Jako jedną z przyczyn zachwiania równowagi na rynku pracy badacze podają wpływ czynników osobowościowych, takich jak:

- brak motywacji u młodzieży do opanowywania robotniczych zawodów, przeważnie negatywne nastawienie społeczeństwa do szkół zawodowych jako placówek oświatowych;
- niski poziom wiedzy wśród studentów i absolwentów szkół o stanie i dynamice rynku pracy i zapotrzebowaniu na konkretne zawody;
- kierowanie się modą, prestiżem, chwilową popularnością przy wyborze specjalności bez uwzględniania realnych szans na znalezienie pracy w przyszłości;
- niski poziom motywacji u młodzieży do podjęcia pracy, chęci zdobycia dobrze płatnej pierwszej pracy.

Wyniki ankiet wykazują, że blisko 70% absolwentów szkół ogólnokształcących jest zorientowanych tylko na edukację w szkołach wyższych. Z ich ogólnej liczby absolwenci szkół wyższych stanowią 68%, szkół zawodowych – 32%, podczas gdy zapotrzebowanie gospodarki kraju na wysoko kwalifikowanych robotników prawie dwukrotnie przewyższa zapotrzebowanie na fachowców z wyższym wykształceniem¹⁸.

Najnowsza analiza rynku pracy wymaga sięgnięcia do danych statystycznych charakteryzujących bezrobocie według długości okresu poszukiwania pracy oraz czasu trwania bezrobocia rejestrowanego. Otóż liczba bezrobotnych (według metodologii MOP) poszukujących pracy lub dążących do założenia własnej działalności gospodarczej stanowiła: w 2003 r. – 1915,8 tys. osób. Z nich odsetek bezrobotnych szukających pracy krócej niż 1 miesiąc w 2003 r. wynosił 3,1% wobec 8% w 2004 r.; od 4 do 6 miesięcy – odpowiednio 12,9% i 15,2%; od 7 do 9 miesięcy – odpowiednio 10,5% i 10,9%; od 10 do 12 miesięcy – odpowiednio 9,6% i 5,6%. Odsetek osób szukających pracy dłużej niż rok wynosił 50,0% i 42,5%. Średnia długość okresu poszukiwania pracy w 2003 r. to 9 miesięcy wobec 8 miesięcy w 2004 r.

Nie mniej zatrważające są dane dotyczące czasu trwania rejestrowanego bezrobocia w Ukrainie (patrz tab. 1). Z podanych w tabeli danych statystycznych wynika, że średni czas trwania bezrobocia w latach 2003–2004 stanowił 7 miesięcy (a czas poszukiwania pracy odpowiednio 9 i 8 miesięcy).

¹⁷ Ibidem, s. 21–22.

¹⁸ N. Iwanowa, *Uwzględnić potrzeby rynku pracy*, „Kształcenie Zawodowe” 2006, nr 2, s. 6.

Tabela 1. Czas trwania bezrobocia rejestrowanego

Wyszczególnienie	2004		2005	
	ogółem	odsetek z ogółem	ogółem	odsetek z ogółem
Liczba zarejestrowanych bezrobotnych, tys. osób	988,9	100,0	981,8	100,0
Według czasu trwania bezrobocia				
Mniej niż miesiąc	127,8	12,9	147,7	15,0
1–3 miesiące	186,7	18,9	198,9	20,2
4–6 miesięcy	196,9	19,9	187,3	19,1
7–9 miesięcy	148,4	15,0	137,3	14,0
10–12 miesięcy	157,7	15,9	153,8	15,7
Dłużej niż rok	171,4	17,4	156,8	16,0
Średni czas trwania bezrobocia (w miesiącach)	7	x	7	x

Źródło: *Praca Ukrainy 2004. Biuletyn statystyczny*, Kijów 2005, s. 42.

Za każdą liczbą stoi konkretny człowiek, jego rodzina, dzieci, a co za tym idzie – ich niespełnione marzenia, negatywne uczucia, niepewność jutra. A więc problem bezrobocia jest nie tylko kwestią gospodarczą, lecz przede wszystkim pedagogiczną, albowiem kluczową istotą tego problemu jest człowiek z żywymi potrzebami, realnymi warunkami do samorealizacji i rozwoju życiowego.

W przypadku dynamiki kształtowania rynku siły roboczej na obecnym etapie – przede wszystkim należy uwzględnić wyjątkowo istotne znaczenie następujących podstawowych czynników:

- wzrost konkurencji wśród pracowników najemnych o dobrze płatne miejsca pracy, dodatki socjalne i rozwój kariery zawodowej;
- rosnący nacisk małych i średnich przedsiębiorstw na rynek siły roboczej;
- zmiana składu struktur zasobów siły roboczej wskutek rosnącej liczby wysoko kwalifikowanych pracowników;
- zmniejszenie udziału ludności aktywnej zawodowo z powodu starzenia się, całkowitej lub częściowej utraty zdrowia wywołanej chorobą, kalectwem, ciężkimi warunkami życia i pracy, kataklizmami naturalnymi lub warunkami ekologicznymi;
- złożoność form działalności i procesów zawodowych¹⁹.

Badanie zjawisk ekonomicznych, naszym zdaniem, wymaga opracowania środków dydaktycznych z zakresu pedagogiki zawodowej, pedagogiki kształcenia ustawicznego – kształcenia przez całe życie. Gdyby spróbować przewidzieć warunki niezbędne do rozwiązywania nowych zadań związanych ze zmianami zachodzącymi na rynku pracy z uwzględnieniem dynamiki kształtowania siły roboczej, to konieczne byłoby połączenie ekonomicznych i psychopedagogicznych zasad w pracy z różnymi grupami społecznymi. Uważamy, że to bardzo ważne przedsięwzięcie powinno być poprzedzone działaniami psychopedagogicznymi. Na przykład, praca z młodzieżą szkolną i studentami, z absolwentami szkół, którzy wchodzi na współczesny rynek pracy i nierzadko od razu stają się bezrobotni, ma swoją specyfikę. Zupełnie inne powinny być

¹⁹ N.G. Nyczkało, Referat *O wewnętrznej...*, s. 41.

i treść, i forma organizacji kształcenia, i psychologiczne zasady pracy z pracownikami różnych sektorów przemysłu, produkcji rolnej i usług, którzy muszą się przekwalifikować, opanować nowe zawody.

W pracy z ludnością niepracującą to ta grupa społeczna potrzebuje stworzenia nowych, również zróżnicowanych metodyk, bowiem wśród bezrobotnych jest i młodzież, są i doświadczeni specjaliści, i ludzie z ogromnym doświadczeniem życiowym. Naukowcy i metodocy, którzy pracują w dziedzinie pedagogiki zawodowej, powinni uwzględniać zarówno psychofizjologiczne cechy wieku, jak i zawodowe i życiowe doświadczenie oraz indywidualne aspiracje każdego człowieka. Oto dlaczego tak istotne jest, aby w skład zespołów naukowych i roboczych grup, opracowujących takie zróżnicowane metodyki weszli nie tylko pedagodzy i ekonomiści, ale również psycholodzy, medycy, menedżerowie i pracownicy społeczni.

W ten sposób problem kształcenia zawodowego powinien być rozpatrywany pod kątem rozwoju jakości siły roboczej jako kluczowego warunku rozwoju zasobów ludzkich. Traktując rynek pracy jako kategorię pedagogiczną, uważamy za celowe podkreślenie, że dynamika zmian zachodzących na rynku pracy wpływa na rozwój systemu edukacji zawodowej, na jej modernizację i odpowiednio na jakość przygotowania personelu produkcyjnego.

W celu przygotowania nowoczesnych kadr produkcyjnych na Ukrainie wytyczono dziesięć priorytetowych kierunków działalności:

- wprowadzenie systemu długoterminowych prognoz popytu na siłę roboczą według zawodów oraz tworzenia według wyników prognoz państwowego zamówienia na przygotowanie kwalifikowanej kadry;
- rozwój współpracy między placówkami oświatowymi i zakładami pracy (pracodawcami) w celu kształtowania, odtworzenia i zachowania kadrowego potencjału oraz podwyższenia jego kwalifikacji;
- wprowadzenie systemu przygotowania kwalifikowanej kadry pracowniczej w zakładach pracy;
- gwarancja zapewnienia pierwszej pracy dla absolwentów szkół zawodowych o różnych poziomach wykształcenia, przygotowanych według państwowego zamówienia;
- opracowanie mechanizmów stymulacji przedsiębiorców do tworzenia nowych miejsc pracy;
- stworzenie systemu tymczasowych mieszkań, włączając sieć hoteli pracowniczych w celu ułatwienia migracji siły roboczej w granicach kraju;
- tworzenie mechanizmów stymulacji przedsiębiorców do inwestycji w najbardziej istotne dla gospodarki kraju rodzaje działalności;
- wprowadzenie monitoringu środków polityki gospodarczej rządu, mających wpływ na poziom zatrudnienia, zwłaszcza w sferze liberalizacji rynków, regulacji cen etc.;
- zapewnienie przez państwo ochrony interesów obywateli pracujących za granicą;
- zachęcanie obywateli pracujących za granicą do powrotu²⁰.

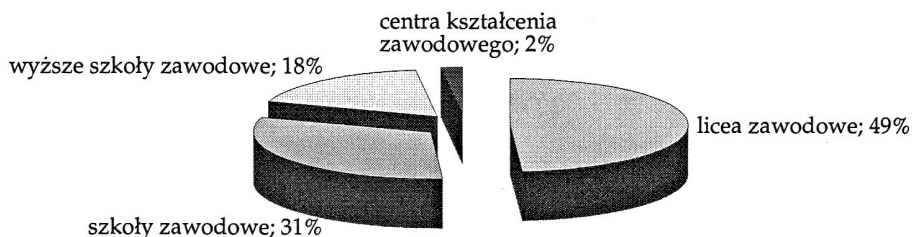
²⁰ Ibidem, s. 75–76.

Przygotowanie kadr produkcyjnych: zmiany jakościowe i perspektywy

Niewątpliwie procesy zachodzące na rynku pracy mają wpływ na rozwój kształcenia zawodowego. Wiele niezgodności na krajowym i regionalnych rynkach pracy jest silnym bodźcem do odświeżenia treści i form organizacji przygotowania kwalifikowanych pracowników z uwzględnieniem dynamiki zmian, zachodzących w różnych sektorach przemysłu, produkcji rolnej i sferze usług.

W trakcie wprowadzania w życie Rozporządzenia Prezydenta z dnia 8 maja 1995 r. „Główne kierunki reformy kształcenia zawodowego” – zrobiono wiele, zarówno w skali kraju, jak i na poziomie regionalnym, co miało swój pozytywny wpływ na rozwój kształcenia zawodowego. Na różnych szczeblach organów władzy państwowej i administracji pojawiła się świadomość tego, że kształcenie zawodowe powinno być traktowane nie tylko jako element obszaru edukacyjnego, lecz jako złożona dziedzina, głęboko zintegrowana z gospodarką. Pomimo niesprzyjających warunków rozwoju niepodległej Ukrainy, w całości udało się zachować system edukacji zawodowej i rozpocząć proces jej modernizacji. W ostatnich latach miało miejsce przejście od jednego typu do wielu typów szkół oraz do realnych poziomów w kształceniu zawodowym.

Obecny stan sieci szkół zawodowych w Ukrainie przedstawiono na rys. 4.



Rys. 4. Sieć szkół zawodowych według typów (stan na dzień 01.12.2005 r.)

Źródło: *Edukacja Ukrainy 2005*. Informacyjno-analityczne materiały działalności Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy w 2005 roku i podstawowe zadania na 2006 rok, s. 21.

Szkoły zawodowe wchodzą w skład struktury 70 ośrodków szkolno-dydaktycznych kompleksowo działających w różnych regionach Ukrainy. Wprowadzenie w nich zintegrowanych programów nauczania pozwala znacznie skrócić okres przygotowania specjalistów z wyższym wykształceniem. W 2006 r. blisko 500 tys. uczniów i słuchaczy uczyło się w szkołach zawodowych, z czego 478 tys. to absolwenci szkół ogólnokształcących, około 18 tys. zostało skierowanych przez służby zatrudnienia i 5 tys. z nich to pracownicy przedsiębiorstw, którzy podnoszą swoje kwalifikacje.

Dwie trzecie uczniów razem z zawodem zdobywa pełne ogólne wykształcenie. Co drugi podczas nauki uczy się dwóch i więcej zawodów, co wzmacnia ich mobilność na rynku pracy. Każdego roku szkoły kierują do pracy w przedsiębiorstwach i sferze usług ponad ćwierć miliona absolwentów. W 2005 r. skierowano prawie 300 tys.

Przygotowanie zawodowe obywateli realizuje również ponad półtora tysiąca szkół zawodowych o innych formach własności i podporządkowania. W 33 szkolno-kursowych ośrodkach

Ministerstwa Polityki Agrarnej co roku przygotowuje się blisko 20 tys. kwalifikowanych pracowników dla sektora rolnego gospodarki. Ponad 26 tys. pracowników podwyższa swoje kwalifikacje. Z każdym rokiem zwiększa się liczba absolwentów szkół zawodowych spośród bezrobotnych i zatrudnionych mieszkańców.

Zgodnie z Rozporządzeniem Prezydenta Ukrainy „O dodatkowych środkach doskonalenia edukacji zawodowej na Ukrainie” z dnia 18 września 2004 r. zatwierdzono „Państwowy program rozwoju edukacji zawodowej na lata 2005–2010” i podjęto działania dotyczących modernizacji materialno-technicznej bazy szkół zawodowych, zmodernizowania treści kształcenia zawodowego, zwiększenia efektywności zapewnienia kadry pedagogicznej dla szkół zawodowych. Przewidziane zostało podjęcie dodatkowych działań, mających na celu zapewnienie opracowania i wprowadzenia państwowych standardów kształcenia zawodowego dla przygotowywania kwalifikowanych robotników w konkretnych zawodach. Zgodnie z tym rozporządzeniem od 1 stycznia 2005 r. zwiększono wydatki na żywienie uczniów szkół zawodowych w trakcie nauki oraz na państwową zapomogę dla absolwentów tych szkół – sierot i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej. W roku szkolnym 2006/2007 ufundowano 30 corocznych stypendiów Prezydenta Ukrainy dla uczestników i nagrodzonych w Ogólnoukraińskich konkursach mistrzostwa zawodowego uczniów szkół zawodowych oraz 20 corocznych grantów Prezydenta Ukrainy dla absolwentów tych szkół. Kwoty stypendiów i grantów określa Rada Ministrów Ukrainy. Prezydent zobowiązał Radę Ministrów Ukrainy, Radę Ministrów Republiki Autonomicznej Krym, rady obwodowe, kijowską i sewastopolską, miejskie i państwowe administracje – do podjęcia działań w celu stworzenia szkolno-praktycznych centrów wprowadzania innowacyjnych technologii na bazie zawodowych i wyższych szkół oraz zakładów pracy; zapewnienia przeprowadzania corocznego monitoringu sytuacji na krajowym i regionalnych rynkach pracy w celu określenia zapotrzebowania na przygotowanie kwalifikowanej kadry; opracowania i realizacji długoterminowych programów przygotowania kwalifikowanej kadry dla zaspokojenia potrzeb regionalnych rynków pracy. Dalszy rozwój systemu edukacji zawodowej, naszym zdaniem, wymaga kompleksowych rozwiązań na poziomie ogólnokrajowym, w tym:

Po pierwsze, odnowienie normatywno-prawnej bazy przygotowania nowoczesnego personelu produkcyjnego.

Minęło 8 lat od chwili przyjęcia Ustawy „O edukacji zawodowej” (1998 r.). W tym czasie zaszły znaczne zmiany w społeczno-gospodarczym rozwoju kraju i w samej edukacji. Stąd wynikała potrzeba odnowienia ustawy o edukacji zawodowej oraz innych ustaw, między innymi o szkolnictwie, o szkolnictwie średnim, o szkolnictwie wyższym, o powszechnym obowiązku obrony i zasadniczej służbie wojskowej – w części mówiącej o doskonaleniu zawodowym, zapewnienia ciągłości jej treści, stworzenia nowych typów szkół zawodowych, rozszerzenia ich funkcji w kształceniu podyplomowym, stworzenie nowych i modernizacja działalności istniejących instytucji dydaktyczno-metodycznych. Sporo takich uzupełnień i uściśleń już zrobiono. Obecnie wciąż pozostają aktualne kwestie udoskonalenia zarządzania na wszystkich szczeblach, poprawy finansowania przygotowania kadry robotniczej oraz jej zasobów, zapewnienia realnego wsparcia uczniom i absolwentom szkół zawodowych.

Po drugie, doprowadzenie systemu edukacji zawodowej, jej treści i form organizacji działalności szkolno-dydaktycznej do stanu zgodności z wymogami rozwoju społecznego, czyli zapewnienie głębokiego przekształcenia na wszystkich poziomach odpowiednio do potrzeb jednostki, społeczeństwa i gospodarki.

Niestety, musimy przyznać, że brak naukowo uzasadnionej prognozy rozwoju rynku pracy hamuje opracowywanie wiarygodnych perspektywicznych planów przygotowania kwalifikowanej roboczej kadry. Ma to negatywne odbicie w procesie przeprofilowywania szkół z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy. Wskutek tego sporo absolwentów nie może znaleźć pracy. Do tej pory pozostaje nierozwiązany problem prawnego rozstrzygnięcia kwestii pierwszej pracy dla absolwentów szkoły zawodowej, pomimo że problem zatrudnienia absolwentów szkół zawodowych jest wprost powiązany ze stanem naszej gospodarki.

Niedostosowanie treści kształcenia zawodowego do dynamiki zmian zachodzących w gospodarce, niedostateczne wprowadzanie wyników badań naukowych do praktyki skutecznie obniżają jego jakość. Istnieje wiele przyczyn (jedną z nich jest brak należytego finansowania), z powodu których mamy opóźnienie w opracowywaniu państwowych standardów edukacji zawodowej, pomimo że już w sierpniu 2002 r. została przyjęta uchwała Rady Ministrów Ukrainy, określająca wymagania dla państwowych standardów. Był to dopiero pierwszy krok. Dla podjęcia dalszych efektywnych kroków niezbędne jest wykorzystanie wszystkich źródeł i możliwości, połączenie wysiłków pracodawców, specjalistów, pedagogów i naukowców.

Po trzecie, psychopedagogiczne, fachowe przygotowanie pedagogów kształcenia zawodowego nowej generacji oraz ich osłona socjalna.

W procesie modernizacji edukacji zawodowej, jej innowacyjnego rozwoju rolę kierowniczą odgrywa personel pedagogiczny. Niestety, wyniki analizy wykazują nasilenie negatywnych tendencji we wszystkich regionach Ukrainy. Jest to związane z tym, że wielu wysoko kwalifikowanych wykładowców i mistrzów praktycznej nauki zawodu przeszło do pracy w innych strukturach, gdzie płace są znacznie wyższe. Wskutek tego zwolniło się 10% stanowisk dla wykładowców i 15% mistrzów praktycznej nauki zawodu. Problem jeszcze bardziej się zaostrza ze względu na starzenie się personelu pedagogicznego szkół.

Rozwiązanie powyższych problemów jest możliwe jedynie pod warunkiem godziwego wynagradzania kadry oraz opracowania nowoczesnych metod przygotowywania i kształtowania ścieżki kariery pracowników systemu edukacji zawodowej.

Ważnym krokiem w tej sprawie stało się opracowanie przez Ministerstwo Oświaty i Nauki i ANP Ukrainy koncepcji edukacji zawodowej oraz propozycji dotyczących poszerzenia sieci wydziałów na uczelniach przygotowujących pedagogów kształcenia zawodowego.

Po czwarte, finanse i materialno-techniczne zaplecze systemu edukacji zawodowej. Niewątpliwie podnoszenie jakości przygotowania kadry robotniczej ze względu na rosnące wymagania jest niemożliwe bez stosownego finansowego zaplecza. Liczne fakty świadczą o tym, że istniejąca dydaktyczno-materialna baza szkół zawodowych jest fizycznie i merytorycznie przestarzała. W praktycznym procesie kształcenia wiele szkół niedostatecznie wykorzystuje nowy sprzęt, nowoczesne narzędzia i materiały, a proces nauczania jest realizowany według starych technologii.

Powodem takiego stanu rzeczy są ograniczone środki finansowania. Budżet systemu edukacji zawodowej ostatnich lat był budżetem przetrwania, nie zaś rozwoju, bowiem 60% wydatków pochłaniają wynagrodzenia brutto i tylko 11% idzie na realizację procesu kształcenia. W odniesieniu do wzrostu nakładów finansowych z państwowego budżetu na edukację zawodową jest on uwarunkowany wzrostem minimalnego wynagrodzenia.

Przygotowanie nowoczesnego specjalisty jest kosztownym procesem. Wymaga on od społeczeństwa realnych inwestycji i co za tym idzie, znacznych materialnych i intelektualnych

nakładów. Finansowanie z budżetu państwa dzisiaj pozostaje głównym źródłem środków na działalność szkół zawodowych. W odróżnieniu od poprzednich dziesięcioleci istotnie zmalały, a nawet ustały wpływy środków od struktur przemysłowych. Wcześniej blisko 60% dotacji system edukacji zawodowej otrzymywał w postaci technicznej i finansowej pomocy od branżowych przedsiębiorstw.

W nowych społeczno-gospodarczych warunkach związki szkół z zakładami rozpadły się, a nowy mechanizm współpracy szkół z pracodawcami jeszcze nie działa. Dzisiaj partnerstwo społeczne wymaga znacznego poszerzenia. Stworzenie takiego mechanizmu ma być wzmocnione stosownym systemem uregulowań prawnych.

W warunkach rynku pracy niezbędne są nowoczesne modele gospodarcze systemu edukacji zawodowej. To od nich zależy rozwiązanie problemów finansowych rozwoju tej dziedziny. Wiemy, że w krajach wysoko rozwiniętych przyjęła się praktyka finansowania wielokanałowego i wielopoziomowego. Na przykład z budżetu państwa byłyby finansowane ogólnokrajowe programy kształcenia kadry robotniczej, a samorządy lokalne wzięłyby na siebie wydatki na programy społeczne. Jednak przepisy obowiązujące na Ukrainie przez długi czas nie pozwalały na realizację takich projektów. Dopiero teraz stawiane są pierwsze kroki w tym kierunku. Niewątpliwie, kroki te mogą być efektywne i jednocześnie perspektywiczne nie tylko dla kształcenia zawodowego, ale również dla innych dziedzin edukacji i nauki.

Po piąte, informatyzacja edukacji zawodowej. Program komputeryzacji i informatyzacji edukacji zawodowej powinien być priorytetowy w działalności wszystkich organów władzy.

Po raz pierwszy w ostatnich latach rozpoczął się aktywny proces komputeryzacji szkół zawodowych. W bieżącym roku do szkół zawodowych dostarczono 487 szkolnych zestawów komputerowych, to jest prawie 8 tysięcy komputerów, z czego połowa została zainstalowana w wiejskich szkołach. Razem ze sprzętem komputerowym dostarczono pedagogiczne programowe środki nauczania, nabyto licencjonowane programy komputerowe.

Wprowadzenie technologii informacyjnych do edukacji zawodowej wymaga odpowiedniej kwalifikacji wszystkich pracowników pedagogicznych. W celu doskonalenia zawodowego w dziedzinie technologii informacyjnych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego po raz pierwszy wprowadza się Międzynarodowy akademicki program szkolenia pedagogów „Teach to the Future” („Nauczanie dla przyszłości”).

Program ten przewiduje organizację procesu kształcenia z przeszkoleniem pracowników pedagogicznych (stworzenie centrów szkoleniowych według programu „Intel – TTF”, organizację szkolenia w stolicach obwodów i rejonach, zaopatrzenie centrów szkoleniowych w komputery, wykorzystanie kształcenia na odległość).

Od września 2005 roku w 20 szkołach zawodowych rozpoczął się proces wdrażania programów komputerowych do nauczania przedmiotów ogólnokształcących (fizyka, chemia, biologia, geografia, informatyka, historia, ekonomika, człowiek i społeczeństwo etc.)²¹.

Po szóste, doskonalenie procesu zarządzania systemem edukacji zawodowej na wszystkich szczeblach. Niezbędne jest wyważone podejście z uwzględnieniem dynamicznych zmian zachodzących na rynku pracy oraz znacznego rozszerzenia funkcji współczesnej edukacji zawodowej. Na ogólnokrajowym poziomie powołano Międzybranżową Radę ds. Problemów Edukacji Za-

²¹ S. Nikołajenko, *Jakościowe przygotowanie kadry robotniczej – istotny element społeczno-gospodarczego rozwoju Ukrainy*: Materiały ogólnoukraińskiej narady z dnia 03.03.2006 roku, Kijów 2006, s. 6–7.

wodowej. Na uwagę zasługuje doświadczenie obwodów charkowskiego i zaporoskiego, gdzie skutecznie pracują takie regionalne rady. Powołanie takich rad w każdym obwodzie pozwala koordynować działalność wszystkich mających związek z kształceniem kwalifikowanych robotników.

Niestety, ciężar problemów finansowych i materialno-technicznych spada na szkoły zawodowe, ich kierowników i zespoły pedagogiczne. Takie problemy nierzadko spychają na dalszy plan kwestie modernizacji treści procesu dydaktyczno-wychowawczego, wprowadzanie nowoczesnych technologii, doskonalenia pracy metodycznej.

W celu realizacji narodowej doktryny Ministerstwo Oświaty i Nauki, wspólnie z Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy opracowało konkretny plan działań. Zakończono opracowywanie „Koncepcji Rozwoju Edukacji Zawodowej” (2004) oraz regionalnych programów szkolenia kwalifikowanej kadry robotniczej i zaplecza dydaktyczno-metodycznego. Większą uwagę poświęcono opracowaniu podręczników i środków dydaktycznych nowej generacji. Poczynione zostały kroki w kierunku bardziej skutecznej ochrony socjalnej wszystkich uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego, zapewnienia warunków rozwoju zawodowego dla pracowników pedagogicznych.

Po siódme, modernizacja i realizacja strategicznych zadań rozwoju edukacji zawodowej nie może się sprowadzać jedynie do obszaru edukacyjnego.

Rozwój tego systemu w warunkach gospodarki rynkowej wymaga podłoża ustawodawczego, realnego wsparcia ze strony państwa, połączenia wysiłków władzy ustawodawczej i wykonawczej, administracji na wszystkich szczeblach, sektorów przemysłu oraz sfery usług, przedsiębiorstw z sektora prywatnego i publicznego, szkół zawodowych oraz instytucji naukowych i organizacji społecznych²².

Na rozwiązywanie aktualnych zadań kształcenia nowoczesnych kadr dla gospodarki rynkowej skierowana jest „Koncepcja rozwoju edukacji zawodowej w Ukrainie”, zatwierdzona przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy i Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy w lipcu 2004 r. Mamy świadomość tego, że nie wszystkie założenia „Koncepcji” mogą być zrealizowane w obecnych warunkach. Założenia te są prognostyczne i wymagają ukierunkowanych działań na ogólnokrajowym, branżowych i regionalnych szczeblach z uwzględnieniem dynamiki zmian na rynku pracy oraz trafnej prognozy.

tłumaczenie: Franciszek Szlosek

Dane korespondencyjne autorki:

prof. Nella NYCZKAŁO

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

e-mail: ipood2008@ukv.net

²² W. Kremeń, *Stan i perspektywy rozwoju edukacji zawodowej w Ukrainie* (Wystąpienie w Radzie Najwyższej Ukrainy podczas Dnia rządu), „Edukacja Zawodowa” 2003, nr 2.

Edukacja międzykulturowa w kontekście badań pedagogiki porównawczej¹

Intercultural education in the context of comparative pedagogy research

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, globalizacja, wielokulturowość, pedagogika porównawcza.

Key words: intercultural education, globalization, multiculturalism, comparative pedagogy.

Summary

Globalization and integrating processes define social reality of the beginning of the 21st century and dynamically influence development of intercultural education. Researches stressed that interculturalism became a global problem, and at the same time, a big challenge for education. Intercultural education supports overcoming stereotypes and prejudices and enables wider communication between representatives of different nations. It also creates favourable conditions for departing from education in service of authorities structures, which controlled the activities of persons and the society as a whole and which made realization of activities in wide, international area harder.

Procesy globalizacyjne i integracyjne charakteryzują rzeczywistość społeczną początku XXI wieku, dynamicznie wpływają na rozwój edukacji międzykulturowej. Badacze podkreślają, że właśnie wielokulturowość stała się problemem globalnym, a zarazem – wielkim wyzwaniem dla edukacji.

Edukacja międzykulturowa „jest swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia środowisk wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorców, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej; pojęcia pokrewne temu terminowi to: *edukacja regionalna, globalna, lokalna, edukacja wielokulturowa, pedagogika międzykulturowa, wychowanie wielokulturowe, międzykulturowe, komunikacja międzykulturowa*”². Jak widzimy, takie dość szerokie spektrum pojęć, dotyczących tego problemu

¹ *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, pod red. T. Lewowickiego, F. Szloska, APS, ITeE – PIB, Warszawa – Radom 2009.

² J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 934.

o znaczeniu międzynarodowym, świadczy o wielowymiarowości i interdyscyplinarnym charakterze ich treści.

Edukacja międzykulturowa sprzyja przezwyciężeniu stereotypów i uprzedzeń, umożliwia pełniejszą komunikację przedstawicieli różnych narodów. Sprzyja odchodzeniu od edukacji pozostającej na usługach struktur władzy, która kontrolowała działania jednostek i społeczeństwa jako całości, utrudniała realizację działań w szerokim, międzynarodowym obszarze. Rodziło to negatywne zjawiska, powstrzymywało inicjatywę obywateli i hamowało procesy zbliżenia kulturowego i duchowego narodów.

Naszym zdaniem właśnie „edukacja bez granic” jest tym unikalnym zjawiskiem społeczno-kulturowym końca XX – początku XXI wieku, które żywiołowo rozszerza horyzonty i otwiera nowe perspektywy wzajemnego wzbogacania się narodów w warunkach szybkiego rozwoju informacyjno-technologicznego.

Podzielamy tezę, uzasadnione przez znanego polskiego badacza tej dziedziny, Jerzego Niktorowicza o potrzebie podejmowania przez edukację zadań wspomagania dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej: „Staje ona więc przed wyzwaniem kształtowania świadomej solidarności ogólnoludzkiej przez:

- poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej;
- przezwyciężanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowania dla różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego; wdrażanie do zauważania i poznawania Innego, kształtowanie wrażliwości
- umiejętność współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem Innego;
- inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji programów edukacyjnych, działalności społecznej i instytucjonalnej”³.

Należy zaznaczyć, że te cztery wyzwania dotyczą nie tylko Ukrainy i Polski. Mają one ogólnoludzkie znaczenie i przewidują kierunki działalności człowieka – pedagogicznej, społeczno-kulturowej, gospodarczej, ekonomicznej, technicznej i innych. Rodzi to nowe zadania w dziedzinie edukacji, nauki i kultury. Obiektywna potrzeba realizacji tych zadań w warunkach społeczno-kulturowych, gospodarczych i politycznych na początku XX wieku stawia nowe wyzwania przed pedagogiką.

Metodologicznie cenne są uzasadnienia wyodrębnienia kierunku w pedagogice, który polscy badacze nazywają pedagogiką międzykulturową. Takie podejście sprzyja uzasadnieniu paradygmatu współlistnienia, a to z kolei tworzy możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby Innego. Bycie „między” wyrosło z zauważenia kogoś i czegoś, kreuje dialog ze sobą i z Innym, nakładając na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury. W takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godności i uznania. Problem ten związany jest z godnością człowieka, jego osobowościowym rozwojem. Godność jest związana z prawem do samodzielnego wyznaczania sobie własnej roli społecznej,

³ Tamże, s. 935.

własnej akceptacji zasad moralnych, osobistego określania swojego życia. Uznanie natomiast jest niezbędne jako siła bodźców, motywująca, nadająca sens działaniu, co w efekcie kreuje „nowy indywidualizm”⁴. Kwestie godności człowieka i jej uznania nabywają więc szczególnego znaczenia w rozwoju edukacji międzykulturowej.

Badając ten problem, doszliśmy do wniosku o wyjątkowej ważności rezultatów wieloletnich badań naukowo-pedagogicznych, prowadzonych pod naukowym kierownictwem profesora doktora habilitowanego Tadeusza Lewowickiego, członka zagranicznego Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Przeprowadzone z jego inicjatywy cykliczne konferencje międzynarodowe i ogólnopolskie na ten temat, opublikowane zbiory prac naukowych i naukowo-metodycznych przy wsparciu Społecznego Zespołu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, naszym zdaniem, mają znaczenie międzypaństwowe.

Wśród wielu prac naukowych, opublikowanych w tej dziedzinie w Polsce, wydaje się konieczne zwrócenie uwagi na książkę *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* pod redakcją Tadeusza Lewowickiego przy współdziale Ewy Ogrodzkiej-Mazur i Aliny Szczurek-Boruty (2000). Przede wszystkim należy podkreślić, że w artykule – o fundamentalnym znaczeniu – Tadeusza Lewowickiego *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej* przedstawiono filozoficzne, historyczne i porównawczo-pedagogiczne aspekty edukacji wielokulturowej. Interesującą jest analiza porównawcza koncepcji dotyczących rozwiązania tego problemu na przykładzie Niemiec, Hiszpanii, Francji i Stanów Zjednoczonych Ameryki. Autor także zastanawia się nad taką kwestią, jak „post-modernistyczny przełom w edukacji międzykulturowej”. Na podstawie analizy porównawczo-pedagogicznej naukowiec uzasadnia następujący wniosek: „W innych państwach europejskich dostrzec można różne ujęcia edukacji wielokulturowej mieszczące się – najogólniej mówiąc – między »modelem francuskim« a »modelem hiszpańskim«. W każdym kraju panują inne warunki, są inne tradycje i inne wyobrażenia o optymalnym modelu edukacji wielokulturowej”. Tadeusz Lewowicki stwierdza: „Niezwykle trudna wydaje się odpowiedź na pytanie o to, który model jest najlepszy. Społeczeństwa i rządy państw europejskich co pewien czas powracają do rozważań nad problemami zróżnicowania narodowościowego, etnicznego, kulturowego itd., modyfikują rozwiązania prawne, dopuszczają nowe rozstrzygnięcia oświatowe”⁵. Rozwiązanie tych problemów staje się więc sprawą polityki państwowej w różnych krajach.

Podkreśliśmy tutaj, że z takim wnioskiem nie sposób się nie zgodzić, gdyż w jego treści zostały odzwierciedlone tendencje nie tylko ogóło-europejskie, ale też światowe.

Chcielibyśmy także zwrócić uwagę na wyniki analizy naukowej doświadczenia międzynarodowego, przedstawionej w rozdziale „Wielokulturowość pogranicza jako wyzwanie dla edukacji”. Chodzi o wspólną działalność „na pograniczu polsko-czeskim (Z. Jasiński, T. Kania), polsko-ukraińskim (D. Wojakowski), polsko-litewskim (J. Kurzępa)”, a także o „szanse i potrzeby edukacji międzykulturowej w Euroregionie Karpackim na przykładzie Stowarzyszenia Uniwersytetów Regionu Karpat (S. Rębisz). Obecnie stowarzyszenie obejmuje 24 uczelnie członkowskie z Polski, Słowacji, Ukrainy, Rumunii i Węgier. Ogólna liczba wszystkich człon-

⁴ Cyt. z hasła K. Obuchowskiego za: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 935.

⁵ *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Pod red. Tadeusza Lewowickiego przy współdziale Ewy Ogrodzkiej-Mazur i Aliny Szczurek-Boruty. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2000, s. 29.

ków (studentów) wynosi około 150 000. Ponadto ACRU ma czterech członków stowarzyszonych (z USA)”. W tym projekcie bierze udział 9 uczelni ukraińskich: Uniwersytet Państwowy w Użgorodzie, Politechnika Państwowa we Lwowie, Państwowa Politechnika Nafty i Gazu w Iwano-Frankowsku, Akademia Medyczna we Lwowie, Akademia Medyczna w Iwano-Frankowsku, Lwowski Instytut Handlu i Ekonomii, Instytut Informatyki, Ekonomii i Prawa w Użgorodzie, Kolegium Prawa i Biznesu w Kołomyi, Wyższa Szkoła Leśnictwa i Technologii Drewna we Lwowie.

W czasie prowadzenia tego programu zostały zrealizowane wspólne działania w różnych kierunkach, w szczególności:

- wymiana studentów, kadry dydaktycznej i badawczej (koordynator: Politechnika Państwowa we Lwowie);
- wspólne działania badawcze (koordynator: Uniwersytet w Mińskolcu);
- kursy, kształcenie korespondencyjne i ustawiczne, współpraca z samorządem lokalnym, organizacjami pozarządowymi (koordynator: Politechnika w Koszycach);
- tworzenie systemu informacji uniwersyteckiej, bibliotek (koordynatorzy: Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Uniwersytet im. Lajosa Kossutha w Debreczynie).

Ważne znaczenie edukacyjno-wychowawcze mają letnie szkoły ekologiczne, międzynarodowe warsztaty „Kształcenie na odległość w regionie Karpat”, cykliczne seminaria pedagogiczno-oświatowe Euroregionu Karpackiego i in. Podsumowanie wyników tego projektu umożliwiło wyciągnięcie wniosku, że młodzi ludzie stanowią prawie 52% ludności Euroregionu Karpackiego. Większość z nich to młodzież szkolna i studencka. Ci młodzi ludzie są pozbawieni stereotypów, mają najmniej uprzedzeń wobec innych narodów, a także są bardziej otwarci na problemy współczesnej rzeczywistości. Chcą częściej podróżować, zwiedzać nowe państwa. Wielu z nich wkrótce stanie się przedstawicielami elity, staną na czele lokalnych organów władzy państwowej w regionach, będą zajmować się biznesem. W niedalekiej przyszłości będą oni odpowiadać za współpracę z sąsiednimi państwami⁶.

Jednocześnie należy podkreślić, iż duże szanse na rozwój edukacji międzykulturowej mają nie tylko uczelnie, ale też szkoły zawodowe i ogólnokształcące różnych typów. O znacznym postępie w rozwoju współpracy międzynarodowej szkół zawodowych świadczą materiały zebrane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy⁷.

Cenne są też materiały badawcze zaprezentowane w książce *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, opublikowane pod tytułami *Dialog międzykulturowy na pograniczach*”, „Regionalizm w procesie edukacji międzykulturowej, a także *Historyczno-pedagogiczny wymiar edukacji międzykulturowej*.

Problem edukacji na poziomie wyższym na Ukrainie, w wielonarodowym społeczeństwie, na różnych etapach rozwoju historycznego był ściśle związany z procesami narodowościowymi. Ze znanych powodów ideologicznych w czasach radzieckich kwestia ta nie podlegała obiektywnemu zbadaniu, realne dane statystyczne i informacja o tych procesach, które odbywały się w różnych regionach ZSRR, w tym też w ukraińskiej SRR, były utajnione.

⁶ S. Rębisz: *Szanse i potrzeby edukacji międzykulturowej w Euroregionie Karpackim (przykład stowarzyszenia uniwersytetów regionu Karpat)*. W: *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na Świecie...*, cyt. wyd., s. 196.

⁷ *Міжнародна діяльність професійно-технічних навчальних закладів України*. – Київ: Міністерство освіти і науки України, 2007. – 123 с.

Po 1991 roku rozpoczęto badania szczególnych cech rozwoju procesów narodowościowych na Ukrainie na podstawie źródeł archiwalnych, literackich i innych, które zostały udostępnione naukowcom. Naukowcy instytutów Narodowej Akademii Nauk Ukrainy, przede wszystkim Instytutu Politologii i Stosunków Narodowościowych, na czele którego przez dłuższy czas stał akademik Iwan Kuras (teraz ten Instytut nosi jego imię), znaleźli i usystematyzowali dokumenty historyczne, które wcześniej były „niejawne”. Ich opublikowanie umożliwiło podniesienie „ciężkiej kurtyny” w tej dziedzinie, za którą ukrywano przed współczesnymi i potomkami świadectwa konkretnych działań partyjnych i radzieckich organów, mających na celu realizację „leninowskiej polityki narodowościowej” w edukacji, kulturze i nauce⁸.

Badając problemy edukacji ustawicznej w kontekście wielokulturowości, należy odwołać się do fundamentalnych prac w dziedzinie filozofii edukacji, wydanych w ciągu ostatnich lat (Wiktor Andruszczenko, Iwana Ziaziuna, Wasyla Kremienia i innych naukowców). Naszym zdaniem, ważną metodologiczną podwaliną jest monografia Wasyla Kremienia „Filozofia idei narodowej. Człowiek. Edukacja. Społeczeństwo” (Київ, Грамота, 2007, s. 576).

„Europa bez granic: wyzwanie dla oświaty wielokulturowej” – jest to jeszcze jeden cenny międzynarodowy projekt polsko-ukraiński, który był realizowany w ramach współpracy transgranicznej przez Stowarzyszenie Euroregion Bug”. Jego podsumowanie zostało przeprowadzone w 2004 roku we Włodawie – mieście trzech kultur i trzech granic (Polski, Ukrainy, Białorusi). Na podstawie wniosków z konferencji międzynarodowej wydano ważną książkę, w której zaprezentowano unikalne doświadczenie wielokulturowej edukacji trzech narodów, poddano analizie poszczególne aspekty ich wzajemnych związków, wpływu i wspólnego wzbogacenia.

Należy podkreślić, iż procesy te są ściśle związane z podejściami systemowymi do rozwoju edukacji w społeczeństwie wielokulturowym. Jak świadczy retrospektywna analiza, problem ten w wielonarodowym, wieloetnicznym społeczeństwie ukraińskim jest najważniejszym czynnikiem konsolidacyjnym teorii i praktyki funkcjonowania człowieka i całego społeczeństwa. Akademik Wasyl Kremień proponuje *ideę narodową*, „która ma stać się tym typem działalności duchowej, który daje odpowiedzi na pytania, określające sens życia i przeznaczenia człowieka, wyznacza drogi dalszego rozwoju społeczeństwa ukraińskiego”⁹.

Właśnie idea narodowa przenika tę książkę. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego, „wydanie tej książki było znaczącym wydarzeniem w życiu intelektualnym naszych ukraińskich sąsiadów. Co więcej – publikacja ta stała się impulsem do poczynań edukacyjnych, sprzyjających kształtowaniu nowoczesnego społeczeństwa ukraińskiego – wykształconego, respektującego idee i zasady demokracji, otwartego na świat i twórczego”¹⁰. Taką ocenę Tadeusz Lewowicki przedstawił w przedmowie do wydania polskiego tej pracy pod tytułem *Filozofia edukacji*.

W posłowie Wasyl Kremień podsumowuje: aktualność idei narodowej determinowana jest przez dynamikę życia społecznego. Niezwykle ważna dla Ukrainy jest specyfika kultury zdolnej do przetrwania prób w okresach historycznych, tworzenia własnej duchowości we współdziałaniu z różnymi kulturami na jej terytorium. Dzisiaj taka uświadamiana zdolność brzmi jak zada-

⁸ Н.Г. Ничкало: *Якісна освіта в поліетнічному суспільстві: ретроспективний аналіз і сучасні підходи*. – W: *Europa bez granic: wyzwanie dla oświaty wielokulturowej*. Ryki, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, 2004, s. 83.

⁹ В.Г. Кремень: *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. – К.: Грамота, 2007. – С. 7.

¹⁰ W.G. Kremień: *Filozofia edukacji*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008, s. 7.

nie, którego ignorowanie może wpłynąć na przyszłość nie tylko narodu ukraińskiego, lecz również ludzkości w ogóle¹¹.

Ta unikalna praca kończy się prognostyczną wizją autora: „Transformacja edukacji na Ukrainie jest nie tylko prostą zmianą biegunów jej kompetencji, ale również parametrem życia społeczno-politycznego i kulturowo-narodowego. To jest reakcja na strategiczne idee edukacji trzeciego tysiąclecia z jej *orientacją na człowieka, na fundamentalne ogólnoludzkie wartości*, na konsekwentną demokratyzację całego procesu edukacyjnego. Włączanie idei narodowej do humanizacji i demokratyzacji edukacji jest bazą reformowania edukacji w kompleksowym systemie edukacji narodowej”¹².

Uświadamiając sobie ten rzeczywiście ważki dorobek filozoficzny, przytoczymy ocenę tej publikacji sformułowaną przez Tadeusza W. Nowickiego, nestora polskiej pedagogiki, profesora zwyczajnego, doktora honoris causa Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Mychajła Dragomanowa: „Autor wyraziście spostrzega naród jako wspólnotę duchową, kulturową, nawet jeśli jest etnicznie zróżnicowany. Każdy naród tworzy swoistą kulturę, opartą na własnym języku i własnym doświadczeniu historycznym. Ten pogląd na naród jako zróżnicowaną całość – wspólnotę kulturową wyrażali u nas romantycy, wierząc, że każdy naród ma swoje posłannictwo w rozwoju ludzkości. Takie poglądy wyrażał Norwid, widzący w poszczególnych narodach kolumny wielkiego gmachu ludzkości. Podobne stanowisko zajmował Trentowski, Cieszkowski, Libelt, Brzozowski, Szczepanowski, Balicki.

Te humanistyczne, narodowe, moralne zadania edukacji będą realizowane w zmieniającej się sytuacji, muszą znaleźć właściwą postawę wobec zagadnień wolności i perspektywy łączenia się narodów w dążeniach do wspólnego celu: przyszłości kształtowanej pragnieniem pokoju i niezwyklej przemianami w wyposażeniu technicznym. To ostatnie rysuje już możliwości świata, w którym zaniknie praca jako wysiłek fizyczny, połączony sieciami komunikacyjnymi. Świat stanie się jednością zindywidualizowanych narodów”¹³.

Na podstawie analizy jedynie niektórych aspektów edukacji międzykulturowej powstaje obiektywna potrzeba uzasadnienia nowych kierunków badań w zakresie pedagogiki porównawczej. Do nich odnieść należy różnice kulturowe i ich wpływ na rozwój całościowej edukacji, problemy wielokulturowości, międzykulturowości, granic i pogranicza. Jaką ma być edukacja w społeczeństwie informacyjno-technologicznym w warunkach różnic kulturowych (edukacja wielokulturowa, międzykulturowa, edukacja regionalna itd.)? Kwestie te też powinny być uwzględnione przez perspektywiczne kierunki badań w dziedzinie pedagogiki porównawczej.

Naszym zdaniem, w warunkach ciągłości procesów integracyjnych, które dotyczą wszystkich kategorii ludności różnych krajów świata, trzeba zapoczątkować badania w zakresie pedagogiki migracyjnej, w szczególności kształcenia ogólnego i zawodowego migrantów różnych pokoleń, różnego wieku i ich dzieci w warunkach społeczno-kulturowych innych państw¹⁴.

W świetle dokumentów Rady Europy edukacja międzykulturowa powinna:

- dotyczyć wszystkich dzieci, zarówno autochtonów i imigrantów, jak cudzoziemców;
- kłaść taki sam nacisk na kształcenie i wychowanie;

¹¹ Tamże, s. 344.

¹² Tamże, s. 345.

¹³ T.W. Nowacki: *Filozofia edukacji w stanowieniu tożsamości narodowej*. W: *Filozofia edukacji*, s. 348.

¹⁴ W. Rabczuk: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002, s. 187.

- odpowiadać potrzebom jednostek i zbiorowości, mając na względzie zarówno integrację poszczególnych osób, jak i całych wspólnot;
- wykraczać poza kontekst szkolny czy pedagogiczny, aby objąć oddziaływaniem i wspierać komunikację wszystkich mieszkańców zróżnicowanego środowiska (osoby, grupy, instytucje świadome swej niezależności);
- zwracać szczególną uwagę na kształtowanie sfery relacji społecznych jako na cel wychowania dziecka oraz na treści sporne w programach szkolnych (zwłaszcza w obszarze geografii, historii, literatury, edukacji obywatelskiej);
- traktować język zarówno jako środek komunikacji, jak i identyfikacji (wyznacznik korzeni kulturowych);
- angażować wszystkich nauczycieli w szkole we współpracę międzyprzedmiotową¹⁵.

Uważamy, że te kierunki działalności są ważne nie tylko dla pedagogów – badaczy z państw członkowskich Unii Europejskiej, ale też dla Ukrainy i innych państw postradzieckich. W związku z tym, naszym zdaniem, ukraińscy badacze i kierujący organami zarządzającymi rozwojem edukacji i nauki powinni kłaść większy nacisk na badanie dokumentów, materiałów i koncepcji instytucji europejskich i organizacji międzynarodowych (MOP, UNESCO, Rada Europy, Unia Europejska i in.)¹⁶. Nieocenione znaczenie ma umożliwienie dostępu ukraińskim naukowcom do międzynarodowych banków danych w tej i innych dziedzinach. Korzystając z okazji, wyrażamy swoją wysoką ocenę i jednocześnie serdeczne podziękowania „Eurydyce” – Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (Warszawa) za cenne zbiory naukowo-dokumentacyjne, opublikowane na podstawie rezultatów badań międzynarodowych w zakresie pedagogiki porównawczej i wysłane do Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Jednocześnie chcielibyśmy podkreślić wagę współpracy polsko-ukraińskiej w dziedzinie nauki pedagogicznej, która przybrała charakter systemowy i ma istotne znaczenie nie tylko dla teraźniejszości, ale też dla przyszłości naszych państw. Całokształt takich wzajemnie powiązanych czynników zewnętrznych i wewnętrznych sprzyja wszechstronnemu zbadaniu zasad metodologicznych i aksjologicznych edukacji europejskiej, jej podstawowych kryteriów, a także realizacji analizy porównawczej treści i form działalności edukacyjno-wychowawczej i edukacyjno-zawodowej w różnych państwach w warunkach integracji europejskiej.

Dane korespondencyjne autoki:

prof. Nella NYCZKAŁO

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

e-mail: ipood2008@ukv.net

¹⁵ Cyt. za: P.P. Grzybowski: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008 s. 261.

¹⁶ *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne (wybór dokumentów)*. Pod redakcją H. Bednarczyka, T. Gawlika, T. Kupidury. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2005, s. 269.

Polityka i praktyka w uczeniu się przez całe życie – PAPILL

Ludmiła ŁOPACIŃSKA, Mirosław ŻUREK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Vanya TIVIDOSHEVA

Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Sofia, Bułgaria

Na drodze do uczenia się przez całe życie. O projekcie i strategii LLL w Polsce

Towards the lifelong learning.
About the project and Lifelong learning strategy in Poland

Słowa kluczowe: Strategia, uczenie się przez całe życie, projekt, PAPILL, cele projektu, instytucje realizujące projekt, rezultaty projektu, Strategia Uczenia Się Przez Całe Życie w Polsce, przyczyny opóźnień oraz założenia Strategii, przykłady projektów.

Key words: intercultural education, globalization, multiculturalism, comparative pedagogy

Summary

The article tries to answer the following questions: What are the aims of the PAPILL project? Who takes part in the project? What are the results of the project? How much are the partners engaged in development and implementation of lifelong learning strategy in their countries? Where in Poland in developing the lifelong strategy?

Wprowadzenie

Wprowadzenie w życie Strategii Uczenia się Przez Całe Życie jest kluczowym elementem Unii Europejskiej dla osiągnięcia celów Strategii Lizbońskiej. Strategia Uczenia się Przez Całe Życie jest jednym z 15 wskaźników pomiaru jakości uczenia się przez całe życie (*Raport europejski na temat wskaźników jakości dla uczenia się przez całe życie*, KE, Bruksela, 2002) oraz

podstawowym instrumentem wdrożenia polityki uczenia się przez całe życie na poziomie krajowym. Wspólne priorytety Unii Europejskiej w obszarze uczenia się przez całe życie są związane z podniesieniem współczynnika uczestnictwa we wszystkich formach oraz poziomach kształcenia, szkolenia, zapewnienia jakości. Raport Unii Europejskiej na temat postępów związanych z osiągnięciem celów lizbońskich poprzez pomiar poziomów kształcenia, biorący pod uwagę 16 głównych wskaźników i 5 punktów odniesienia opracowany dla kształcenia do 2010 r. pokazuje, że w 2007 r. „*cele te wciąż były poważnymi wyzwaniem dla systemów kształcenia i szkolenia w Europie*”.

Dzięki Strategii możliwe będzie ułatwianie swobodnego przepływu osób między miejscami uczenia się oraz pracą w różnych sektorach, branżach, regionach i krajach, a także transferu zdobytych kwalifikacji, w tym ich aktualizacji i rozwijania nowych.

Na europejski obszar uczenia się przez całe życie składają się następujące idee:

- *Lifewide learning* – identyfikowania i równorzędnego traktowania uczenia się w różnych miejscach i formach (uczenia się formalnego, pozaformalnego, nieformalnego),
- *Learning outcomes* – identyfikacji efektów uczenia, czyli rzeczywistego poziomu wiedzy, umiejętności oraz samodzielności i odpowiedzialności, ocenianego i uznawanego niezależnie od form, miejsc i okresu uczenia się,
- *Lifelong learning* – uczenia się od pierwszych do ostatnich lat życia, co zależy nie tyle od propagandy na rzecz uczenia się, ale od szerszej zakrojonej identyfikacji procesów uczenia się zachodzących w różnych sytuacjach i okresach życia (nie tylko w szkołach i na kursach), dostępnej i rzetelnej oceny ich efektów oraz doceniania ich w systemach kwalifikacji (prowadzi to do szerszego uznawania wartości uczenia się i jego przydatności w życiu, nawet po 80. roku życia).

Strategie oraz polityka uczenia się przez całe życie zmuszają do promowania pojęć oraz istoty uczenia się przez całe życie przez każdego mieszkańca Europy poprzez akcje oraz inicjatywy, podnoszące wzrost świadomości oraz motywujące do uczenia się w sposób najbardziej produktywny i właściwy. Partnerzy projektu „*Polityka i praktyka w uczeniu się przez całe życie – PAPILL*”, jako reprezentanci krajów członkowskich oraz krajów kandydujących, wzięli pod uwagę dostęp do informacji w zakresie polityk krajowych oraz przykładów dobrych praktyk w postaci stworzenia platformy internetowej przyjaznej użytkownikowi oraz analizy porównawczej na temat wdrożenia polityki, jako skutecznego i promującego narzędzia uczenia się przez całe życie wśród różnych grup docelowych na poziomie Unii Europejskiej.

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania: Jakie są cele realizacji projektu PAPILL? Kto uczestniczy w realizacji projektu? Jakie efekty przyniesie realizacja projektu? W jakim stopniu poszczególne państwa partnerskie są zaangażowane w opracowywanie i/lub wdrażanie Strategii Uczenia się Przez Całe Życie? Na jakim etapie jest nasz kraj w opracowywaniu powyższej strategii?

Prezentując informacje na temat wdrażania Strategii Uczenia się Przez całe Życie, wykorzystano materiały opracowane przez Stanisława Drzażdżewskiego (radcę generalnego w Departamencie Strategii Ministerstwo Edukacji Narodowej) i wygłoszone podczas konferencji „*Małopolska otwarta na wiedzę*” (Kraków, 2009).

Cele i partnerstwo w projekcie PAPILL

W tym kontekście projekt *Polityka i praktyka w uczeniu się przez całe życie* (styczeń 2009 – grudzień 2009) ma na celu zgromadzić i opracować dane identyfikujące oraz upowszechniające przykłady dobrych praktyk w opracowaniu i wdrożeniu Krajowej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie na podstawie porównania podejść krajowych i regionalnych ze wspólnymi priorytetami polityki Unii Europejskiej w zakresie realizacji celów lizbońskich oraz celów kształcenia i szkolenia 2010. Partnerzy projektu zamierzają porównać podejścia polityki regionalnej (kraje bałtyckie, kraje Europy Środkowej, kraje Europy Południowej, kraje śródziemnomorskie), aby wspomóc transfer dobrych praktyk oraz promować dobre modele doskonalenia procesów uczenia się przez całe życie.

Projekt PAPILL ma na celu zwiększenie świadomości istoty współpracy międzynarodowej oraz dzielenie się doświadczeniami w zakresie polityki wdrażania. Dzięki результатам projektu podmioty na szczeblu rządowym, badacze, wykładowcy oraz partnerzy społeczni będą mieli możliwość uzyskania źródeł informacji powiązanych ze strategią uczenia się przez całe życie, polityką i projektami oraz transferem dobrych praktyk w różnych kontekstach. Dodatkowo, informacje dostarczone na platformie PAPILL dostarczą możliwości dla dalszych badań i analiz porównawczych.

Szczegółowe cele projektu:

1. Wymiana doświadczeń na temat wdrażania polityki uczenia się przez całe życie.

Międzynarodowe doświadczenia będą badane w zakresie poziomów koordynacji, spójności specyficznych krajowych priorytetów, pomocy finansowej, odniesienia do Europejskiego Funduszu Społecznego, relacje z narzędziami Deklaracji Kopenhaskiej, współpraca pomiędzy różnymi podmiotami itd. Ponadto zostanie zbadane międzynarodowe doświadczenie dla identyfikacji priorytetów, podkreślenia wagi założeń, możliwych przeszkód, czynników hamujących i innych czynników specyficznej wagi w obu fazach cyklu polityki.

2. Identyfikacja przykładów dobrych praktyk.

Przykłady dobrych praktyk, dotyczące wdrożenia odpowiednich narzędzi uczenia się przez całe życie będą opracowane w specyficzny, łatwy do odczytania sposób, z przejrzystymi szablonami, pozwalającymi na włączenie szczebla rządowego oraz ekspertów kształcenia i szkolenia zawodowego z każdego kraju, np.

- opis stanu wyjściowego;
- opis polityki za pomocą szczególnych pojęć (wskaźniki sukcesu, wskaźniki porażki);
- opis stanu po wdrożeniu polityki;
- rekomendacje dla szczebla politycznego;
- rekomendacje dla ekspertów kształcenia i szkolenia zawodowego;
- wskaźniki przyszłych zmian polityki (poprawki, modyfikacje, rozszerzenie itd.).

Doświadczenia w zakresie polityki i przykłady projektów będą zidentyfikowane poprzez wstępne tematyczne badania na poziomie krajowym. Proces konsultacji oraz dyskusje badawcze będą realizowane poprzez zaangażowanie reprezentantów różnych grup podmiotów w krajach partnerskich.

3. Upowszechnianie przykładów dobrych praktyk w sposób trwały i przyjazny dla użytkownika.

Projekt PAPILL jest realizowany w 9 państwach przez 12 instytucji:

- 1) Bułgaria – Human Resource Development Centre (www.hrdc.bg), Ministerstvo na Obrazovaniето i Naukata (www.minedu.government.bg);
- 2) Słowacja – Univerzita Komenského, Pedagogická Fakulta (www.fedu.uniba.sk), Slovenská Technická Univerzita v Bratislave, Inštitút Celoživotného Vzdelávania (<http://www.stuba.sk>); Statny Institut Odborneho Vzdelavania (www.siov.sk);
- 3) Polska – Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (www.itee.radom.pl);
- 4) Litwa – Lietuvos Suaugusiųjų Švietimo ir Informavimo Centras (www.lssic.lt);
- 5) Niemcy – Universität Bremen (www.itb.uni-bremen.de);
- 6) Turcja – T.C. İstanbul Valiliği (ab.istanbul.gov.tr);
- 7) Rumunia – Agentia Nationala pentru Programe Comunitare in Domeniul Educatiei si Formarii Profesionale (www.anpcdefp.ro);
- 8) Grecja – Organization for Vocational Education and Training (www.oEEK.gr);
- 9) Estonia – Elukestva Õppe Arendamis Sihtasutus INNOVE (www.innove.ee).

Badania tematyczne oraz informacje dostarczane przez partnerów zrealizują sześć kluczowych przesłań Memorandum na temat uczenia się przez całe życie:

- Uniwersalny i ciągły dostęp do kształcenia w celu zdobycia i odnowienia umiejętności potrzebnych dla trwałego uczestniczenia w społeczeństwie opartym na wiedzy;
- Podniesienie poziomu inwestycji w zasoby ludzkie;
- Efektywne nauczanie oraz metody kształcenia;
- Zrozumienie i docenienie kształcenia nieformalnego i pozaformalnego;
- Dobra jakość informacji i doradztwa;
- Uczenie się przez całe życie jako forma kształcenia bliska uczącemu.

W ślad za powyższymi tematami partnerzy dostarczą, przeanalizują oraz porównają polityki krajowe oraz przykłady projektów, zidentyfikują wspólne podejścia w dobrych praktykach oraz opracują tematyczne obszary dla strategii uczenia się przez całe życie, które będą wykorzystane jako podstawa dla dalszych badań oraz studiów porównawczych.

Rezultaty projektu

Planowane jest zrealizowanie następujących zadań w projekcie:

- Zidentyfikowanie dobrych praktyk oraz przykładów projektów możliwych do wykorzystania w różnych kontekstach;
- Opracowanie obszarów tematycznych krajowych strategii uczenia się przez całe życie – priorytetów, inicjatyw, przykładów projektów związanych ze wskazanymi priorytetami – kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne, praca powiązana z kształceniem, opracowanie oraz wdrożenie instrumentów finansowych dla krajowych strategii uczenia się przez całe życie, powiązania pomiędzy Europejskimi Ramami Kwalifikacji a strategią uczenia się przez całe życie oraz możliwości finansowania programów uczenia się przez całe życie, jako dodatkowych akcji krajowej polityki uczenia się przez całe życie itd.;
- Międzyregionalna analiza na temat inicjatyw politycznych oraz akcji w zakresie uczenia się przez całe życie (kraje bałtyckie, kraje Europy Środkowej, kraje Europy Wschodniej);
- Strona internetowa oparta na wymianie informacji w zakresie badań porównawczych na temat różnych krajowych strategii uczenia się przez całe życie oraz przykładów polityk

w porządku tematycznym, informacji przyjaznych dla użytkownika oraz podejścia wielonarodowe (10 języków – bułgarski, słowacki, polski, litewski, niemiecki, turecki, rumuński, grecki, estoński oraz angielski). Strona internetowa projektu będzie miała trzy kluczowe obszary: obszar priorytetów politycznych oparty na podstawach tematycznych: kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne, miejsce pracy, zapewnienie jakości, przewodnik po uczeniu się przez całe życie, rozwój kompetencji kluczowych, opisujących doświadczenia w 9 krajach (reprezentujące 3 regiony Unii Europejskiej) włączonych w partnerstwo; obszar przykładów dobrych praktyk we wdrażaniu polityki uczenia się przez całe życie w krajach partnerskich oraz dodatkowo w innych krajach, które nie należą do partnerstwa, ale mogą dostarczyć żądanych informacji, jak to się dzieje w praktyce za pomocą sieci Refernet, Eurydice, Euroguidance i Eurotrainer; obszar przykładów dobrych praktyk – projektów krajowych, typu Europejskiego Funduszu Społecznego, projekty uczenia się przez całe życie oraz dodatkowe inicjatywy wdrażające politykę uczenia się przez całe życie.

- Upowszechnianie rezultatów projektu wśród sieci instytucji partnerskich na poziomie Unii Europejskiej – RefeNet, Euroguidance, Eurydice, Europass, TT Net, Eurotrainer itd.;
- Poszerzanie sieci oraz tworzenie łączności pomiędzy różnymi sieciami międzynarodowymi w Unii Europejskiej;
- Upowszechnianie informacji o rezultatach projektu na poziomie krajowym poprzez sieci krajowe.



Rys. 1. Witryna internetowa projektu <http://www.eupractices.eu/> [2009-08-02]

Partnerzy projektu skupią się na badaniach i selekcji priorytetów polityki krajowej kierowanych do uczących się, dostawców szkoleń, pracodawców, stowarzyszeń branżowych, związków zawodowych oraz innych partnerów społecznych, gmin oraz społeczności lokalnych, władz publicznych, ministerstw i agencji, krajowych i lokalnych władz w celu identyfikacji oraz opi-

sania modeli skutecznego dopasowania uczenia się przez całe życie do wymagań rynku. Metody te będą upowszechniane wśród zainteresowanych grup na poziomie krajowym w celu wsparcia akcji krajowej polityki uczenia się przez całe życie i jej wdrożenia.

Partnerzy są zaangażowani w różne sieci na poziomie krajowym i europejskim, takie jak Refernet, Euroguidance, Eurotrainer, Eurydice oparte na konsorcjach partnerskich z kluczowymi instytucjami na poziomie krajowym, zaangażowanymi w zadania sieci, takie jak reprezentanci partnerów społecznych, polityków, ekspertów kształcenia i szkolenia zawodowego. Członkowie sieci krajowych będą bezpośrednio zaangażowani w projekt w formie konsultacji w czasie przeprowadzania badań oraz w fazie pilotażowej testowania platformy. Konferencja kończąca projekt skupi reprezentantów kluczowych podmiotów, którzy są bezpośrednio zaangażowani w politykę planowania i wdrażania.

Strategie Uczenia się Przez Całe Życie w krajach europejskich

Jak podaje St. Drzażdżewski (2009), według informacji Komisji Europejskiej z końca 2008 r. około połowa państw UE nie przyjęła jeszcze Strategii Uczenia się Przez Całe Życie spełniających kryteria spójności i kompleksowości, tj. wskazujących na powiązania obejmujące uczenie się:

- formalne – od przedszkola do kształcenia wyższego i ustawicznego,
- inne niż formalne (zorganizowane, ale poza formalnymi programami kształcenia, czyli pozaformalne oraz niezorganizowane instytucjonalnie, czyli nieformalne – takie uczenie się zaczyna się od wieku 0),
- od najniższych do najwyższych poziomów kompetencji i kwalifikacji (konceptę tych poziomów przyjęto w Europejskich Ramach Kwalifikacji),
- od pierwszych do ostatnich lat życia, z naciskiem na wszystkie grupy osób uczących się – to nie tylko uczniowie, studenci i słuchacze szkoleń i kursów, to także małe dzieci, dorośli w wieku produkcyjnym uczący się w pracy i poprzez pracę, dorośli oraz bierni zawodowo, a także seniorzy.

Opóźnienia w tworzeniu krajowych Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w państwach UE spowodowane są głównie skalą przedsięwzięcia niemającego wcześniej precedensu. Należy dodać, że idea uczenia się przez całe życie istotnie różni się od idei kształcenia ustawicznego lub edukacji permanentnej. Choćby z tego względu, że idea i praktyka kształcenia ustawicznego nie doprowadziły do określenia tak ważnych elementów uczenia się przez całe życie, które dotyczą dorosłych, jak: krajowe ramy kwalifikacji, system walidacji, systemy kumulowania i transferu kwalifikacji oraz dotyczących dzieci, jak zintegrowana, ponadresortowa polityka wspierania rodziców wychowujących małe dzieci. Natomiast idea uczenia się przez całe życie jest silnie powiązana ze zjawiskiem mobilności sektorowej, branżowej i terytorialnej osób uczących się i pracujących na skalę wcześniej niespotykaną.

W Bułgarii pierwotna wersja strategii uczenia się przez całe życie została opracowana jako jeden z komponentów projektu *Europe Aid/121217/D/SER/BG – Pomoc Techniczna dla zaprojektowania i opracowania Krajowej Jednostki Zarządzającej zawodowego szkolenia dla dorosłych w ramach PHARE 2004*. Wersje pierwotne dokumentów zostały przygotowane w 2007 r. oraz skonsultowane na poziomie regionalnym z przedstawicielami instytucji i organizacji kształcenia i szkolenia oraz rynku pracy, jak również przedstawicielami partnerów spo-

lęcznych. Ponadto międzyinstytucjonalna grupa robocza zarządzana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki dokonała przeglądu wersji pierwotnej dokumentu, który był przedmiotem konsultacji między ministerstwami, przed przedłożeniem go Radzie Ministrów jesienią 2008 r.

Na **Słowacji** strategia uczenia się przez całe życie oraz poradnik uczenia się przez całe życie zostały przyjęte przez rząd 25 kwietnia 2007 r. Dokument ten opisuje kontekst polityczny obejmujący okres do 2015 r. i wskazuje plan działania (zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji 13 listopada 2007 r.), wyszczególniający 13 konkretnych wymiarów wdrożeniowych do końca 2008 r. Ponadto dokument o uczeniu się przez całe życie, będący w przygotowaniu, oparty jest na już przyjętych legislacyjnych celach odniesionych do strategii. Przedkładanie pisma rządowi było odraczane kilka razy z powodu sprzeczności w opiniach różnych grup podmiotów. Międzynarodowa wymiana doświadczeń mogłaby pozytywnie wpłynąć na legislację (prawo) oraz wdrożenie polityki do praktyki.

Litwa zaczęła wdrażanie Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w 2004 r. Strategia i plan działania były zatwierdzone przez Ministra Bezpieczeństwa Społecznego i Pracy. Dokument ten zaplanował wzrost liczby form uczenia się przez całe życie oraz wprowadził mechanizmy potwierdzania kształcenia nieformalnego. W 2007 r. przygotowano nową Strategię Uczenia się Przez Całe Życie, której głównym celem było wzmocnienie edukacji powiązanej z rynkiem pracy, jak również opracowanie kształcenia nazwanego niezawodowym. Obecnie zadania projektu dotyczącego nowej strategii są przedmiotem dyskusji. Międzynarodowy wymiar wymiany doświadczeń w opinii autorów Strategii Uczenia się Przez Całe Życie jest naprawdę konieczny w celu opracowania najbardziej skutecznego mechanizmu realizacji.

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie w **Republice Federalnej Niemiec** została zatwierdzona przez Komisję ds. Kształcenia Bund-Länder w 2004 r. i od tamtej chwili jest wdrażana.

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie w **Estonii** została zatwierdzona przez rząd Republiki Estonii w 2005 r. i od tamtej pory również jest w fazie wdrażania.

W **Rumunii** istnieje kilka strategii powiązanych z promowaniem uczenia się przez całe życie oraz chęcią przygotowania strategii uczenia się przez całe życie. W **Turcji** są realizowane projekty nastawione na priorytety uczenia się przez całe życie, które stanowią tło dla przygotowywanej strategii z akcentem obecności władz lokalnych.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że niektóre z krajów zaangażowane w partnerstwo w ramach projektu PAPILL przeprowadzają proces wdrożenia Strategii Uczenia się Przez Całe Życie (Niemcy, Słowacja, Litwa, Estonia, Grecja). Bułgaria zaczyna dopiero proces wdrażania, tak jak i inne kraje (Rumunia, Turcja) poprzez realizację krajowych oraz międzynarodowych programów z modelami, które zostały wzięte pod uwagę przez różne grupy podmiotów z powodu ich roli w procesie uczenia się przez całe życie. Różnorodne doświadczenia będą przedmiotem projektu oraz będą podstawą dla identyfikacji dobrych praktyk, opisami rozwiązań dla planów działania wdrażanych strategii, a także dostarczą ekspertyz dla opracowania strategii w niektórych krajach, np. Polska, jej zaplanowania i wdrożenia.

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie w Polsce

Polska na wezwanie Rady Europejskiej z marca 2004 w sprawie przyjęcia przez państwa UE krajowych SLLL do 2006 r. odpowiada ze znacznym opóźnieniem. Z czego wynikało późniejsze opóźnienie?

Szukając odpowiedzi na tak postawione pytanie, sięgnęliśmy do prezentacji St. Drzażdżewskiego (2009), według którego należy wyróżnić dwie główne przyczyny, na które z kolei składają się:

1) Dominacja edukacji formalnej:

- W Polsce notuje się dominację edukacji formalnej wyraźnie wybijającą się w UE, co hamuje rozwój identyfikacji i doceniania efektów uczenia się innego niż formalne;
- Polska należy do liderów w UE w upowszechnieniu edukacji formalnej w jej najbardziej tradycyjnym wydaniu, tj. w zakresie kształcenia obowiązkowego oraz średniego II stopnia (kończącego się maturą i zasadniczego zawodowego), a także w zakresie kształcenia wyższego prowadzonego w dłuższych cyklach;
- Jednym z przejawów silnej pozycji edukacji formalnej w Polsce jest to, że jedynie w naszym kraju odnotowano osiągnięcie wartości czterech z pięciu najważniejszych wskaźników rozwoju edukacji w Europie w połączeniu ze stałym rozwojem (tzw. benchmarków) na kilka lat przed rokiem docelowym, czyli 2010;
- Krajom z czołówki edukacji w Europie, takim jak Finlandia, Szwecja, Dania, Austria udało się osiągnąć wartości trzech benchmarków w połączeniu ze stałym rozwojem.

2) Brak rozeznania potencjału oraz niedoceniające efektów uczenia się innego niż formalne:

- Benchmarki dotyczą głównie edukacji formalnej.
 - Sukces upowszechnia w Polsce edukacji formalnej w dość krótkim w skali całego życia okresie uczenia się, tj. w okresie od 6 do 19/24 roku życia, nie jest w stanie zrównoważyć zdecydowanie mniejszej niż w większości krajów rozwiniętych aktywności edukacyjnej osób w Polsce: przed etapem obowiązkowego kształcenia, czy po etapie kształcenia średniego i wyższego;
- Kompleksowy wskaźnik rozwoju uczenia się przez całe życie w Europie, w którym, oprócz edukacji formalnej w jej najbardziej tradycyjnym zakresie, mierzy się zaangażowanie w uczenie się osób od etapu wychowania przedszkolnego do uczenia się dorosłych, w tym także innego niż formalne, wskazuje, że Polska zajmuje ostatnie miejsce w UE (wyrzeczamy jedynie państwa kandydujące – Chorwację, Macedonię i Turcję).

Jak podaje dalej St. Drzażdżewskiego (2009) pozostałe przyczyny mogą wynikać z bezpośrednich i pośrednich wskaźników kompetencji osób w Polsce. Wskaźniki te pokazują, że poziom kompetencji obniża się w porównaniu z innymi krajami rozwiniętymi na następujących kolejno etapach życia w taki sposób, że:

- kompetencje kluczowe młodzieży szkolnej osiągają co najmniej poziom średni w UE i OECD, przy czym najniższy poziom tych kompetencji notuje się w szkołach zawodowych,
- zagrożeniem dla kompetencji studentów jest akademickie przechylenie całego systemu kształcenia wyższego, w tym tzw. „academic drift” wyższego kształcenia zawodowego (diagnoza OECD i Banku Światowego), niska pozycja polskich uczelni na świecie, brak tradycji porównywania kompetencji studentów, brak rozwoju trzeciej misji szkolnictwa wyższego, w tym usług na rzecz gospodarki i administracji,
- Polskę charakteryzują niskie, pośrednie wskaźniki kompetencji profesjonalnych dorosłych w dziedzinach decydujących o rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy, w tym zwłaszcza w zakresie: gospodarki opartej na nowoczesnych technologiach, nauki, tzw. trzeciej misji szkolnictwa wyższego, administracji publicznej, społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa obywatelskiego.

Wyżej wymienione dziedziny są tymi, na których koncentrują się międzynarodowe porównania rozwoju społecznego.

Opóźnienie we wdrażaniu Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w Polsce może mieć wiele negatywnych skutków, w tym z pewnością dotyczących prac nad opracowaniem i wdrożeniem Krajowej Ramy Kwalifikacji.

Zobowiązanie dotyczące opracowania krajowej Strategii Uczenia się przez całe życie wpisano do Krajowego Programu Reform 2005–2008 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej (KPR).

Łażenia wstępne Strategii Uczenia się Przez Całe Życie przedstawiono w ramach Priorytetu 1. Aktywne społeczeństwo, Działanie 1. Rozwój edukacji w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy KPR. Działanie to jest odpowiedzią na wymogi gospodarki opartej na wiedzy, w której konieczne jest podniesienie poziomu wykształcenia oraz kompetencji obywateli. W związku z tym niezbędne będą reformy, które swoim zasięgiem obejmą formalny i nieformalny proces edukacji, pozwolą na poprawę poziomu kwalifikacji zawodowych i ogólnych. Takie działania zgodnie z KPR przełożą się na większą zatrudnialność oraz wzrost poziomu samozatrudnienia.

Jak podano dalej w KPR (2008, s. 11), w ramach działania 1 zostanie opracowana oraz wdrożona *Strategia uczenia się przez całe życie* wraz z wynikającymi z niej instrumentami legislacyjnymi i instytucjonalnymi. Zadania związane ze *Strategią* obejmą:

- 1) opracowanie i wdrożenie krajowych ram kwalifikacji,
- 2) promowanie uczenia się przez całe życie (zarówno w postaci formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej),
- 3) ugruntowanie partnerstwa podmiotów organizujących proces edukacji formalnej, pozaformalnej i wspierających nieformalne uczenie się.

KPR (2008, s. 11) przewiduje, że w obszarze edukacji formalnej zmienione zostaną m.in.: podstawy programowe wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, stworzony będzie elastyczny system kształcenia zawodowego oraz wprowadzone zmiany w systemie szkolnictwa wyższego. Obniżony zostanie także wiek obowiązku szkolnego do lat 6 oraz wprowadzony obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla 5-latków. Proces ten wspierany będzie poprzez wprowadzanie innowacyjnych form kształcenia do dydaktyki, doposażenie szkół w sprzęt komputerowy i multimedialny, modernizację systemu nadzoru pedagogicznego oraz wzmocnienie statusu zawodowego nauczycieli.

W ramach działania 1 KPR (2008, s. 11) zostanie opracowana *Reforma systemu szkolnictwa wyższego w obszarze funkcjonowania i finansowania uczelni* i *Reforma systemu szkolnictwa wyższego w obszarze modelu kariery akademickiej*. W zakresie reformy stworzone zostaną warunki dla zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni na rynku usług edukacyjnych poprzez poprawę jakości kształcenia i jego silniejszego powiązania z badaniami naukowymi oraz potrzebami gospodarki i rynku pracy. Zmiany będą dotyczyły procesu kształcenia, zarządzania szkolnictwem wyższym, finansowania szkolnictwa wyższego, nauczycieli akademickich i pomocy materialnej dla studentów.

Dalej w KPR (2008, s. 11) czytamy, że:

- 1) uzupełnieniem opisanych powyżej zadań będzie także upowszechnienie nowoczesnych metod informacji i komunikacji w procesie kształcenia i samodzielnego uczenia się;

- 2) prowadzone będą działania ukierunkowane na podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników w poszczególnych branżach (m.in. w turystyce);
- 3) realizowane działanie wspierane będzie poprzez instrumenty przewidziane w rządowym Programie 50+.

Tak szeroki program działań będzie wymagał zmian w Polsce w następujących aktach prawnych (KPR, 2008, s. 11):

- ustawie o systemie oświaty,
- ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym,
- ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki,
- Karcie Nauczyciela,
- Ustawach samorządowych (o samorządzie gminnym, powiatowym, wojewódzkim),
- w aktach wykonawczych do tych ustaw.

Zgodnie z zapisami w KPR 2008–2011 za opracowanie krajowej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie odpowiada 7 instytucji rządowych: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Kancelaria Premiera Rady Ministrów, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwo Gospodarki, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Ministerstwo Sportu i Turystyki.

W KPR (2008–2011) założono, że krajowa Strategia Uczenia się Przez Całe Życie będzie przyjęta przez rząd do końca 2009 r.

Na jakim etapie są prace? Pracami nad opracowaniem Strategii kieruje minister Michał Boni (Przewodniczący Stałego Komitetu Rady Ministrów). W cyklicznych spotkaniach organizowanych w 2009 roku uczestniczą przedstawiciele instytucji odpowiedzialnych za opracowanie Strategii w randze podsekretarzy stanu.

Jak podaje St. Drzażdżewskiego (2009), ministrowie są obecnie w trakcie uzgadniania najważniejszych elementów diagnozy, celów Strategii i wskaźników ich realizacji, najważniejszych kierunków interwencji oraz systemu wdrażania Strategii. Zarys uzgodnień będzie poddany konsultacjom z przedstawicielami interesariuszy Strategii oraz ekspertami. Przewiduje się, że szeroka konsultacja społeczna powinna odbyć się na jesieni 2009 r. Natomiast przyjęcie Strategii przez rząd powinno spełnić założenia ujęte w KPR 2008–2011, tj. powinno nastąpić do końca 2009 r.

Mimo braku krajowej SLLL można uznać, że jej elementy są wdrażane w Polsce w różnych programach i projektach realizowanych przez administrację rządową, samorządy terytorialne oraz partnerów i organizacje społeczne.

Z pewnością w ramy idei uczenia się przez całe życie wpisują się następujące działania i projekty:

- 1) Strategia Kształcenia Ustawicznego 2010,
- 2) program europejski „Uczenie się przez całe życie” na lata (2007–2013), który realizowany jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (www.frse.org.pl) i jego celem jest rozszerzanie współpracy europejskiej i wymiany w dziedzinie edukacji. Jego różne podprogramy (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Wizyty przygotowawcze LLP, Wizyty studyjne, Europass) obejmują dzieci, młodzież i dorosłych – od przedszkola po uniwersyte-ty trzeciego wieku;

- 3) „Małopolskie partnerstwo instytucji w obszarze rynku pracy, edukacji i szkoleń”, w ramach którego rozpoczęto promocję idei uczenia się przez całe życie wśród mieszkańców małych miast i wsi.

30 stycznia 2009 roku Instytucja Zarządzająca Programem Operacyjnym Kapitał Ludzki (PO KL) zatwierdziła Plan Działania dla Priorytetu III „Wysoka jakość systemu oświaty”, w ramach którego na 2009 rok przewidziano poniższe projekty systemowe, które w naszej ocenie wpisując się w Strategię Uczenia się Przez Całe Życie:

- Tworzenie zaplecza badawczego i informacyjnego systemu edukacji w zakresie monitoringu, ewaluacji i badań edukacyjnych (wykonawca: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa);
- Usprawnienie systemu zbierania i analizy danych dotyczących funkcjonowania systemu oświaty, m.in. poprzez rozwój Systemu Informacji Oświatowej (Centrum Informatyczne Edukacji);
- Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły (Ministerstwo Edukacji Narodowej);
- Programy wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły (Ministerstwo Edukacji Narodowej);
- Badania dotyczące podnoszenia jakości narzędzi systemu egzaminów zewnętrznych (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Pilotaż nowych egzaminów maturalnych i eksternistycznych (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Pilotaż nowych egzaminów gimnazjalnych oraz sprawdzianu w klasie VI (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Pilotaż nowej formuły egzaminu zawodowego (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Budowa banków zadań (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Szkolenia pracowników i współpracowników systemu egzaminów zewnętrznych oraz rozwój współpracy międzynarodowej, w tym realizacja projektów ponadnarodowych (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Specjalistyczne publikacje dotyczące egzaminów zewnętrznych (Centralna Komisja Egzaminacyjna);
- Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) (Ministerstwo Edukacji Narodowej);
- Ogólnopolskie kampanie upowszechniające model uczenia się przez całe życie (Ministerstwo Edukacji Narodowej);
- Opracowanie modelu doradztwa zawodowego oraz internetowego systemu poradnictwa edukacyjno-zawodowego (Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej);
- Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie (Ministerstwo Edukacji Narodowej).

Natomiast w procedurze konkursowej Instytucja Zarządzająca Programem Operacyjnym Kapitał Ludzki (PO KL) w ramach Planu Działania dla Priorytetu III „Wysoka jakość systemu oświaty” przewidziała do realizacji w 2009 r. poniższe projekty:

- Uruchomienie nowego typu dziennych studiów zawodowych przygotowujących nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz nauczania początkowego;
- Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów dotyczących m.in. kształcenia w zakresie nauk matematycznych, przyrodniczych i technicznych oraz przedsiębiorczości dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Ponadregionalne programy rozwijania umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), języków obcych, przedsiębiorczości – II etap;
- Uruchomienie nowego typu studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych;
- Przygotowanie wybranych szkół do realizacji praktyk przez studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela;
- Opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów dotyczących m.in. kształcenia w zakresie nauk matematycznych, przyrodniczych i technicznych oraz przedsiębiorczości.

Przykłady takich działań można by było mnożyć bez końca, lecz bez Strategii Uczenia się Przez Całe Życie będą to tylko podejmowane przez nas próby przyporządkowania kolejnych projektów.

Podsumowanie

Bez spisanej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie Polska jest jak żeglarz, który musi sterować powierzonym mu okrętem bez kompasu. Jej wdrożenie niezbędne jest do podkreślenia ważności uczenia się od narodzin do późnej starości. Uczenia się, które będzie dostępne każdemu niezależnie od formy, miejsca i czasu. Lecz jak podaje St. Drzażdżewskiego (2009), należy w Strategii zachować równorzędność 3 obszarów uczenia się: formal, non-formal, informal, gdyż bez tej równorzędności nie ma uczenia się przez całe życie.

W Polsce być może dzięki wdrożeniu Strategii uda się przełamać „monopol” edukacji formalnej, potwierdzony przez statystyki ostatniego raportu Komisji Europejskiej nt. postępu edukacji w Europie. Natomiast przytoczone w tekście projekty z pewnością temu będą służyć.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Łopacińska L., Charraud A.M. (red.) (2008), *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*, Radom.
2. Drzażdżewski St. (2009), *Prace nad krajową strategią uczenia się przez całe życie*. Prezentacja wygłoszona podczas konferencji „Małopolska otwarta na wiedzę”, Kraków, 22 maja 2009 (<http://www.wrotamalopolski.pl/NR/rdonlyres/923A87B0-C501-49B5-A9F2-A479BE1C7C84/533115/PracenaSLLLwPolsce200905.pdf>, 2009-09-24)
3. *Krajowy Program Reform na lata 2008–2011 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej*. Ministerstwo Gospodarki, 18 listopada 2008.

4. Łopacińska L., Żurek M. (2008), *Europejskie Ramy Kwalifikacji – Sieć testująca*, [w:] *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*, red. H. Bednarczyk, L. Łopacińska, A.M. Charraud, ITeE – PIB, Radom.
5. *Program PO. Polska zasługuje na cud gospodarczy. Program wyborczy Platformy Obywatelskiej* (2007), Warszawa.
6. *Raport europejski na temat wskaźników jakości dla uczenia się przez całe życie* (2002), Komisja Europejska, Bruksela.

Dane autorów

Ludmiła ŁOPACIŃSKA

ITeE – PIB, Radom

e-mail: ludmiła.lopacinska@itee.radom.pl

Mirosław ŻUREK

ITeE – PIB, Radom

e-mail: mirosław.zurek@itee.radom.pl

Florian POPA

Krajowa Agencja Programów Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, Bukareszt Rumunia

Uwarunkowania wdrożenia Narodowej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w Rumunii

Determinants of implementation the National Lifelong Learning Strategy in Romania

Słowa kluczowe: Strategia, uczenie się przez całe życie, projekt, PAPILL, cele projektu, strategie europejskie, system edukacji w Rumunii.

Key words: strategy, lifelong learning, project, PAPILL, aims of the project, European strategies, educational system in Romania.

Summary

The article presents the National Lifelong Learning Strategy in Romania. The organizations responsible for the development of education policy and strategy are indicated. The educational system of Romania is presented. The need of better cooperation between different educational sectors have been pointed out, as well as the obligations between institutions (including sustainable models of financing) and the partnership with all who are interested in.

Wprowadzenie

Uczenie się przez całe życie jest w centrum uwagi kilku strategicznych dokumentów opracowanych przez Komisję Europejską i Parlament Europejski w ciągu ostatnich 15 lat. Uczenie się przez całe życie jest rozumiane jako *„wszelkie działania w zakresie uczenia się podejmowane przez całe życie i mające na celu podniesienie wiedzy, ulepszenie umiejętności i kompetencji w ramach perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/albo związanej z zatrudnieniem”* (Urzeczywistnienie wizji Europy jako obszaru uczenia się przez całe życie – 2001). Z tego punktu widzenia uczenie się przez całe życie nie reprezentuje już aspektu uczenia się i szkolenia; postrzegane jest jako główna zasada oferowania całego kontinuum kontekstów edukacyjnych i uczestniczenia w nich. Uczenia się nie można opisywać jako ograniczonej fazy w dzieciństwie i młodości poświęconej jedynie promowaniu kariery zawodowej jednostki. Jest raczej ciągłym zadaniem społeczeństwa i jednostki, które obejmuje wszystkie obszary i fazy życia. Perspektywa „uczenia się od kotłyski aż po grób” jest zasadniczym elementem większości podejść do uczenia się przez całe życie.

Od roku 1996, tj. Europejskiego Roku Uczenia się przez całe życie, kiedy to Rada po raz pierwszy przyjęła wnioski w tym temacie, znaczenie idei uczenia się przez całe życie poważnie wzrosło zarówno we Wspólnocie, jak i na szczeblach narodowych. Jest ona kluczowym elementem Strategii Lizbońskiej (2005), jak również związanych z nią programów pracy zajmujących się konkretnymi celami systemów kształcenia i szkolenia („Kształcenie i Szkolenie 2010”).

W roku 2000, wkrótce po posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie, Komisja przyjęła Memorandum dotyczące uczenia się przez całe życie, określające ogólną ramę, która próbuje zintegrować edukację, szkolenia i zatrudnienie na poziomie jednostki i instytucjonalnym. W następnym roku Komisja przyjęła Komunikat zatytułowany „Urzeczywistnienie idei europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie”, który prezentuje spójną strategię wdrażania jej celów. Zawiera ono zalecenia dotyczące zawiązywania partnerstw pomiędzy wszystkimi istotnymi aktorami kształcenia, w ramach formalnych systemów, jak i poza nimi; określenie potrzeb uczących się wraz z potrzebami kształceniowymi organizacji, społeczności, szerszego społeczeństwa i rynku pracy; zapewnienie adekwatnych środków w kategoriach finansowania oraz efektywnego i przejrzystego przyznawania tych środków; dopasowywanie możliwości kształcenia do potrzeb i zainteresowań uczących się; ułatwienie dostępu poprzez rozwijanie strony podażowej, aby umożliwić uczenie się każdemu, wszędzie i w każdym czasie itp.

W marcu 2003 Komisja założyła PLOTEUS, internetowy portal na temat możliwości uczenia się w całej Europie. Była to po części odpowiedź na żądanie Rady Europejskiej (Lizbona 2000 i Sztokholm 2001), aby Rada i Kraje Członkowskie stworzyły ogólnoeuropejską usługę, oferującą informacje na temat miejsc pracy i możliwości uczenia się. W kwietniu 2003 powstała inicjatywa R3L łącząca 120 regionów kształcenia, mająca na celu wymianę know-how i opracowanie metod promowania uczenia się przez całe życie na szczeblu regionalnym. W marcu 2002 partnerzy społeczni (UNICE/UEAPME, CEEP i ETUC) przyjęli wspólną ramę działania na rzecz rozwoju kompetencji i kwalifikacji jako wkład we wdrożenie Strategii Lizbońskiej. Inne istotne opracowania obejmowały propozycję Wspólnoty Europejskiej dotyczącą Europejskiej Ramy Referencyjnej dotyczącej kluczowych kompetencji dla uczenia się przez całe życie, jak również zalecenia dot. Europejskiej Ramy Kwalifikacji z roku 2008. Europejska Rama Kwalifikacji ma na celu połączenie ze sobą krajowych systemów kwalifikacji, w ten

sposób działając jako narzędzie translatorskie czyniące kwalifikacje bardziej czytelnymi i zrozumiałymi w różnych krajach i systemach w Europie.

Kontekst rumuński: prezentacja systemu edukacji

Okolo 90% uczniów uczęszcza do szkół publicznych finansowanych przez państwo. Prywatne instytucje edukacyjne, administrowane i organizowane przez instytucje pozarządowe, są bardziej powszechne na szczeblu szkolnictwa wyższego. Na szczeblu regionalnym każdy powiat ma Inspektorat Szkolny zarządzany przez Inspektora Generalnego. Każda instytucja ma radę szkoły i radę zarządzającą, które wspierają dyrektora szkoły w wypełnianiu jego kierowniczych zadań. Jeśli chodzi o kontrolę szkoły, dyrektorzy i inspektorzy generalni muszą opracowywać sprawozdania roczne na temat sytuacji w edukacji pozostającej pod ich kontrolą. Każde sprawozdanie jest potem przedkładane władzom lokalnym i Ministerstwu Edukacji, Badań i Innowacji (MERY). W roku szkolnym 2007/2008 edukacja przedszkolna obejmowała grupy w wieku 3 do 6 lat. Ten rodzaj edukacji jest oferowany w specjalnych instytucjach – przedszkolach (*grădinițe*), z których większość to instytucje publiczne. Uczęszczanie jest opcjonalne i bezpłatne. W roku szkolnym 2007/08 procent uczestnictwa w edukacji przedszkolnej wynosił 77,6%. Edukacja obowiązkowa trwa 10 lat i dzieli się na 3 fazy: edukację podstawową (4 lata), fazę gimnazjalną ogólną (4 lata) i fazę gimnazjalną oferującą kursy ogólne, profilowane lub zawodowe (2 lata). Poczynając od roku szkolnego 2003/04 czas trwania edukacji obowiązkowej jest wydłużony o dwa lata po ogólnej edukacji gimnazjalnej i uczniowie mogą wybrać kontynuowanie nauki albo w niższym cyklu liceum, który oferuje szeroką edukację i obejmuje elementy wstępne specjalizacji, niezbędne przy kontynuacji nauki w szkole średniej lub w *Școală de Arte și Meserii* (Szkole Humanistyczno-Zawodowej) oferującej edukację zawodową odpowiadającą różnym specjalnościom zawodowym i prowadzącą do zatrudnienia; w takim przypadku absolwenci powinni odbyć rok uzupełniający przed wejściem do edukacji średniej.

Podstawa programowa dla edukacji podstawowej i gimnazjalnej, określona przez Ministerstwo Edukacji, Badań i Innowacji, pozwala szkołom projektować ich własne plany lekcji i pozostawia podstawy programowe i program nauczania w gestii szkół. Przedmioty są zgrupowane według 7 obszarów programowych: język i komunikacja, matematyka i przedmioty przyrodnicze, ludzie i społeczeństwo, sztuka, wychowanie fizyczne, technologie, doradztwo. Metody nauczania nie są narzucane przez oficjalne regulacje, ale są pewne zalecenia dotyczące alternatywnych podręczników, pracy domowej i dydaktycznego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT).

Rok uzupełniający oferuje możliwość uzyskania poziomu wykształcenia niezbędnego do uczestniczenia w edukacji średniego szczebla i nabycia wyższych kwalifikacji zawodowych. Edukacja średnia (wyższy cykl licealny) oferuje kursy ogólne i profilowane prowadzące do kontynuowania nauki w szkołach policealnych lub szkolnictwie wyższym. Kształcenie policealne przygotowuje uczniów do wyższych kwalifikacji zawodowych, jak również powinno prowadzić do zatrudnienia. Przyjęcia na rok uzupełniający i na wyższy cykl licealny opiera się na metodologii określonej przez Ministerstwo Edukacji, Badań i Innowacji i ogłaszane jest na rok przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego. W szkolnictwie policealnym jedynie policealne szkoły medyczne wymagają świadectwa maturalnego przyznanego na koniec liceum. Z reguły wszystkie szkoły policealne organizują egzaminy wstępne.

W roku końcowym i w szkolnictwie średnim, ogólnym i profilowanym ramy programowe określone przez Ministerstwo Edukacji, Badań i Innowacji obejmują 7 obszarów programu nauczania: język i komunikacja, matematyka i przedmioty przyrodnicze, ludzie i społeczeństwo, sztuka, wychowanie fizyczne, technologie, doradztwo. Znaczenie każdej grupy przedmiotów różni się w zależności od rodzaju szkoły. Ministerstwo Edukacji, Badań i Innowacji oraz Ministerstwo Pracy, Solidarności Społecznej i Rodziny ustalają programy nauczania dla szkół policealnych.

Od roku akademickiego 2005/2006, wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego, prywatne i publiczne, zostały zobligowane przez ustawę z roku 2004 do wdrażania struktury trzystopniowej. Pierwszy stopień (licencjacki) obejmuje minimum 180, a maksimum 240 punktów kredytowych odpowiadających ECTS i trwa od 3 do 4 lat, w zależności od dziedziny i kierunku specjalizacji. Drugi stopień (magisterski) obejmuje minimum 90, a maksimum 120 punktów kredytowych i trwa od roku do dwóch lat. Obydwa cykle (stopnie) umożliwią zebranie przynajmniej 300 punktów kredytowych. Studia doktoranckie mogą być organizowane na zasadzie studiów stacjonarnych dziennych (w pełnym wymiarze godzin) lub zaocznych (w niepełnym wymiarze godzin) przez instytucje szkolnictwa wyższego i badawcze. Długość kursów doktoranckich odpowiada 3 latom pracy na pełnym etacie.

Absolwenci szkolnictwa średniego muszą posiadać dyplom maturalny (*diploma de baccalaureat*) (lub równoważne świadectwo), aby być przyjętymi do szkolnictwa wyższego. Instytucje szkolnictwa wyższego ustalają metodologię przyjęć zgodnie z ogólnymi kryteriami ustalonymi przez Ministerstwo Edukacji, Badań i Innowacji. Procedura rekrutacji i przyjęcia na studia może opierać się na średniej ocenie otrzymanej przez kandydatów na krajowym egzaminie maturalnym oraz z różnych przedmiotów nauczanych w szkole średniej, jak również, w niektórych przypadkach, na ocenie otrzymanej na egzaminie wstępnym zorganizowanym całkowicie przez instytucję szkolnictwa wyższego. W przypadku gdy organizowany jest egzamin wstępny, instytucja szkolnictwa wyższego musi wziąć pod uwagę przyjęte alternatywne podręczniki używane w szkolnictwie średnim. Kandydaci mogą przystąpić do egzaminu wstępnego w języku, w jakim uczyli się danych przedmiotów. Sfinalizowanie studiów licencjackich następuje w wyniku egzaminu – *examen de licentia*, opartego na ogólnych kryteriach ustalonych przez Ministerstwo Edukacji, Badań i Innowacji. Treść egzaminu i szczegółowe kryteria ustala senat uniwersytetu. Absolwenci, którzy zdadzą egzamin licencjacki otrzymują tytuł licencjata (*licentiat*) w danym profilu i specjalizacji, poświadczony dyplomem wydanym przez instytucję szkolnictwa wyższego. Studenci, którzy zdadzą egzamin z wynikiem pozytywnym mogą kontynuować naukę na studiach drugiego stopnia, tj. studiach magisterskich. Studia magisterskie kończą się egzaminem końcowym i absolwenci otrzymują dyplom magisterski (*diploma de Master*). Studia doktoranckie kończą się publiczną obroną pracy doktorskiej ocenianą przez komisję złożoną ze specjalistów zaaprobowanych przez senat uniwersytetu. Absolwenci uzyskują dyplom doktorski (*diploma de Doctor*).

Organizacje odpowiedzialne za opracowanie polityki i strategii edukacyjnej

Na szczeblu krajowym dwa ministerstwa – Ministerstwo Edukacji i Badań oraz Ministerstwo Pracy i Solidarności Społecznej – są odpowiedzialne za opracowanie polityki i strategii dla początkowego i ustawicznego szkolenia zawodowego. W tym celu oba ministerstwa współpracują z innymi instytucjami w kraju:

- Krajowe Centrum do spraw Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego i Technicznego (odpowiedzialne za opracowanie programów nauczania kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) i systemu ewaluacji i certyfikacji, koordynacji naukowej programów IVET kreujących partnerstwa społeczne na poziomie krajowym i regionalnym);
- Rumuńska Agencja do spraw Zapewnienia Jakości w Edukacji Przeduniwersyteckiej prowadzi ewaluację zewnętrzną (dla celów autoryzacji, akredytacji i jakości) dla wszystkich organizacji na poziomie przeduniwersyteckim; prowadzi także – co 3 lata – ponowną ewaluację akredytowanych organizacji edukacyjnych; opracowuje standardy krajowe i metodologie dla celów ewaluacji zgodnie z kierunkami nauki i ich kryteriami ustalonymi przez prawo;
- Krajowe Centrum do spraw Programu Nauczania i Oceny w Edukacji Przed-Uniwersyteckiej (opracowanie narodowych programów nauczania, monitorowanie i zmiany; opracowanie egzaminów krajowych i krajowego systemu ocen oraz administracja; ewaluacja podręczników szkolnych);
- Krajowa Agencja Zatrudnienia (która organizuje i koordynuje działania w zakresie zatrudnienia i szkolenia zawodowego na rynku pracy i wdraża środki przeciwdziałające bezrobociu);
- Krajowa Rada do spraw Szkolenia Zawodowego Dorosłych (NCVTA) – początkowo została powołana do życia jako ciało trójstronne z rolą doradczą w szkoleniu zawodowym dla dorosłych; zgodnie z nowym prawem dotyczącym szkolenia zawodowego dla dorosłych NCVTA obecnie poszerza swoje obowiązki i staje się władzą upoważnioną do oceniania i akredytowania instytucji oferujących szkolenia;
- Rada ds. Standardów Zawodowych i Certyfikacji (COSC) – jest ciałem trójstronnym odpowiedzialnym za opracowanie nowego systemu ewaluacji i certyfikacji kompetencji zawodowych; jednostka techniczna COSC jest rekomendowana do stania się częścią NCVTA.

Na szczeblu regionalnym następujące struktury są odpowiedzialne za wdrożenie polityki dotyczącej kształcenia i szkolenia zawodowego: Powiatowe Inspektoraty Szkolne, Powiatowe Biura Zatrudnienia (z 15 ośrodkami CVT), Lokalne Komitety do spraw Rozwoju Partnerstwa Społecznego w dziedzinie Szkolenia Zawodowego (ciało trójstronne): władz lokalnych, związków zawodowych i związków pracodawców.

Krajowe postanowienia dotyczące uczenia się przez całe życie

Chociaż Rumunia nie ma jeszcze strategicznego dokumentu obejmującego wszystkie formy i poziomy kształcenia w jednej ramie legislacyjnej, to kilka dokumentów dotyka różnych aspektów uczenia się przez całe życie. Skupimy się tutaj na najważniejszych, uwzględniających ich (pośredni lub bezpośredni) wkład w trwające opracowanie strategii uczenia się przez całe życie na poziomie krajowym. *Memorandum dotyczące uczenia się przez całe życie*, jak również Komunikat Komisji na temat uczenia się przez całe życie miały wpływ na politykę kształcenia i szkolenia w Rumunii. Eksperti rumuńscy uczestniczyli w grupach roboczych jako część *Programu Pracy nad Konkretnymi Celami*. Program PHARE poświęcony początkowemu szkoleniu zawodowemu, jak również projekty w ramach Programów „Leonardo da Vinci” i „Sokrates” (do roku 2006) i Program Kształcenia Ustawicznego (od 2007 roku) przyczyniły się do rozwoju uczenia się przez całe życie w Rumunii.

W kategoriach polityki edukacyjnej, następujące środki skoncentrowały się bezpośrednio na wdrażaniu zasad typowych dla uczenia się przez całe życie:

- Decyzja o przedłużeniu obowiązkowej edukacji szkolnej z 8 do 10 lat; decyzję podjęto pod koniec roku 2002 i wprowadzono w życie w roku 2003;
- Wiek przystąpienia do obowiązkowej edukacji obniżono z 7 do 6 lat;
- Klasa przygotowująca do szkoły w przedszkolach została uogólniona (ostatni rok edukacji przedszkolnej przeznaczony jest dla pięciolatków);
- Wprowadzenie standardów kształcenia wspólnych dla wszystkich uczniów jako podstawy dla organizacji formatywnej ewaluacji, jak również orientacji i doradztwa egzaminacyjnego dla uczniów po 8 klasie (egzamin ten będzie organizowany lokalnie w oparciu o standardy krajowe);
- Włączenie do krajowego programu nauczania kompetencji zalecanych w Memorandum na temat uczenia się przez całe życie i szczegółowego programu pracy;
- Zainicjowanie przez Instytut Nauk Pedagogicznych programu badawczego „Podstawowe kompetencje dla uczenia się przez całe życie”;
- Analiza potrzeb szkoleniowych na szczeblu lokalnym celem przystosowania początkowego szkolenia zawodowego do regionalnej polityki rozwojowej i spójności społecznej (działania te są prowadzone przez Krajowe Centrum do spraw Rozwoju Szkolnictwa Zawodowego i Technicznego);
- Realizacja projektów Leonardo dotyczących umiejętności społecznych i komunikacyjnych w szkołach szkolnictwa zawodowego (VET);
- Podniesienie roli Rady Krajowej ds. Szkolenia Zawodowego Dorosłych w uczeniu się przez całe życie.

Sprawozdanie na temat Wdrażania Planu Reformy Narodowej (październik 2008) oferuje szeroki obraz postępów we wdrażaniu odnowionej Strategii Lizbońskiej w Rumunii. Sprawozdanie odnosi się do okresu jednego roku pomiędzy 15 października 2007 a 15 października 2008. Ustalając promocję uczenia się przez całe życie jako osobny cel, sprawozdanie odnotowuje poważne różnice w uczestniczeniu w kształceniu ustawicznym pomiędzy Rumunią a innymi Państwami Członkowskimi. Zgodnie z Raportem Unii Europejskiej „Postęp w Kierunku Celów Lizbońskich w Edukacji i Szkoleniu” istnieją duże różnice w zakresie uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie i szkoleniu pomiędzy krajami członkowskimi UE. Kraje skandynawskie i Wielka Brytania mają najwyższe wskaźniki uczestnictwa (ponad 20%), podczas gdy w Bułgarii, Grecji i Rumunii wartość ta jest poniżej 2%, tj. 4 czy 5 razy mniej niż średnia dla Unii Europejskiej. Ponieważ w przypadku tych 3 krajów poczynione postępy w porównaniu z rokiem 2000 są bardzo skromne, sprawozdania, które monitorują postęp w osiąganiu celów lizbońskich koncentrują się na dużym znaczeniu promowania nowej polityki w tym zakresie, jako części zintegrowanego podejścia angażujące Ministerstwo Edukacji i Ministerstwo Pracy i Solidarności Społecznej. Sprawozdanie podkreśla także potrzebę stworzenia partnerstw na rzecz uczenia się przez całe życie, angażujących różnych zainteresowanych na szczeblu regionalnym i lokalnym, potencjał technologii informatyczno-komunikacyjnych w poszerzaniu dostępu do uczenia się przez całe życie, jak również nauczycieli szkolenia ustawicznego.

Jednocześnie Narodowa Strategia na rzecz Trwałego Rozwoju na lata 2013–2020–2030 (2008) ma wyraźny cel, dotyczący *rozwoju kapitału ludzkiego i wzrostu konkurencyjności na rynku pracy poprzez zaoferowanie równych szans uczenia się przez całe życie i rozwój nowo-*

czesnego, elastycznego i wszechobejmującego rynku pracy. Do roku 2015 doprowadzi to do trwałej integracji 90 tysięcy osób na rynku pracy. Te szczególne cele w tym zakresie mogą być podsumowane następująco:

- Podwyższenie poziomu szkolenia kapitału ludzkiego w zakresie edukacji i szkolenia zawodowego;
- Rozwój zasobów ludzkich w systemie edukacyjnym;
- Promowanie kultury przedsiębiorczości;
- Ułatwienie wejścia młodych ludzi na rynek pracy;
- Rozwój nowoczesnego, elastycznego i wszechobejmującego rynku pracy;
- Promowanie wprowadzenia (ponownego wprowadzenia) na rynek pracy ludzi nieaktywnych, z uwzględnieniem obszarów wiejskich;
- Ulepszenie służb publicznych działających na rzecz zatrudnienia;
- Ułatwienie dostępu do edukacji i do rynku pracy grupom wrażliwym.

Długa jest jeszcze droga do integracji kompetencji uzyskanych w kształceniu nieformalnym lub pozaformalnym z głównym nurtem procesu kształcenia. Niektóre godne uwagi rezultaty pochodzą z projektów na stosunkowo niewielką skalę realizowanych w takich programach jak Grundtvigowski „Młodzież w akcji”. Opracowania polityki są nieliczne i sfragmentaryzowane. W 2004 roku Ministerstwo Edukacji i Ministerstwo Pracy wydały wspólne zalecenie ministerialne, dotyczące procedury ewaluacji i certyfikacji takich kompetencji. Procedura ma być zarządzana na szczeblu krajowym przez Krajową Radę do spraw Szkolenia Zawodowego Dorosłych. Obejmuje ona autoryzację „ośrodków ewaluacji i certyfikacji” (które mogą być jednostkami publicznymi lub prywatnymi) i specyfikację ogólnego formatu dla „zaświadczeń kompetencji” uznawanych w kraju i wydawanych poszczególnym kandydatom. Takie zaświadczenie musi mieć jasne odniesienie do istotnych standardów kompetencji zawodowych i musi podawać datę wydania i okres ważności. Ewaluacja kompetencji uzyskana w kontekstach pozaformalnym i/albo nieformalnym musi być niezależna od „formalnej” procedury certyfikowania szkolenia zawodowego. Każdemu kandydatowi przypisuje się „ewaluatora kompetencji zawodowych”, który zarządza całym procesem ewaluacji (nie dłuższym niż 30 dni) i certyfikuje kandydatów jako „kompetentnych” lub „niekompetentnych”

Zdecydowanie najważniejszym i najobszerniejszym dokumentem dotyczącym kształcenia ustawicznego jest *„Zintegrowana Strategia Rozwoju Zasobów Ludzkich (ISHRD) z perspektywy uczenia się przez całe życie 2009–2020”*. Dokument ten został opracowany jako część projektu PHARE rozpoczętego w 2006 r. Chociaż jego celem nie jest zaoferowanie strategii kształcenia ustawicznego jako takiego, to oferuje on przydatne objaśnienia konceptualne, obszerną listę wyzwań dla systemu edukacji z perspektywy różnych ekspertów i konsultantów, jak również zalecenia i inicjatywy związane z opracowaniem polityki.

Celem ogólnym ISHRD jest poprawa jakości i wydajności systemów rozwoju zasobów ludzkich, aby osiągnąć wysoki i stabilny poziom zatrudnienia, wysoki poziom jakości życia i skuteczne włączenie społeczne dla wszystkich obywateli rumuńskich oraz zapewnienie, że zasoby ludzkie będą w stanie wykorzystać obecne i przyszłe możliwości rozwoju ludzkiego i zawodowego. Celem jest osiągnięcie do roku 2020 średniego poziomu rozwoju głównych wskaźników trwałego rozwoju w UE. Opracowanie Strategii Uczenia się Przez Całe Życie opiera się na kilku priorytetach: wzroście uczestnictwa bezrobotnych w szkoleniu zawodowym, rozwoju kompetencji związanych z przedsiębiorczością uczniów i studentów, zapewnieniu

dostępu do edukacji dla grup pokrzywdzonych przez los, opracowaniu i wdrożeniu Dorocznego Planu Działań zapobiegającego wczesnemu porzuceniu szkoły, opracowaniu i wdrażaniu Krajowej Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i zapewnieniu lepszej korelacji pomiędzy szkolnictwem wyższym a wymaganiami rynku pracy, restrukturyzacji programów nauczania dla szkolnictwa zawodowego i wyższego celem zapewnienia konwergencji z wymaganiami społecznymi i rynku pracy, rozwoju infrastruktury technologii informatycznej w systemie edukacji.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w zamierzeniu były instrumentem określającym strukturę kwalifikacji i zapewniającym ich uznanie na szczeblu krajowym, jak również międzynarodową porównywalność i kompatybilność kwalifikacji nabytych w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Uznane kwalifikacje powinny być włączone do Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Dalsza droga rozwoju uczenia się przez całe życie

Podczas gdy pewien rozwój wypadków jest specyficzny dla danego kraju i może wymagać określonych rozwiązań, prawdopodobne jest, że większość wyzwań i obszarów wymagających poprawy jest zbieżnych z ogólnymi trendami na szczeblu europejskim. Zalecenia szczegółowe dla danego kontekstu koncentrują się na wszechstronnym zrozumieniu i akceptacji uczenia się przez całe życie na poziomie decydentów i społeczności edukacyjnej. W wielu kontekstach, uczenie się przez całe życie jest redukowane do kształcenia i szkolenia dorosłych (a właściwie do tego, co dzieje się z dorosłymi po tym, jak ukończą różne etapy systemu formalnej edukacji) lub do kontynuowania kształcenia zawodowego. Obecne opracowania polityki nie wydają się być oparte na szerokiej koncepcji uczenia się przez całe życie, obejmującej wszystkie grupy wiekowe, konteksty kształcenia i formy edukacji. Mobilność i uczestnictwo w projektach, które obejmują różne poziomy i formy edukacji (przez całe doświadczenie życiowe), jak również różne grupy docelowe (przez całą długość życia) są zasadnicze. Zachęcanie decydentów do uczestnictwa (partnerstwa w projektach regionalnych/lokalnych związanych z inicjatywami ministerstw) oferuje podejście oddolne do rozwijania średnioterminowych partnerstw w uczeniu się przez całe życie. Projekty na stosunkowo niewielką skalę mogą mieć skutek promujący na poziomie systemu tylko jeśli angażują one twórców polityki i innych zainteresowanych zaangażowanych w kształtowanie polityki edukacyjnej.

Jednym z podejść jest wskazanie wspólnych problemów i priorytetów w kontekstach rumuńskim i unijnym. Tematy priorytetowe ustalone na rok 2008 w Zaleceniach Komisji Europejskiej, Parlamentu i Rady dotyczących zaktualizowanej ramy współpracy na rzecz edukacji i szkolenia na lata 2009–2010 to: z jednej strony, *finalizacja wdrożenia krajowych strategii uczenia się przez całe życie*, kładąca specjalny nacisk na walidację pozaformalnego i nieformalnego kształcenia oraz doradztwo, a z drugiej strony *wdrożenie Europejskich Ram Kwalifikacji* na szczeblu krajowym, co ma powiązać, do roku 2010, wszystkie krajowe systemy kwalifikacji z Europejską Ramą Kwalifikacji i wesprzeć podejście oparte na rezultatach kształcenia przy formułowaniu standardów i kwalifikacji, procedur oceny i walidacji, przenoszeniu kredytów, programów nauczania i zapewnieniu jakości. Chociaż niektóre zalecenia odwołują się do Memorandum na temat uczenia się przez całe życie (2000), ich wdrożenie jest nadal opóźnione w wielu krajach członkowskich, również w Rumunii. Następujące postanowienia Memorandum można podkreślić jako istotne dla kontekstu narodowego:

- system uczenia się przez całe życie powinien gwarantować powszechny i ciągły dostęp do kształcenia oferującego pozyskanie i odświeżenie umiejętności potrzebnych do trwałego uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy;
- istotnie poprawić sposoby, w jakich uczestnictwo w uczeniu się i jego rezultaty są rozumiane i doceniane, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia pozaformalnego i nieformalnego;
- gwarantować, że każdy może mieć łatwy dostęp do informacji i poradnictwa dobrej jakości dotyczących możliwości kształcenia się w całej Europie i przez całe życie;
- oferować możliwości uczenia się przez całe życie możliwie blisko uczących się, w ich własnych społecznościach i wspierane przez infrastrukturę opartą na technologiach informatyczno-komunikacyjnych, gdzie ma to sens.

Jednocześnie najświeższe dokumenty wskazują na inne polityki priorytetowe. Najistotniejsze dla rumuńskich realiów obejmują:

- Wzrost efektywności uczenia się i równości w kontekście decentralizacji kształcenia: (i.a) wprowadzenie formuły finansowania per capita opartej na rygorystycznych normach, która z kolei musi mieć wsparcie ze strony silnej pracy analitycznej, odbijającej realne koszty i cele polityki; (i.b) zoptymalizowanie sieci szkół tak, aby odbijała potrzeby kurczącej się populacji szkolnej; (i.c) podniesienie wydajności poprzez szkolenie menadżerów na poziomach subkrajowych.
- Podniesienie jakości edukacji poprzez: (ii.a) rozwijanie strategii lepszych bodźców w dziedzinie zasobów ludzkich, które wiążą pensje nauczycielskie z efektami ich pracy i które koncentrują się na niewydolności zarządzania zasobami ludzkimi, łącznie ze zmianami w sposobie, w jaki nauczyciele są rozmieszczani, najmowani do pracy, zwalniani, awansowani i zatrudniani na etacie; (ii.b) relokacja personelu nauczycielskiego według poziomów kształcenia i geograficznie oraz nauczycieli z kształcenia zawodowego do szkolnictwa ogólnego; (ii.c) ustalenie standardów szkolenia nauczycieli przed rozpoczęciem pracy, szkolenie nauczycieli w pracy, rozwoju drogi zawodowej nauczycieli, regulacje odnośnie do ewaluacji i zatrudniania nauczycieli; (ii.d) wzrost przeciętnego obciążenia pracą; (ii.e) ustalenie bodźców dla innowacji pedagogicznej; i (ii.f) wdrożenie środków wymaganych na mocy Ustawy nr 87/2006 dotyczącej zapewnienia jakości, zwłaszcza w odniesieniu do ewaluacji samego siebie i zewnętrznych ewaluacji.
- Podniesienie konkurencyjności rumuńskiej siły roboczej poprzez: (iii.a) zapewnienie wyższych kwalifikacji absolwentów szkoły poprzez zwiększenie rekrutacji do szkół średnich, jednocześnie poprawiając jakość i adekwatność programów nauczania i samego nauczania; (iii.b) promowanie uczenia się przez całe życie dla zdobywania kwalifikacji określonego miejsca pracy, aktualizowania kwalifikacji i zdobywania nowych kwalifikacji celem zmiany drogi zawodowej; i (iii.c) podniesienie znaczenia i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego, jednocześnie zmniejszając ich udział w rekrutacji.
- Podniesienie wydajności zarządzania MERY poprzez: (iv.a) powiązanie finansowania z planowaniem strategicznym i planem reformy, zwiększenie wydajności w formułowaniu polityk, strategii, programów opartych na rezultatach i następujących potem wdrożeń oraz recenzowaniem polityk regulujących kształcenie; (iv.b) zintensyfikowanie wydajności instytucyjnej i praktyki zarządzania (włączając w to fuzję i wzmocnienie Departamentu Polityki Edukacyjnej i Jednostki ds. Polityk Publicznych w MERY (Ministerstwie Edukacji); (iv.c)

ustanowienie mechanizmu koordynacji łączącego strategiczny budżet ze strategicznym planowaniem i przewodem w polityce; i (iv.d) ustanowienie międzyministerialnego ciała, które koordynowałoby inicjatywy z różnych sektorów.

- Promowanie własności usprawnień i reform w sektorach: (v.a) badania ekspertów, konsultacje zainteresowanych, debaty publiczne, kampanie komunikacyjne (np. z rodzicami – karty studenta z rocznymi osiągnięciami porównywane z wynikami dla danego poziomu szkoły, wynikami na szczeblu powiatu, krajowymi standardami, obserwator z danego zawodu obserwujący absolwentów szkolnictwa wyższego); (v.b) wczesne określanie ewentualnego poparcia politycznego na wysokim szczeblu dla zmian w edukacji; (v.c) opracowanie strategii sprawozdawczości mającej informować rząd i opinię publiczną o postępach; i (v.d) regularne dostarczanie raportów do istotnych komisji parlamentarnych.

Podsumowanie

Komunikat Komisji Europejskiej, Parlamentu i Rady (2008) na temat zaktualizowanej ramy strategicznej dotyczącej europejskiej współpracy w zakresie edukacji i szkolenia określa „urzeczywistnienie uczenia się przez całe życie i mobilności w uczeniu się” jako jedno z 4 wyzwań strategicznych na następny okres. Odnosi się to do wzmocnienia podstawy politycznej NLLS (Narodowej strategii uczenia się przez całe życie) (np. rozwijanie lub aktualizowanie dokumentu strategicznego obejmującego wszystkie rodzaje i formy kształcenia), jak również jej wdrożenia.

Wdrażanie Strategii Uczenia się Przez Całe Życie pozostaje wyzwaniem. Postępu dokonano w wyniku Europejskiej Ramy Kwalifikacji (EQF), która uruchomiła prace nad opracowaniem narodowych ram kwalifikacji w wielu krajach, łącznie z nowym akcentem na rezultaty uczenia się (tj. na to, co uczeń wie, rozumie i jest w stanie zrobić raczej niż na sam proces). Przez zwiększenie przejrzystości kwalifikacji, Europejskie Ramy Kwalifikacji ułatwią mobilność uczniów i pracowników pomiędzy krajami i ich dostęp do uczenia się przez całe życie. Jakkolwiek postęp w zapewnieniu konwergencji pomiędzy Krajowymi Ramami Kwalifikacji (NQF) i Europejską Ramą Kwalifikacji jest raczej powolny, niektóre kraje (włączając w to Rumunię) pozostają jeszcze bardziej w tyle w opracowywaniu (przyjmowaniu) swoich Krajowych Ram Kwalifikacji. Ponadto wiele pozostaje do zrobienia w dziedzinie ustanowienia elastycznych ścieżek kształcenia, np. poprzez lepszą drożność pomiędzy kształceniem i szkoleniem zawodowym a szkolnictwem wyższym, otwarcie uniwersytetów dla nietradycyjnych uczniów lub walidację kształcenia pozaformalnego. Uczenie się musi być atrakcyjne i dostępne dla wszystkich obywateli, niezależnie od wieku, osiągnięć edukacyjnych, zatrudnienia czy statusu społecznego. Konieczne są: lepsza współpraca pomiędzy różnymi sektorami edukacji i szkolenia, zobowiązania instytucji (włączając w to trwałe modele finansowania) i partnerstwo ze wszystkimi zainteresowanymi.

Bibliografia

1. Recommendation of the European Parliament and Council regarding the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (April 2008) Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady dotycząc Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (kwiecień 2008).
2. Recommendation of the European Parliament and Council on Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework (November 2005) Zalecenie Parlamentu Europejskiego

go i Rady dotyczące kluczowych kompetencji dla uczenia się przez całe życie. Europejskie Ramy Kwalifikacji (listopad 2005).

3. A Memorandum on Lifelong Learning (2000) Memorandum na temat uczenia się przez całe życie (2000).
4. Progress report on the implementation of 'Education & Training 2010' work programme (2008). Raport o postępie we wdrożeniu programu „Edukacja i Szkolenie 2010” (2008).
5. Europejski Raport dot. Wskaźników Jakości dla uczenia się przez całe życie (2002).
6. Romania – Education Policy Note, World Bank, 2007 Rumunia – Nota nt. Polityki Edukacyjnej, Bank Światowy, 2007.
7. Cadrul Strategic Național de Referință 2007–2013 (aprilie 2006) Cadrul Strategic Național de Referință 2007–2013 (kwiecień 2006).
8. Programul Național de Reforme – raport de implementare (październik 2008).
9. Raport asupra stării sistemului național de învățământ, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, 2008.
10. Wdrażanie strategii uczenia się przez całe życie w Europie: Raport o postępach w pracach wynikających z Rezolucji Rady z roku 2002 (Rumunia, 2003).
11. National Qualifications Framework in higher education: development concept and methodology (Romania, 2008) Narodowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym: opracowanie koncepcji i metodologii (Rumunia, 2008).

Dane korespondencyjne autora:

Florian POPA

National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
florin.popa@anpdefp.ro

Pekka KÄMÄRÄINEN

Instytut Technologii i Kształcenia w Bremie, Niemcy

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie w Niemczech. Analizy rozwoju i efektów strategii dotyczących kształcenia przez całe życie

**Lifelong Learning Strategy in Germany. Development
and effects of lifelong learning strategy**

Słowa kluczowe: PAPILL, Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, Niemcy, polityka edukacyjna, raport.

Key words: PAPILL, Lifelong Learning Strategy, Germany, education policy, report.

Summary

The document is the national report of Germany in PAPILL project, which presents the development and implementation of lifelong learning strategy in Europe. It is based on the descriptions and analyses of strategic documents, pilot projects and analyses of wider initiatives that aim was to apply lifelong learning strategy in practice.

Wprowadzenie

Niniejszy dokument jest krajowym raportem Niemiec w projekcie PAPILL, który bada opracowanie i wdrożenie strategii *Uczenia się Przez Całe Życie* w Europie. Opiera się on na wcześniejszych opisach i wtórnych analizach dokumentów strategicznych, projektów pilotażowych i analizach szerszych inicjatyw mających na celu praktyczne zastosowanie strategii uczenia się przez całe życie. Niniejsza pierwsza wersja stara się wyjaśnić, do jakiego stopnia wspólne wytyczne dla raportów krajowych są realizowane, a do jakiego stopnia zostały one zaadaptowane do realiów niemieckich. W odniesieniu do tego struktura raportu została zmodyfikowana tak, aby zilustrować genezę, rozwój i wpływ strategii kształcenia się przez całe życie w Niemczech.

Raport jest próbą przeglądu procesów rozwojowych, kontekstu politycznego i wskaźników wpływu.

Geneza i ewolucja polityk dotyczących *Uczenia się Przez Całe Życie* w Niemczech

Obecny klimat polityczny dla promowania *uczenia się przez całe życie* w Niemczech przeszedł przez różne fazy ewolucyjne. Jednakże rozwój ten nie był procesem linearnym, w którym idee i koncepcje polityki były przyjmowane jako główne polityki i wdrażane jako takie. Zamiast tego, idea uczenia się przez całe życie była łączona z debatami na temat kontrowersyjnych reform, ze stopniowym zanikaniem zasadniczych reform i z poszukiwaniem nowym sposobów promowania uczenia się przez całe życie bez stawiania reform strukturalnych w centrum zainteresowania. Trzeba odnotować, że debaty, które wprowadziły idee „uczenia się przez całe życie” do dyskusji na temat edukacji w Niemczech były związane z koncepcjami reformy, które stanowiły wyzwanie dla całej struktury systemu edukacyjnego i instytucji. Ze względu na podział władzy pomiędzy Rząd Federalny (*Bund*) i kraje federacji (*Länder*), nie było możliwym podjęcie ogólnokrajowego wdrożenia spójnych reform strukturalnych. Z tego powodu klimat polityki edukacyjnej przesunął się w kierunku wewnętrznych planów modernizacyjnych w ramach struktur edukacyjnych. Zjednoczenie Niemiec spowodowało zmiany strukturalne w przemyśle i na rynku pracy, stało się nowym wyzwaniem dla socjoekonomicznej konkurencyjności i dla socjokulturalnej integracji. Ostatnio wyzwania takie są łączone z integracją europejską, globalizacją i nowymi współzależnościami pomiędzy narodowymi gospodarkami. Krótko mówiąc, zmiany w idei uczenia się przez całe życie i w związanych z nim koncepcjami polityki edukacyjnej można streścić w następujący sposób:

- W latach siedemdziesiątych XX wieku idea „uczenia się przez całe życie” pojawiła się jako główna zasada propozycji szeroko zakrojonej reformy edukacyjnej, która usiłowała promować drożność i otwarte ścieżki w całym systemie edukacyjnym (szkoły ogólne, integracja sektorów szkolnictwa wyższego i nowe ramy systemowe dla edukacji dorosłych). W tych

właśnie latach 70. ubiegłego stulecia większość proponowanych reform spotkała się z opozycją i perspektywa istotnych reform strukturalnych zniknęła.

- W latach 80. XX wieku, główną ideą rozwoju edukacji było promowanie wewnętrznej modernizacji w ramach istniejących struktur. W tym kontekście koncepcja „uczenia się przez całe życie” była częściej używana jako zasada pedagogiczna, odnosząca się do przygotowania uczniów do odświeżenia lub zmiany kwalifikacji, mając na względzie rozwój ich przyszłej drogi zawodowej.
- W latach 90. XX wieku główny nacisk kładziono na środki wspierające zjednoczenie Niemiec (np. wdrożenie struktur instytucji federalnych w nowych krajach Federacji). Równolegle promowano szeroko kształcenie i szkolenie jako środki oparte na programach wsparcia, ułatwiające zmiany strukturalne (zarówno w regionach wschodnich, jak i zachodnich). W tym kontekście koncepcja „uczenia się przez całe życie” była bardziej związana z grupą docelową, na którą była zorientowana, niż z podejściem zorientowanym na instytucje.
- W latach 90. i po roku 2000 rozwój niemieckiej polityki edukacyjnej zajmował się bardziej aspektami międzynarodowymi. Wynikało to głównie z debaty nad efektywnością edukacji szkolnej w Niemczech w porównaniu z areną międzynarodową (PISA). Związane to też było z konkurencyjnością niemieckiego szkolnictwa wyższego w powstającym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Jednakże wiązało się to również z zaniepokojeniem dotyczącym dostępności wykwalifikowanych robotników, starzejącej się populacji i z perspektywami zaimportowania większej liczby emigrantów jako siły roboczej (aby wypełnić luki w kwalifikacjach i braki w sile roboczej). W tym kontekście idea „uczenia się przez całe życie” była powiązana z kilkoma kontekstami rozwojowymi, z różnymi możliwościami i możliwymi środkami.

Rozwój Strategii Uczenia się Przez Całe Życie po roku 2000

W kontekście Unii Europejskiej proces publicznych konsultacji nad dokumentem Komisji Europejskiej „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie” dał nową podstawę do monitorowania i recenzowania procesów związanych z polityką w tym zakresie w krajach członkowskich. Jednakże w tym kontekście istotne jest zadanie pytania, czy procesy związane z polityką Niemiec w tej dziedzinie były wyznaczane przez proces konsultacji i czy wynikającego z tego dokumenty strategiczne można postrzegać jako odpowiedź na procesy w polityce europejskiej?

Autor przyjął następującą hipotezę roboczą:

- a) w latach 2000–2004 procesy niemieckiej polityki uwzględniały fakt, że temat „uczenia się przez całe życie ustawicznego” odgrywa zasadniczą rolę w politykach europejskich i w kształtowaniu europejskich programów współpracy, ale
- b) ani sposób, w jaki przygotowywano dokumenty na temat strategii, ani sposób, w jaki strategię recenzowano nie wskazuje na bliski związek z ogólnoeuropejskim rozwojem narodowych strategii uczenia się przez całe życie.

W tym zakresie organizacja procesu konsultacyjnego na temat Memorandum została potraktowana jako osobny etap. Co więcej, inicjatywy przygotowania strategii kształcenia ustawicznego nie były bezpośrednim następstwem procesu konsultacyjnego. Głównymi kamieniami milowymi na drodze do przygotowania i przyjęcia strategii kształcenia ustawicznego były:

- 1) Strategia Uczenia się Przez Całe Życie przygotowana przez grupę ekspertów wspólnej Komisji Rządu Federalnego i Krajów Federacji ds. Planowania Edukacji (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung – BLK*) w latach 2002–2003. Strategia ta została przyjęta przez BLK w kwietniu 2004.
- 2) Przygotowanie koncepcji strategii finansowania uczenia się przez całe życie przez komisję ekspertów powołaną do życia przez Parlament Federalny (Bundestag) w latach 2000–2004. Raport końcowy został przedstawiony do publicznych konsultacji w latach 2004–2005.
- 3) Recenzowanie poprzednich i pojawiających się inicjatyw promujących edukację dorosłych i szkolenie ustawiczne przez określone Koło Innowacyjne powołane do życia i kierowane przez Federalnego Ministra Edukacji w latach 2006–2008. Raport końcowy opublikowano w marcu 2008.
- 4) Przygotowanie koncepcji strategii rządu federalnego promującej uczenie się przez całe życie (opartej na pracach Koła Innowacyjnego). Koncepcja strategii została przyjęta przez rząd federalny w kwietniu 2008.

Komentarz: Część pierwsza zaprezentowała ewolucję procesów kształtowania polityki w zakresie uczenia się przez całe życie przed rokiem 2000, jak również szczególne dziedzictwo dla prac nad strategią po roku 2000. Część druga przedstawia rozwój tych procesów po roku 2000.

Charakterystyka procesów związanych z kształtowaniem polityki podczas dwóch kadencji parlamentu

Powyżej rozwój strategii został zaprezentowany jako kamień milowy. Aby dać bliższy wgląd w dynamikę procesów kształtowania polityki, ważne jest dokonanie rozróżnienia między dwiema kadencjami parlamentu. W odniesieniu do głównych cech przygotowywania strategii i jej rezultatów możliwe są następujące uwagi:

Lata 2001–2005

W tym okresie Strategia Uczenia się Przez Całe Życie były przygotowywane przez BLK i komisje ekspertów Parlamentu Federalnego. To opracowanie było ściśle związane z projektami pilotażowymi landów (*Länder*) i federalnym programem innowacji „Regiony kształcenia”.

1a) Prace BLK nad strategią były przeprowadzone przez grupę ekspertów i miały być przyjęte jako wspólny dokument strategiczny przez organ współpracujący pomiędzy Rządem Federalnym a landami. Główne cechy były następujące:

- Przygotowanie Strategii było wspierane przez kwestionariusze, badania literatury i zrobienie mapy przykładowych projektów pilotażowych w landach.
- Praca nad Strategią doprowadziła do ramy, która wyodrębniła cele do promowania kształcenia w różnych fazach życia i w odniesieniu do problemów rozwojowych.
- Praca nad Strategią odwoływała się do programu federalnego „Regiony kształcenia” jako szerszej platformy promowania inicjatyw na szczeblu regionalnym i wyciągania wniosków.
- Dokument na temat Strategii unikał kontrowersyjnych stanowisk czy kwestionowania istniejących struktur edukacyjnych. Zamiast tego dokument zwracał uwagę na inicjatywy, które dotyczą grup docelowych i synergii pomiędzy aktorami.

1b) Praca komisji ekspertów nad strategią finansowania uczenia się przez całe życie została zrealizowana jako szerokie studium eksperckie autorstwa grupy ekspertów wysokiego szczebla i miała być przekazana Parlamentowi Federalnemu. Główne cechy pracy były następujące:

- Członkowie grupy eksperckiej przeprowadzali samodzielnie badania i analizy i połączyli swoje wyniki we wspólnym raporcie.
- Grupa ekspertów zamówiła pewne badania, aby uzupełnić swoje główne wyniki.
- Pracę koncepcyjną wspierały analizy porównawcze i wizyty studyjne.
- Raport końcowy proponuje nowe systemy finansowania do wprowadzenia na drodze legislacyjnej.

Lata 2005–2009

W tym okresie Strategię Uczenia się Przez Całe Życie zostały zrecenzowane przez Koło Innowacyjne powołane do życia przez Federalnego Ministra Edukacji. Pracę tę wykorzystano jako podstawę do decyzji Rządu Federalnego na temat koncepcji „Strategii Uczenia się Przez Całe Życie”.

2a) Recenzje strategii uczenia się przez całe życie omawiano w Kole Innowacyjnym, które zostało powołane do życia jako ciało doradcze Federalnego Ministra Edukacji.

- Członkowie zostali zaproszeni przez ministra jako indywidualni eksperci. Tak więc, nie było wyraźnych przedstawicieli landów czy partnerów społecznych. Zamiast tego większość członków była powiązana z ciałami rządowymi, instytucjami oferującymi szkolenia lub organizacjami użytkowników.
- Koło Innowacyjne nie prowadziło nowych badań ani nie analizowało bieżących projektów pilotażowych. Zamiast tego organizowało konferencję z warsztatami tematycznymi.
- Koło Innowacyjne nie recenzowało wyraźnie dokumentu strategicznego BLK czy raportu komisji ekspertów na temat finansowania kształcenia ustawicznego. Zamiast tego Koło Innowacyjne zrecenzowało i przeredagowało bieżące propozycje (które do pewnego stopnia wynikały z poprzednich prac nad strategią). Zostały one przedstawione jako 10 zbiorów zaleceń (zagadnienia kluczowe), w ramach których parę zaleceń lub kroków zostało zgrupowanych razem.

2b) Koncepcja strategii Rządu Federalnego została przygotowana wraz z pracą Koła Innowacyjnego, a głównie na podstawie zaleceń Koła. Głównymi modyfikacjami były pewne ustalenia ilościowe celów (dot. udziału w edukacji dorosłych lub szkolenia ustawicznego) i przepracowanie zaleceń w sześć obszarów priorytetowych.

Ogółem możliwe jest odnotowanie, że praca nad Strategią nie przyczyniła się bezpośrednio do legislacji (ani na szczeblu federalnym, ani na szczeblu landów). Wręcz przeciwnie, fakt, że BLK została zlikwidowana w 2007 roku spowodował, że nie ma wspólnej platformy dopasowującej różne szczeble rozwoju polityki do siebie.

Udział w opracowywaniu polityki i jej wdrażaniu

W związku z udziałem w opracowywaniu polityki i jej wdrażaniu możliwe jest dokonanie następujących rozróżnień pomiędzy obiema kadencjami parlamentu:

Lata 2001–2005

W tym okresie Rząd Federalny i wspierająca koalicja parlamentarna podjęły inicjatywy, aby zebrać opinie landów (dokument strategiczny BLK), instytucji oferujących edukację i szkolenie (badania wspierające i naniesienie działań na mapę), jak również partnerów społecznych i ekspertów uniwersyteckich w zakresie ekonomii edukacji (komisja ekspertów Parlamentu Federalnego).

W okresie tym widać było wysiłek w kierunku stworzenia szerokiej strategii przy wsparciu analityków edukacyjnych i ekonomicznych i w oparciu o projekty pilotażowe, zainicjowane przez instytucje oferujące kształcenie i szkolenie (i partnerów regionalnych w landach). Program Federalny „Regiony kształcenia” służył jako szersza arena do wdrażania polityki i krótkoterminowych obserwacji (monitoringu).

Lata 2005–2009

Rząd federalny i wspierająca koalicja parlamentarna podjęli kroki, aby wprowadzić odchudzoną strukturę rządową. W tym kontekście, nowy rząd zlikwidował ciała publiczne (jak BLK) i działania (jak projekty pilotażowe BLK), które mogłyby być interpretowane jako powielanie zaangażowania publicznego w politykę edukacyjną.

Jako część rozwoju tej polityki nowy rząd nie angażował podobnego, opartego na badaniach wsparcia, aby zaktualizować bazę wiedzy na temat kształcenia ustawicznego. Przy recenzowaniu wcześniejszych propozycji nowy rząd kładł nacisk na takie propozycje, które mogły być zrealizowane bez istotnej interwencji rządu federalnego poprzez stymulowanie inicjatyw prywatnych, usług landów i wspólne działania partnerów społecznych.

Tak więc polityka nowego rządu nie zaowocowała istotnymi, ogólnokrajowymi inicjatywami lub systemami federalnej kontroli.

Przykładowe inicjatywy wprowadzania polityki w praktykę

Powyżej zaprezentowane różnice pomiędzy procesami kształtowania polityki w dwóch okresach kadencji parlamentu mogą być związane z inicjatywami, które mogłyby egemplifikować wdrożenie polityki.

Lata 2001–2005

W tym okresie grupa ekspertów, która przygotowała dokument strategiczny zebrała przykłady projektów pilotażowych i inicjatyw, które mogłyby być zaprezentowane jako przykłady Strategii (z naciskiem na poszczególne fazy życia lub poszczególne tematy rozwojowe).

Do Projektu PAPILL wybrano następujące i zaprezentowano je po angielsku:

- **Nastolatki:** Program „Hand Across the Campus” (wdrażany w Berlinie),
- **Młodzi dorośli:** Projekt LeiLa “Passagen lebenslagen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen bildungsbenachteiliger Zielgruppen” (2000–2004) & “Lebenslanges Lernen in der Benachteiligtenförderung im Lande Bremen” (3/2001–2004),
- **Dorośli:** Regionale Weiterbildungsverbünde schleswig-Holstein,

- **Samokształcenie:** *“Flexibilisierungs austeine und Berufswahlpas: Systematische und konzeptionelle Transferentwicklung und Strukturierung der Zusammenarbeit verschiedener Kooperationspartner (Nordverbund II)”*,
- **Modularyzacja:** *“Tanja: Teilqualifikationen als Angebot für jugendliche Arbeitslose z. Einstieg in Ausbildung/Beschäftigung”*,
- **Nowa kultura kształcenia:** Program *“Qualifizierungsoffensive Hessen”*.

Lata 2005–2009

W tym okresie Koło Innowacyjne nie dostarczyło podobnych ram do zebrania projektów pilotażowych i inicjatyw, które mogłyby zilustrować procesy wdrażania polityki. Zwłaszcza likwidacja BLK i związanych z nią programów innowacyjnych utrudniło prześledzenie takich przykładów. Również fakt, że nie było wyraźnego następcy programu „Regiony kształcenia” utrudnił monitorowanie dalszego rozwoju w kontekstach regionalnych. Dla projektu PAPILL możliwe jest wybranie paru przykładów inicjatyw w landach, które można postrzegać jako następców projektów pilotażowych z wcześniejszych okresów lub sieci programu „Regiony kształcenia”.

Analiza zmian w polityce, reorientacji koncepcyjnych i dalszych konsekwencji

W tej chwili możliwe jest tylko dokonanie wstępnych uwag na temat niedociągnięć, luk i konsekwencji strategii uczenia się przez całe życie.

Odniesienie do zmian w polityce

W latach 2005–2009 praca nad strategią niemiecką w zakresie uczenia się przez całe życie postępowała według wzoru, w którym grupy eksperckie konstytuują się na początku kadencji parlamentu, podczas gdy prace przygotowawcze i analizy wspierające kończą się w środku kadencji. Tak więc rezultaty są finalizowane i omawiane w ostatnich latach kadencji parlamentu. W latach 2004–2005 doprowadziło to do sytuacji, w której decyzje dotyczące wdrożenia i konkretnych posunięć były zawieszane ze względu na zbliżające się wybory parlamentarne.

W latach 2005–2009 nie było gotowości do kontynuowania pracy w oparciu o istniejące dokumenty. Zamiast tego okres ten charakteryzował się wycofaniem się Rządu Federalnego z poprzednich inicjatyw i struktur programowych. Ogólny trend w kierunku „odchudzonego rządu” i federalizmu doprowadził do likwidacji organu wiodącego (BLK) i wycofania się z programów i systemów monitoringu (które zbudowano w ramach programów BLK).

W latach 2006–2008 rząd zapoczątkował mniej formalną procedurę (Koło Innowacji) do zbierania i recenzowania nowych propozycji promujących uczenie przez całe życie. Propozycje te zostały zakomunikowane w przygotowaniu decyzji dotyczącej polityki Rządu Federalnego kiedy były w trakcie finalizowania. Jednakże wkrótce po decyzji na temat polityki, kryzys finansowy przyćmił dalszą fazę. Dlatego też następnych kroków w kierunku dalszych posunięć w tej mierze należy oczekiwać po wyborach we wrześniu 2009.

Reorientacje konceptualne i przesunięcia w tworzeniu wiedzy

W tym kontekście ważne jest odnotowanie, że prace nad strategią w okresie 2000–2005 opierały się na założeniu, że organy rządowe (*Bund i Landy*) zintensyfikują działania i będą je wzajemnie koordynować. To założenie wiązało się z oczekiwaniem, że organy rządowe zorganizują działania pilotażowe i towarzyszące im badania, aby wytworzyć aktualne informacje na temat wdrażania działań.

W okresie 2005–2009 praca nad strategią opierała się na założeniu, że rząd centralny będzie mniej interweniował, podczas gdy landy Federacji i różne instytucje oferujące kształcenie i szkolenie dostarczą ukierunkowane celowo usługi odpowiadające potrzebom użytkowników. W tym zakresie praca nad Strategią została przekierunkowana na stworzenie mapy potrzeb i priorytetów i sformułowanie zaleceń. W związku z tym zainteresowanie publiczne projektami pilotażowymi i badaniami towarzyszącymi zmalało i zainwestowano głównie w badania obserwacyjne zachowań populacji w dziedzinie kształcenia.

Dalsze konsekwencje

W świetle powyższego trudno jest podać informację ewaluacyjną dotyczącą tego:

- czy podjęte kroki były dobrze zaadresowane i doprowadziły do pożądaných efektów lub
- czy kroki te pozostawiły luki i miały nieoczekiwane efekty uboczne?

W związku z tym rama dokumentu strategicznego BLK mogłaby być przekształcona w ogólny instrument monitorujący do analizowania w jaki sposób nowsze inicjatywy odpowiadają fazom życia i tematom rozwojowym.

Dane korespondencyjne autora:

Pekka KÄMÄRÄINEN

ITB, University of Bremen

pkamar@uni-bremen.de

Iłona TARASEVIČ

Litewskie Centrum Edukacji Dorosłych i Informacji

Litewska Strategia Uczenia się przez Całe Życie

Lithuanian Lifelong Learning Strategy

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, Litwa, polityka edukacyjna, perspektywy rozwoju, Strategia Uczenia się Przez Całe Życie.

Key words: continuing education, Lithuania, education policy, perspectives of the development, lifelong learning strategy.

Summary

In the recent years the permanent growth of adult learners is observed. New challenges coming from labour market as well as economic and cultural changes have formed the new attitude of Lithuanian population towards continuing education. The article presents 9 political aims of Continuing Education Strategy in Lithuania.

Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwuje się stały wzrost liczby uczących się dorosłych. Nowe wyzwania ze strony ciągle zmieniającego się rynku pracy, jak również zmiany ekonomiczne i kulturowe wykształtowały nową postawę populacji litewskiej w stosunku do kształcenia ustawicznego. Dzisiaj kształcenie jest postrzegane jako szansa na rozwinięcie indywidualnych kompetencji i umiejętności, jako warunek wstępny do nabycia umiejętności istotnych z punktu widzenia wymagań rynku pracy, jak również jako warunek wstępny do satysfakcjonującego i pełnego uczestnictwa w życiu nowoczesnego społeczeństwa.

Po tym, jak Litwa została członkiem Unii Europejskiej, rozwój edukacji dorosłych stał się priorytetem numer jeden litewskiej polityki edukacyjnej. Istotne znaczenie edukacji dorosłych określone jest w prawie, regulującym krajowy system edukacji i w Strategii, zapewniającej uczenie się przez całe życie (2004, aktualizacja w roku 2008), przez co wiele uwagi poświęca się rozwojowi edukacji dorosłych w regionach kraju. Jednym z najważniejszych celów Strategii zapewniającej uczenie się przez całe życie jest stworzenie odpowiednich warunków do zwiększenia liczby uczących się dorosłych i poprawienia jakości działań instytucji edukacyjnych.

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie

Jak nadmieniono powyżej, pierwsza **Strategia Uczenia się Przez Całe Życie** na Litwie została przyjęta w roku 2004. W październiku 2008 przyjęto zaktualizowaną strategię. Pierwsza strategia była bardziej powiązana z kształceniem i szkoleniem zawodowym, natomiast strategia przyjęta w 2008 roku koncentruje się bardziej na rozwoju samej edukacji dorosłych.

Strategia ma na celu wdrożenie postanowień zawartych w kilku krajowych dokumentach prawnych: w Państwowej Strategii dla Edukacji na lata 2003–2012 przyjętej przez Sejm Republiki Litwy (2003), Programie wdrażającym postanowienia Strategii Państwowej dla edukacji przyjętym przez rząd Republiki Litwy (2005); postanowieniach Prawa dotyczącego Nieformalnej Edukacji Dorosłych (1998), postanowieniach Prawa o Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym w Republice Litwy (1997; 2007); postanowieniach Komunikatu Komisji Europejskiej COM (2006)614 z dnia 23 października 2006 dot. Kształcenia Dorosłych: *Nigdy nie jest za późno na naukę*; innych postanowieniach aktów prawnych regulujących sferę edukacji i odbijających cele i środki kształcenia ustawicznego.

Główne cele Strategii koncentrują się na stworzeniu w pełni rozwiniętego modelu formalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych we wszystkich typach instytucji w całym kraju. Strategia zawiera 9 głównych celów i prawie 30 środków opracowanych w jej Planie Działań. Strategia Uczenia się Przez Całe Życie ma 9 głównych celów politycznych:

1. Opracować szeroko zakrojony, integralny i opłacalny system kształcenia ustawicznego, dopasowany do celów strategicznych państwa i indywidualnych potrzeb w kontekście globalizacji.
2. Stworzyć warunki dla osób o różnych potrzebach w zakresie nabycia umiejętności, rozwijania i zmieniania kwalifikacji i kompetencji, ułatwiania umiejscowienia się jednostki i przetrwania na rynku pracy, zagwarantowania postępu w gospodarce kraju, jego konkurencyjności i trwałego rozwoju.
3. Zapewnić dopasowanie pomiędzy nabytymi kwalifikacjami a potrzebami gospodarczymi, przejrzystość i porównywalność kwalifikacji, kontynuację nauki, mobilność zawodową i terytorialną podczas projektowania ogólnego i przejrzystego systemu kwalifikacji.
4. Podnieść jakość życia i integrację w nowoczesne społeczeństwo; w sposób trwały i konsekwentny rozwijać na całym terytorium kraju pozaformalną, pozazawodową i nieformalną edukację dorosłych we wszystkich rodzajach instytucji edukacyjnych i kulturalnych dla dorosłych.
5. Zaoferować możliwość „drugiej szansy” osobom dorosłym, aby nabyły podstawowe, zasadnicze i średnie wykształcenie, rozwinąć ich ogólne kompetencje i zwiększyć dostępność usług w zakresie kształcenia ustawicznego dla wszystkich grup społeczeństwa.
6. Stworzyć warunki do szkolenia w pracy dla personelu pracującego z osobami dorosłymi, aby tym samym zapewnić wysoką jakość usług świadczonych uczącym się dorosłym.
7. Poprzez wsparcie unijne modernizować regionalną infrastrukturę uczenia się przez całe życie mając na celu zapewnienie jednakowej jakości usług świadczonych uczącym się dorosłym we wszystkich typach instytucji w całym kraju.
8. Zrównoważyć fundusze dla różnych sfer kształcenia ustawicznego i dorosłych, w ten sposób próbując sprostać różnym potrzebom, jakie mają mieszkańcy kraju pragnący kształcić się w edukacji ustawicznej i zwiększyć fundusze dla najbardziej zaniedbanych sfer.
9. Zapewnić mieszkańcom kraju lepszą informację i doradztwo odnośnie do możliwości uczenia się przez całe życie na szczeblu krajowym i regionalnym, jak również promować formy monitoringu związanego ze skutecznością kształcenia ustawicznego.

Instytucje wdrażające Strategię

Dwa ministerstwa – Ministerstwo Edukacji i Nauki i Ministerstwo Bezpieczeństwa Społecznego i Pracy – dzielą obowiązki związane z formułowaniem, realizacją i koordynacją kształcenia dorosłych i polityki edukacyjnej w Republice Litwy. Ministerstwa te są odpowiedzialne również za wdrożenie strategii uczenia się przez całe życie. Również inne ministerstwa, władze administracji miejskiej i powiatowej i instytucje podległe Ministerstwu Edukacji i Nauki koordynują pewne inne sfery kształcenia i edukacji dorosłych.

Poprawioną Strategię opracowano, biorąc pod uwagę postawy szerokiego wachlarza zainteresowanych. Oczekuje się, że będzie ona systematycznie zajmowała się zagadnieniami międzyinstytucjonalnej współpracy i będzie zapewniała dostępność uczenia się przez całe życie w różnych instytucjach edukacyjnych i nieedukacyjnych. Wszyscy główni zainteresowani uczeniem się przez całe życie uczestniczyli w przygotowaniu Strategii: oferujący usługi w zakresie edukacji dorosłych, badacze, przedstawiciele samorządów lokalnych, dyrektorzy ośrodków edukacji dorosłych, nauczyciele, przedstawiciele instytucji pozarządowych itp.

Podsumowanie

Strategię przyjęto na lata 2008–2012. Istnieją plany wdrożenia części działań z wykorzystaniem wsparcia unijnego i poprzez wdrożenie kilku projektów krajowych. Oczekuje się, że Strategia będzie miała istotny wpływ na rozwój systemu uczenia się przez całe życie na Litwie.

Dane korespondencyjne autora:

Ilona TARASEVIČ

Lithuanian Centre for Adult Education and Information

Ilona.Tarasevic@gmail.com

Eleri-Riin SOOM

Fundacja INNOVE ds. Rozwoju Kształcenia Ustawicznego, Estonia

Estońska Strategia Uczenia się Przez Całe Życie

Estonian Lifelong Learning Strategy

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, Estonia, Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, cele projektu, organizacje zarządzające.

Key words: continuing education, Estonia, lifelong learning strategy, aims of the project, management organizations.

Summary

The Estonian government took the important political decision in 2001, when the Minister of Education initiated the process of elaboration the continuing education strategy through gathering outstanding personages from different fields of life to develop the White Paper on Continuing Education in Estonia. The article presents the rules of cooperation of institutions and organizations and shows 9 points of the project, including identified action plans and indicators.

Wprowadzenie

Rząd estoński podjął ważną decyzję polityczną w roku 2001, kiedy minister edukacji zainicjował proces opracowywania Strategii Uczenie się Przez Całe Życie zwołaniem wybitnych osobistości z różnych dziedzin życia do pracy nad Białą Księgą dotyczącą uczenia się przez całe życie w Estonii. Aby dać członkom grupy lepsze zaplecze, zainicjowano pewne ankiety celem zebrania niezbędnych danych.

Jakkolwiek ustawa dotycząca edukacji dorosłych, gwarantująca każdemu dorosłemu prawo do nauki została przyjęta przez parlament już w roku 1993, przed rokiem 2001 edukacja

dorosłych nie była priorytetem, ponieważ nie była uznawana za część całego systemu edukacji. Rozwój obszaru edukacyjnego dla uczenie się przez całe życie w Estonii i poszerzenie dostępu do niej jest jednym z najważniejszych zadań odkąd przyjęto Strategię Kształcenia Ustawicznego w roku 2001.

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie

Jako główny cel Strategii określono „**stworzenie warunków dla rozwoju systemu umożliwiającego uczenie się przez całe życie**”. Uzgodniono, że aby osiągnąć ten cel, trzeba wykonać następujące ważne zadania:

- 1) podzielić role i odpowiedzialność pomiędzy różnych uczestników;
- 2) wzmocnić modele partnerstwa w całym spektrum nauki;
- 3) ułatwić dostęp do możliwości uczenia się, znosząc bariery w kształceniu dorosłych.

Strategia Uczenia się Przez Całe Życie na lata 2005–2008 (*Elukestva õppe strateegia*) została przyjęta na mocy Rozporządzenia Rządu Republiki Estonii z 3 listopada 2005. Dokument został sformułowany w oparciu o dokumenty Unii Europejskiej wytyczające trendy na najbliższe lata:

- Memorandum w sprawie Uczenia się Przez Całe Życie;
- Europejski Obszar Uczenia się Przez Całe Życie;
- Pomiar Uczenia się Przez Całe Życie (raporty ekspertów grupy Eurostat);
- Strategia Lizbońska;
- Deklaracja Kopenhaska;
- Komunikat z Maastricht;
- Edukacja i Szkolenie 2010.

Zgodnie ze strategią Uczenia się Przez Całe Życie były do osiągnięcia dwie główne grupy działań.

Pierwszym celem był wzrost uczestnictwa w uczenie się przez całe życie zgodnie ze zdolnościami i potrzebą. W ramach tego priorytetu:

- dorosłym zapewni się dostępność szkolenia, które ma na celu wzrost konkurencyjności na rynku pracy i nabycie kluczowych kompetencji do uczenia się przez całe życie, które również wynika z potrzeb regionalnych lub krajowych;
- działania związane z rozwojem i wdrożeniem opartego na kompetencjach państwowego systemu kwalifikacji będą wspierane;
- rozwinięte zostaną usługi dla młodzieży celem zapobieżenia wykluczeniu społecznemu, stworzenia środowiska dla kształcenia nieformalnego i sieci wsparcia celem zachęcenia do nabywania umiejętności koniecznych do wejścia na rynek pracy;
- rozwinięte zostanie reklama i usługi doradcze wspierające uczenie się przez całe życie;
- wspierane będzie szkolenie, mające na celu wzrost zatrudnienia wśród nieetnicznych Estończyków;
- wspierany będzie rozwój sieci współpracy poprzez środowiskowe ośrodki wspierania edukacji, jak również środowiskowe szkolenie dla rozmaitych grup docelowych.

Drugim obszarem priorytetowym było zapewnienie **wysokiej jakości nauki w szkolnictwie ogólnym i zawodowym, zgodnie z potrzebami uczących się, jak i społeczeństwa:**

- wspierane będą działania poprawiające jakość nauki celem większego przystosowania się ludzi do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy i zredukowania porzucania nauki;

- poszerzone zostaną elastyczne formy nauki w szkolnictwie ogólnym i zawodowym, włączając w to ludzi bez wykształcenia zasadniczego i uczniów ze specjalnymi potrzebami;
- stworzone zostaną warunki do nauki zgodnej ze zdolnościami uczniów o specjalnych potrzebach.

Cele Strategii

Będąc bardziej szczegółowym, Strategia Uczenia się Przez Całe Życie zawierała 9 kroków wraz ze sformułowanymi planami działaniami i wskaźnikami.

- Cel 1 – **wszystkim dorosłym stworzono możliwości uczenia się przez całe życie**, łącznie z ludźmi o specjalnych potrzebach i zgodnie z indywidualnymi zdolnościami i potrzebami.
- Cel 2 – **system finansowania edukacji dorosłych jest przejrzysty**, daje dostęp do szkolenia wszystkim dorosłym, również tym ze specjalnymi potrzebami.
- Cel 3 – **umiejętności w zakresie języka estońskiego** nie mówiących po estońsku dorosłych mieszkańców Estonii są wystarczające do radzenia sobie **w życiu społecznym i w pracy**.
- Cel 4 – opracowano system **gwarantujący jakość szkolenia dorosłych**; informacja dotycząca jakości szkolenia jest dostępna dla uczniów.
- Cel 5 – została utworzona baza danych na temat możliwości uczenia się i szkolenia dla dorosłych; dodatkowo ludzie mogą korzystać z usług doradczych dotyczących kariery zawodowej.
- Cel 6 – opracowany został **system kwalifikacji zawodowych** zaplanowany tak, aby gwarantować system uczenia się przez całe życie.
- Cel 7 – **sektor publiczny, prywatny** – wszystkie one zostały **zaangażowane** w rozwój edukacji dorosłych i w politykę edukacji dorosłych.
- Cel 8 – dostępna jest **odpowiednia statystyka** i **systematycznie przeprowadza się ankiety** w obszarze edukacji dorosłych.
- Cel 9 – stosowany jest system **uznawania wcześniejszej edukacji i doświadczenia zawodowego** (po estońsku VÕTA) na wszystkich szczeblach i we wszystkich dziedzinach studiów.

Instytucjonalne wsparcie Strategii

W Estonii odpowiedzialność za rozwój kształcenia ustawicznego jest podzielona pomiędzy kilka ministerstw i inne organizacje. Jakkolwiek wiodącym ministerstwem w tej dziedzinie jest **Ministerstwo Edukacji i Badań**, to stworzenie możliwości nauki angażuje różne struktury wspierające (polityka podatkowa, zasiłki, polityka zatrudnieniowa itp.) i dlatego współpraca Ministerstwa Edukacji i Badań z innymi ministerstwami i jednostkami jest nieunikniona. Do sfery odpowiedzialności **Ministerstwa Spraw Socjalnych** należą następujące problemy: usługi rynku pracy na rzecz bezrobotnych i poszukujących pracy. Usługi te są świadczone przez biura zatrudnienia wchodzące w skład **Estońskiego Funduszu Ubezpieczenia Bezrobocia**, pozostające w obszarze administracyjnym Ministerstwa Spraw Socjalnych. Kolejność wolnych miejsc do instytucji kształcenia zawodowego w szkoleniu finansowanym przez państwo jest układana we współpracy **Ministerstwa Spraw Gospodarczych i Komunikacji**, Ministerstwa Spraw

Socjalnych, Estońskiego Funduszu Ubezpieczenia Bezrobocia, Ministra Spraw Regionalnych, związków pracodawców i pracujących i stowarzyszeń zawodowych.

W sferze uczenia się przez całe życie należy jeszcze zwrócić uwagę na dwie organizacje pozarządowe: **Fundację Rozwoju Kształcenia Ustawicznego (INNOVE** – administracyjnie podlegającą Ministerstwu Edukacji i Badań). Misją Fundacji jest oferowanie doświadczenia, rady i wsparcia organizacjom promującym Kształcenie i Szkolenie Zawodowe (VET) i Uczenie się Przez Całe Życie (LLL) i uczącym się członkom społeczeństwa.

Drugą organizacją jest **ANDRAS – Stowarzyszenie Estońskich Edukatorów Dorosłych**, które tworzy warunki do uczenia się przez całe życie w Estonii. ANDRAS uczestniczy w opracowywaniu polityki edukacyjnej, biorąc aktywny udział w promowaniu edukacji dorosłych i koncepcji uczenia się przez całe życie w Estonii, projektując środowisko edukacyjne, jak również darząc szacunkiem zawód andragoga i przyznając kwalifikacje zawodowe. Obydwie organizacje pozarządowe odgrywają rolę we wdrażaniu unijnych funduszy strukturalnych.

Estońska strategia Uczenia się Przez Całe Życie jest dostępna w wersji angielskiej na stronie <http://www.hm.ee/index.php?03236> (*Lifelong Learning Strategy 2005–2008*).

Bibliografia

1. Strategia Uczenia się Przez Całe Życie 2005–2008 (*Lifelong Learning Strategy 2005–2008*) <http://www.hm.ee/index.php?03236>
2. Märja, T. Krajowy Raport UNESCO na temat Rozwoju i Aktualnej Sytuacji Edukacji i Kształcenia Dorosłych w Estonii (ALE), Tallinn, 2008.
3. Märja, T. Rozwój uczenia się przez całe życie w Estonii, Tallinn, 2008.

Dane korespondencyjne autora:

Eleri-Riin SOOM

Foundation for Lifelong Learning Development INNOVE

eleri-riin.soom@innove.ee

Miroslav BABINSKÝ

Institute of LifeLong Learning, Slovak University of Technology, Bratislava

Juraj VANTUCH

Univerzita Comenius, Bratislava

Dagmar JELINKOVA

Państwowy Instytut Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, Bratislava

Rys historyczny. Etapy opracowania Narodowej Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w Słowacji

Historical outline. Stages of developing the National Strategy For Lifelong Learning in Slovakia

Słowa kluczowe: historia kształcenia ustawicznego w Słowacji, Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, projekt, PAPILL, cele projektu, Słowacja.

Key words: history of continuing education in Slovakia, strategy of lifelong learning, project, PAPILL, goals of project, Slovakia.

Summary

The authors, by citing the official documents, described the history of continuing education in Slovakia. The stages and goals of developing the Strategy of Lifelong Learning are presented. The authors stressed the need of cooperation between organizations and institutions which have an impact on the development of the Strategy.

Wprowadzenie

Od zmiany politycznej w 1989 roku, Republika Słowacji (od roku 1993 jako niezależny kraj) należy do krajów Europy Środkowej i Wschodniej, które przekształciły swój system polityczny i ekonomiczny w kierunku demokracji i gospodarki rynkowej. Od 1 maja 2004 Słowacja jest członkiem Unii Europejskiej.

W chwili obecnej kształcenie ustawiczne nie jest krępowane żadnymi ograniczeniami natury politycznej. Niemniej obecna sytuacja jest pod dużym wpływem przeszłości, kiedy to Słowacja jako część Czechosłowacji należała do tak zwanego „bloku wschodniego”. Dlatego chcemy pokrótce opisać historię kształcenia przez całe życie (czasami nazywanego „kształceniem ustawicznym” lub „edukacją dorosłych”, podczas gdy legislacja kompatybilna z terminologią europejską nie została jeszcze przyjęta).

Historia kształcenia ustawicznego w Słowacji

Kształcenie ustawiczne ma długą tradycję w Słowacji. Choć nie jest ona tak silna, jak w krajach skandynawskich, o szkołach wieczorowych mówi się w Słowacji od ponad wieku. Rozwój przemysłowy i technologiczny po II wojnie światowej spowodował potrzebę kontynuowania szkolenia, zwłaszcza zawodowego. Działania te były planowane i wspierane przez państwo i organizowane w odpowiednich wyspecjalizowanych instytucjach. Na przykład w okresie od 1960 r. do 1966 r. szkolenie w przedsiębiorstwach prowadziło do kwalifikacji średnich i wyższych. Projekt „rozwoju systemu kształcenia-szkolenia” w roku 1976 podzielił szkolnictwo wyższe na 3 obszary: w szkole, poza szkołą i w przedsiębiorstwie. W latach 1970–1980 wyróżniano 3 poziomy kształcenia ustawicznego: 1) centralny (rząd, ministerstwa), 2) drugi poziom (sektor przemysłowy, branża, powiat) i 3) poziom podstawowy (firma). Kształcenie ustawiczne było częścią polityki państwa i zostało zdefiniowane jako część ogólnego, zunifikowanego systemu edukacji. Rezultatem tego była bezpośrednia kontrola i wsparcie finansowe państwa. Przed zmianą polityczną istniało 18 instytucji centralnych, 14 instytucji drugiego poziomu i duża liczba instytucji trzeciego szczebla. Na przykład istniały ogólnokrajowe organizacje oferujące kursy językowe, czasu wolnego i inne krótkie kursy mające ponad 100 filii w każdym ośrodku regionalnym.

Kraje „bloku wschodniego” były stosunkowo podobne. Według Osborne’a i Thomasa [2003], głównymi cechami edukacji w tych krajach było to, że:

- Wszystkie one miały powszechne systemy edukacji;
- Ich standardy nauczania były regulowane;
- Liczba studentów na uczelniach była kontrolowana;
- Regularne aktualizowanie umiejętności specjalistycznych w wielu zawodach było obowiązkowe;
- Systemy były finansowane przez rządy;
- Metody nauczania, jakie miały być stosowane były kontrolowane;
- Nie było swobody akademickiej;
- Treści kursów były również określone i były rzadko wolne od ideologii marksistowsko-leninowskiej;
- Podejmowanie decyzji było odległe i nieelastyczne.

Zmiany polityczne, jakie miały miejsce we wszystkich krajach Europy Środkowej, głównie w okresie 1989–1991, miały głęboki wpływ na kształcenie ustawiczne.

Po roku 1989 miało miejsce wiele reform w edukacji: przywrócenie autonomii uniwersytetów; decentralizacja podejmowanych decyzji, humanizacja systemu (ze zmianą w kierunku skoncentrowania się na potrzebach studentów i odejściem od potrzeb systemu), zapewnienie studentom wolności wyboru, stworzenie nowej struktury kariery zawodowej dla kadry. Odpowiedzialność za podejmowanie kształcenia ustawicznego została przekazana jednostkom, a finansowanie przez państwo zostało poważnie zredukowane. W niektórych przypadkach, finansowanie zostało całkowicie wstrzymane. Wsparcie dla szkolenia w fabrykach i innych miejscach pracy również zlikwidowano. Pomimo zredukowania finansowania państwowego, popyt często wzrastał.

W Słowacji kształcenie ustawiczne lub, mówiąc ogólnie, jakiejkolwiek szkolenie oferuje się zgodnie z Prawem Handlowym, tzw. „nieograniczonej” działalności biznesowej. Oznacza to,

że powoływanie nowych instytucji edukacyjnych nie jest ograniczane jakimiś szczególnymi regulacjami. Zgodnie z tzw. prawem o kompetencjach Ministerstwo Edukacji jest odpowiedzialne za całość ogólnej edukacji dorosłych (z wyjątkiem pewnych rodzajów ustawicznego szkolenia zawodowego, jak szkolenie lekarzy i personelu medycznego, rolników, strażaków, itp., które są regulowane specjalnymi przepisami). Rola Ministerstw Edukacji zmieniła się z organu regulującego w organ zbierający dowody. Wszystko to plus potrzeba nowych umiejętności prowadzi do ogromnego popytu po roku 1990, zwłaszcza w przedmiotach takich, jak informatyka, zarządzanie (księgowość) i języki. Temu popytowi wyszło naprzeciw wiele nowych – głównie prywatnych – małych instytucji edukacyjnych. Zmiany polityczne stworzyły również wiele istotnych nacisków społecznych. Wraz z rosnącym poziomem bezrobocia, zwłaszcza w regionach wiejskich, Ministerstwo Pracy wprowadziło koncepcję „przekwalifikowania się”. Deklaracje rządowe z roku 1995 (i 1999) przywiązywały szczególną wagę do koncepcji kształcenia ustawicznego, co doprowadziło do przyjęcia Ustawy o Kształceniu Ustawicznym w roku 1997 (Ustawa nr 386/1997). Jednym z jej skutków było to, że wszystkie kursy „przekwalifikowujące” w pełni sponsorowane przez Ministerstwo Pracy musiały być akredytowane przez Ministerstwo Edukacji.

Wpływ uwarunkowań historycznych na współczesne kształcenie ustawiczne

Ogólne obserwacje z przeszłości, mające wpływ na obecną sytuację uczenia się przez całe życie w Słowacji (zaktualizowane za Babinsky’em, 2000):

1. Tradycja kształcenia ustawicznego jest słaba (zwłaszcza w zakresie edukacji humanistycznej czy czasu wolnego). Zamiast tego koncepcje samokształcenia (np. języki) i wzajemnej pomocy (pomoc rówieśnicza w szkołach, wykłady w miejscu pracy lub niewielka pomoc przyjaciół i rodziny) są całkiem silne. Być może dlatego ogólna edukacja dorosłych w Słowacji, w porównaniu z innymi krajami, ma na celu praktycznie kształcenie zawodowe (twarde umiejętności). Ta orientacja jest również wspierana przez firmy i rynek pracy. Wykładowcy są głównie nauczycielami uniwersyteckimi lub absolwentami uniwersytetów (profesjonalistami w danej dziedzinie).
2. Niskie uczestnictwo (3,9% w 2007 roku, według Eurostat) spowodowane jest przez niżej wymienione zjawiska (w oparciu o wnioski Międzynarodowej Konferencji Czesko-Słowackiego Ośrodka Thence Relay, 2003 i artykuł Langer z roku 2007):
 - a. Metody i formy w wielu przypadkach są podobne do tych, które stosuje się w systemie szkolnym (wykłady), co powoduje efekt Mathewa (ci, którzy mają dobre wykształcenie początkowe uczestniczą, natomiast ci, którzy mają potrzeby – odmawiają). Metodologie opracowane przez wydziały andragogiki nie są stosowane w praktyce, ponieważ absolwenci często już szukają swojej pierwszej pracy poza systemem edukacji (profesjonalny trener – edukator dorosłych – to rzadkie zawody).
 - b. Według Engelshovena et al. (1995): „System edukacji (początkowej) jest główną drogą zdobywania wiedzy. Jest on jednoznacznie określony przez legislację, ma wyraźną strukturę zarządzania, kompetencje i organizację, formy i programy nauczania, źródła finansowania. Wykształcenie nabyte w systemie edukacji szkolnej jest uznawane przez państwo i generalnie ważne w całej republice”. Nie było istotnych zmian w systemie edukacji początkowej od czasu raportu Engelshovena w roku 1995. System edukacji począt-

kowej uważany jest przez większość polityków i większość opinii publicznej za dobry. (Przekształcenia, jakie ostatnio wprowadzono do szkół zasadniczych, mające na celu stworzenie większej swobody akademickiej, przyciągnęły uwagę opinii publicznej tylko ze względu na skargi nauczycieli i dyrektorów odnośnie do potrzeby stworzenia zindywidualizowanych planów nauczania). Z wprowadzeniem prywatnych uniwersytetów i opłat dla studentów zaocznych istnieje wystarczająca ilość możliwości kształcenia się na uniwersytetach. System jest przejrzysty i z punktu widzenia państwa również bardzo efektywny: średni rezultat przy bardzo niskiej inwestycji. Było wiele inicjatyw (patrz artykuł Vantúcha i Jelinkovej), ale **kształcenie ustawiczne, w porównaniu z początkową edukacją szkolną, charakteryzuje się: brakiem ogólnie przyjętych dyplomów, brakiem alternatywnych ścieżek, nie ma możliwości drugiej szansy, nie uznaje się wcześniejszego kształcenia eksperymentalnego, brak systemu kredytów i ramy kwalifikacji, brak jest standardów zawodowych i nauczania.**

- c. Po zmianach politycznych kształcenie ustawiczne/edukacja dorosłych są na ogół uważane za płatne (choć nauka bezpośrednia jest ciągle raczej bezpłatna). **Według ankiety przeprowadzonej przez autora pieniądze zainwestowane przez jednostkę w kształcenie ustawiczne powszechnie nie są uważane za inwestycję, lecz jako wydatek,** ponieważ pozytywne ukończenie kursu ma minimalny wpływ na dochody i karierę zawodową (dyplomy akredytowane przez Ministerstwo Edukacji mogą być zaakceptowane przez pracodawców albo nie) i nie oczekuje się również zmiany w statusie społecznym. Istniejące prawo, Narodowa Strategia Kształcenia Ustawicznego i przygotowywane prawo **nie obejmują żadnych instrumentów finansowych** bezpośredniego **wspierania kształcenia ustawicznego.** Inwestowanie przez państwo w edukację dorosłych, które według sprawozdań osiąga prawie 1 milion euro rocznie (patrz: Babinsky M., 2007) ma na celu głównie wspieranie instytucji państwowych (patrz: raport Confitea VI, 2009). Od roku 2004 otworzył się dostęp do funduszy przedakcesyjnych, a potem do funduszy strukturalnych z Unii Europejskiej. Ministerstwo Finansów ustaliło tak ostre i administracyjnie skomplikowane procedury wyłącznie dla Słowacji, że wykorzystanie tych funduszy było bardzo niskie. Większość ministerstw napotkało problemy, ponieważ nie była zdolna do administrowania wszystkimi projektami na czas. W wyniku różnych podejrzeń i oskarżeń dotyczących wykorzystania funduszy, początkowe regulacje w zasadzie nie zostały zmienione, ale zamiast tego ministerstwa stworzyły swoje własne agencje finansujące. Te ostatnie nie tylko poluzowały bezpośrednią kontrolę funduszy, ale także przesunęły bezpośrednią odpowiedzialność za wyniki i rezultaty projektów. Nie ma jakiegось bezpośredniego spójnego wysiłku wspierającego główne cele strategii kształcenia ustawicznego – poszerzającego uczestnictwo poprzez wspieranie tworzenia możliwości kształcenia i tworzenie motywującego środowiska.
3. Typowy uczestnik kursów kształcenia ustawicznego, według istniejących statystyk (UIPS 2007), jest pomiędzy 25 a 34 rokiem życia. On (56%)/ona (44%) płaci za swój kurs, a instytucja oferująca kurs pokrywa większość swoich kosztów z opłat uczniów (a dostaje średnio około 1 euro na uczestnika ze wsparcia państwowego lub unijnego). Typowym jest kurs językowy. Bardzo często uczestnicy dowiadują się o ofertach od znajomych. Nawet instytucje edukacyjne publikują swoje programy albo promują je na własnych stronach internetowych. Nie ma ogólnokrajowego, bezpłatnego systemu dla oferentów ani też doradztwa oferowa-

nego na szczeblu ogólnokrajowym. Ale głównym problemem w dostępie nie jest brak informacji, lecz cena. Cena jest nie tylko związana z okresem trwania kursu, ale także z jego jakością (nigdy nie jest to powiedziane wyraźnie – tylko w przypadku kursów w całości subsydiowanych twierdzi się, że jakość tak czy inaczej jest zapewniona). Jediną obowiązującą regulacją jakości jest regulacja dotycząca akredytacji kursów przez Ministerstwo Edukacji. Być może z powodu wyraźnej relacji pomiędzy ceną a jakością do chwili obecnej nie było skarg na temat jakości kursów – albo Ministerstwo wycofało przyznaną akredytację.

Etapy opracowania Strategii Uczenia się Przez Całe Życie w Słowacji

Akademia Istropolitana, instytucja zarządzana bezpośrednio przez ministra edukacji, otrzymała zadanie opracowania dokumentów podstawowych na potrzeby polityki związanej z dalszym rozwojem uczenia się przez całe życie z wykorzystaniem funduszy EFS. Projekt EFS „Stworzenie, rozwój i wdrożenie otwartego systemu kształcenia przez całe życie w Republice Słowacji na potrzeby Rynku Pracy” jest realizowany od grudnia 2004. W dniu 25 kwietnia 2007 przyjęto „Strategię Kształcenia Przez Całe Życie i Poradnictwa Całozyciowego”.

Cele Strategii Uczenia się Przez Całe Życie

Celem Strategii było stworzenie podstaw prawnych, które zagwarantują obywatelom możliwość uzyskiwania nowych kwalifikacji przez całe życie, rozwijania kluczowych kompetencji i aktywnego uczestniczenia w podnoszeniu swoich możliwości zatrudnienia. Strategia głosiła 4 elementy otwartego systemu uczenia się przez całe życie:

- System monitorowania i badania potrzeb edukacyjnych, mający na celu opracowanie prognoz i systemu informacyjnego na temat uczenia się przez całe życie;
- System jakości kształcenia przez całe życie z naciskiem na jakość kształcenia nieformalnego i edukacji pozaformalnej;
- System uznawania wyników kształcenia w edukacji nieformalnej i pozaformalnej celem uzyskania przejrzystości kwalifikacji;
- Narzędzia wspierające dla uczenia się przez całe życie.

Działania w ramach Strategii

Ponadto ustalono 15 punktów realizacji, z których poniższe warte są podkreślenia:

- Ustawa dotycząca uczenia się przez całe życie powinna być opracowana do września 2007 (zgodnie z punktem 8.2.);
- Ustalenia instytucji odpowiedzialnej za zarządzania integralnym systemem poradnictwa założyciowego i ustalenia grupy roboczej złożonej z ekspertów do opracowania standardów jakości w poradnictwie całozyciowym (LLG) do lipca 2008 (8.5 i 8.6);
- Powołanie krajowych władz do uznawania nieformalnego i pozaformalnego uczenia się do września 2008 (8.7);
- Wdrożenie systemu zarządzania jakością w uczeniu się przez całe życie i poradnictwie całozyciowym do września 2008 (8.8);
- Wdrożenie monitorowania i prognozowania potrzeb edukacyjnych bazujących na potrzebach rynku pracy do 2009;

- Określenie krajowego systemu kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji do roku 2009 w wersji roboczej (8.11);

W punkcie 8.15 Strategia wymieniała również konieczność wprowadzenia finansowych instrumentów niezbędnych do stworzenia Strategii Uczenia się Przez Całe Życie (LLL), jednakże bez planu finansowego. Po Strategii Uczenia się Przez Całe Życie i Poradnictwa Całozyciowego nastąpił Plan Działania dla Wdrożenia Strategii Uczenia się Przez Całe Życie przyjęty przez Ministerstwo Edukacji 13 listopada 2007. Wymieniono w nim następujące priorytety: Zapewnienie jakości w nieformalnym kształceniu/uczeniu; walidacja edukacji nieformalnej i pozaformalnej; system informacji o uczeniu się przez całe życie; system poradnictwa całozyciowego; promocja uczenia się przez całe życie. Plan Działania określił 13 konkretnych kroków do podjęcia:

- Trzy z nich odnosiły się do zapewnienia jakości w nieformalnym i pozaformalnym kształceniu/uczeniu się (instytucje, szkolenie menadżerów i wykładowców, akredytacja programów);
- Dwa odnosiły się do walidacji nieformalnego i pozaformalnego uczenia się (ustanowienie krajowego systemu kwalifikacji i krajowej ramy kwalifikacji kompatybilnej z Europejską Ramą Kwalifikacji, utworzenie sieci autoryzowanych instytucji do spraw walidacji);
- Dwa odnosiły się do stworzenia systemu informacji o kształceniu przez całe życie (oferującego informacje o świadczeniu edukacji, monitorującego rynek pracy i przewidującego potrzeby w zakresie kształcenia);
- Trzy nawiązywały do poradnictwa całozyciowego (stworzenie bazy danych, dalsze szkolenie doradców, powołanie instytucji odpowiedzialnej za wsparcie metodologiczne i koordynację działań w ramach systemu uczenia się przez całe życie);
- Trzy nawiązywały do promocji uczenia się przez całe życie (stworzenie stałej grupy ekspertów, organizacja wydarzeń promocyjnych i szkoleń, pomaganie regionalnym partnerstwom na rzecz rozwoju zasobów ludzkich).

Oprócz tego 4 czerwca 2008 r. rząd przyjął Program Modernizacyjny „Słowacja 21”. Uznawanie oraz walidacja pozaformalnego i nieformalnego kształcenia oraz stworzenie systemu poradnictwa całozyciowego są wymienione pomiędzy zadaniami krótko- i średnioterminowymi przedstawionymi w tym dokumencie w ramach obszaru priorytetowego Edukacja. Program Modernizacji „Słowacja 21” jest powiązany z Krajowym Programem Reform w Republice Słowacji na lata 2008–2010, przyjętym przez rząd 8 października 2008 r. Niemniej, w ramach planów działania wskazujących dalsze średnioterminowe etapy i przyjętych razem z Krajowym Programem Reform i odnoszącymi się również do Programu Modernizacji „Słowacja 21”, najistotniejsze wsparcie dla uczenia się przez całe życie jest bardziej widoczne w Planie Działania dot. Zatrudnienia (w powiązaniu z rozwojem krajowego systemu flexicurity – elastyczności i bezpieczeństwa – i stworzeniem systemu poradnictwa całozyciowego) niż w ramach Planu działania „Edukacja”. Z drugiej strony Strategia Uczenia się Przez Całe Życie znajduje odbicie w Krajowej Strategicznej Ramie Referencyjnej Republiki Słowacji na lata 2007–2013 i jej wdrożenie powinno być wsparte w szczególności przez dwa Programy Operacyjne EFS: „Edukacja” i „Zatrudnienie i Włączenie Społeczne” przyjęte przez rząd 6 grudnia 2006 r., a następnie zaaprobowane przez Komisję Europejską.

Podsumowanie

Bez względu na wszelkie dokumenty kreujące politykę w tym zakresie oraz wspierającą retorykę, wdrożenie strategii uczenia się przez całe życie zbliża się. Finalizacja Ustawy dotyczącej uczenia się przez całe życie została odłożona w czasie, ponieważ wyższy priorytet został przyznany przez Ministerstwo Edukacji trzem innym ustawom reformującym, które już przyjęto w roku 2008 i 2009. Ustawa dotycząca uczenia się przez całe życie powinna być poddana publicznej debacie na jesieni 2009 roku.

Bibliografia

1. Babinský M., Uhrová J., Hučková M. 2003: Uniwersyteckie kształcenie ustawiczne w Słowacji, [w:] Osborne M., Thomas E.: Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe. Glasgow: NIACE, 2003, s. 394–421.
2. Babinský M. 2000: The National / Regional Educationally Landscape and the Impact of Open Learning Initiatives – National Survey Slovak Republic (*Krajový/regionalny krajobraz i wpływ otwartych inicjatyw edukacyjnych*). In Stagl G.: Towards a framework in Open Flexible Learning. Wien: ReREAL, 2000, s. 100–109.
3. Babinský M. 2007: Tri dobré správy o ďalšom vzdelávaní na Slovensku (*Trzy dobre wiadomości na temat edukacji w Słowacji*), W *Vzdelávanie dospelých* (Journal of Adult Education) 2007, Vol. XII. No. 3, p. 23–34. AIVD 2007 (tylko w języku słowackim).
4. Confitea VI raport 2009 – “The Development and State of the Art of Adult Learning and Education”, National Report of the Slovak Republic, developed by the Ministry of Education of SR (*Rozwój i aktualny stan kształcenia i edukacji dorosłych, Raport Krajowy Republiki Słowacji opracowany przez Ministerstwo Edukacji Republiki*) (http://www.unesco.org/ui/en/UILPDF/nesico/confitea/Slovakia_ALE_REPORT.pdf). Originally: 19.–22. May 2009, Belém, state Pará in Brazil.
5. Engelshoven, Peter van a kol.: Súčasný stav v oblasti vzdelávania dospelých na Slovensku a vzdelávanie dospelých v Európe. Vybrané dokumenty projektu. Program PHARE Reštrukturalizácia trhu práce, projekt „Stratégia a programy vzdelávania dospelých“. Správa, UIP ŠMT Bratislava 1995, 62 s. (In Slovak only).
6. International Conference of the Czech-Slovak THENUCE relay Centre, High Tatra Mountains, 20–22.6.2003, ICV 2003.
7. Langer T., 2007: K aktuálným problémom vzdelávania dospelých v Českej republike In *Vzdelávanie dospelých* 2007, Vol. XII. No. 4, p. 7–18. AIVD 2007 (In Czech only).
8. UIPŠ 2007 – Ústav informácií a prognóz školstva Informačný systém o ďalšom vzdelávaní v SR – štatistické výstupy za rok 2007 <http://www.uips.sk/dalsie-vzdelavanie/> (tylko w języku słowackim).
9. Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva [Strategia Uczenia się przez całe życie i poradnictwa całożyciowego], Bratislava: Ministerstwo Edukacji Republiki Słowacji 2006, 30 stron + załączniki. Dostępne w Internecie.
10. <http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/72D2F96631133B00C12572BA002D7D25?OpenDocument> and English http://www.minedu.sk/data/USERDATAEN/LifLearn/LLL_Strategy.rtf
11. Akčný plán na implementáciu Stratégie celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva [Plan Działania dot. Wdrożenia Strategii Uczenia się Przez Całe Życie]. Bratislava: Ministerstwo Edukacji Republiki Słowacji, 2007, 12 stron.
12. Modernizačný program Slovensko 21 [Program Modernizacyjny „Słowacja 21”]. Bratislava: Biuro Rządowe Republiki Słowacji, 2008. Dostępny w Internecie.
13. <http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/D3CDBBA86AC1B334C125745200418846?OpenDocument>.

14. Národný program reforiem Slovenskej republiky 2008–2010 [Krajowy Program Reform w Republice Słowacji na lata 2008–2010]. Biuro Rządowe Republiki Słowacji: Bratislava, 2008, 43 stron + załącznik. Dostępny w Internecie.
15. <http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/80A7136468CAE5B0C12574DA00267103?OpenDocument> and English.
16. http://www.finance.gov.sk/en/Documents/1_Adresar_redaktorov/Illes_Zsolt/pomoc%20tanicke/National%20Reform%20Programme%20SR%202008-2010_EN.pdf +.
17. http://www.finance.gov.sk/en/Documents/1_Adresar_redaktorov/Illes_Zsolt/pomoc%20tanicke/NRP%20SR_2008-2010_Annex_3_EN.pdf.
18. Vantuch, J. et al.: Raport na temat Kształcenia i Szkolenia Zawodowego: Republika Słowacji 2008: Postęp w obszarach priorytetowych polityki w zakresie Kształcenia i Szkolenia Zawodowego. SNO: Bratislava, 2008, 123 stron. Dostępne w Internecie.
19. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/policyreport/2008_PR_SK.pdf.
20. Vantuch, J. et al.: Kształcenie i Szkolenie Zawodowe w Europie – Raport krajowy: Republika Słowacji. SNO: Bratislava, 2009.

Dane korespondencyjne autorów:

Miroslav BABINSKÝ

Institute of LifeLong Learning, Slovak University of Technology, Bratysława

miroslav.babinsky@stuba.sk

Juraj VANTUCH

Univerzita Comenius, Bratysława

vantuch@fedu.uniba.sk

Dagmar JELINKOVA

Państwowy Instytut Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, Bratysława

jelinkova@siov.sk

Sylwetki wybitnych oświatowców

Pedagog pracy – Andreas Schelten



Prof. dr hab. Andreas Schelten – (ur. 1948) to jeden z czołowych współczesnych niemieckich pedagogów pracy. Jego obszar zainteresowań obejmuje głównie teorię i badania kształcenia zawodowego (w tym badania procesów dydaktycznych).

Profesor Schelten związany jest ze środowiskiem naukowym kilku renomowanych uczelni wyższych w Niemczech: Uniwersytetem Technicznym w Monachium (UTM), Uniwersytetem w Hamburgu oraz Uniwersytetem w Gissen. Od 1987 roku na stałe związany jest z uczelnią w Monachium, kieruje katedrą Pedagogiki Wydziału Nauk Gospodarczych i Społecznych UTM. Kilkakrotnie sprawował funkcję dziekana (1992–1994, 1999–2001) i prodziekana tego wydziału (1994–1996, 2001–2002). Jako wykładowca

w Katedrze Pedagogiki od ponad 20 lat prowadzi zajęcia dydaktyczne, między innymi z zakresu pedagogiki pracy i pedagogiki zawodowej oraz seminarium doktoranckie. Jest uznanym ekspertem w zakresie egzaminów zawodowych w Niemczech.

Aktywnie uczestniczy w pracach gremiów niemieckich i międzynarodowych, w tym:

- Niemieckiego Stowarzyszenia na rzecz Nauki o Wychowaniu (z niem. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), przewodniczący sekcji Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Gospodarczej w latach 1996–1998,
- Towarzystwa Nauki o Pracy (z niem. Gesellschaft für Arbeitswissenschaft),
- Związku Kształtowania Środowiska Pracy, Organizacji i Rozwoju Przedsiębiorstw (z niem. Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung – REFA),
- Krajowego Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych (z niem. Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen).

Profesor A. Schelten jest członkiem Stowarzyszenia Profesorów Uniwersyteckich Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Gospodarczej (z niem. Vereinigung der Universitätsprofessoren der Wirtschafts – und Berufspädagogik) Niemiec, Austrii i Szwajcarii.

Od 2005 roku jest głównym redaktorem czasopisma „Die berufsbildende Schule” (tłum. Szkoła kształcąca zawodowo), wydawanego przez Federalne Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen).

Jego dorobek naukowy potwierdza blisko 100 publikacji obejmujących zarówno opracowania monograficzne, podręczniki akademickie oraz artykuły w czasopiśmie fachowych. Profesor Schelten jest autorem między innymi jednego z podstawowych niemieckojęzycznych podręczników pedagogiki pracy, stosowanego obecnie na wielu uczelniach technicznych w Niemczech i nie tylko: *Grundlagen der Arbeitspädagogik (Podstawy Pedagogiki Pracy)*, Wyd. 4 uzupełnione, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2005.

Jolanta Religa

Technika i edukacja techniczna

Profesora Tomáša Kozíka



Profesor Tomáš Kozík urodził się 11 października 1944 r. w miejscowości Kežmarok na Słowacji. Zainteresowania techniczne i naukowe profesora kształtowały się niemal od najmłodszych lat, kiedy to, po ukończeniu szkoły podstawowej w miejscowości Košec w roku 1958, rozpoczął edukację w Technikum Przemysłu Maszynowego i Elektrotechnicznego w Dubnicy Nad Váhom, zakończył ją w 1963 roku.

Następnie podjął studia w Wyższej Szkole Technicznej w Bratysławie na Wydziale Elektrotechnicznym, gdzie specjalizował się w fizyce ciała stałego. Ukończył studia w 1968 r. Wykształcenie wyższe pedagogiczne Profesor Tomáš Kozík uzyskał na studiach podyplomowych, które ukończył w 1972 r. Naukowe przygotowanie

kandydata nauk matematyczno-fizycznych (CSc) uzyskał w Słowackiej Akademii Nauk w Bratysławie w roku 1978. W 1991 r. uzyskał tytuł docenta w dziedzinie fizyki substancji kondensowanych i akustyki w Wyższej Szkole Technicznej w Bratysławie. W 1993 r. w Anglii ukończył trzysemestralne studia Business Management and Marketing. W 1994 roku w Bratysławie otrzymał tytuł profesora w dziedzinie: Materiały i elektrotechnologia.

Obecnie prof. Tomáš Kozík pracuje jako nauczyciel akademicki w Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze. Wcześniej, w latach 1968–1972, pracował w Bratysławie jako nauczyciel akademicki, asystent i adiunkt. W latach 1972–1975 pracował w Wyższej Szkole Rolniczej w Nitrze. W latach 1975–1990 był pracownikiem naukowo-badawczym, później głównym technologiem i kierownikiem naukowo-badawczym VVZ-Elektroporcelan Louny. Od roku 1978 pracował na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze, a od roku 1991 w Trnawie.

Prof. Tomáš Kozík opracował programy nauczania do wielu prowadzonych przez siebie przedmiotów: Fizyka I, II, Ceramika techniczna, Elektrotechnika I, II, Mikroelektronika, Miernictwo i przyrządy miernicze, Nowe tworzywa i technologie, Metrologia, Elektrotechnologia, Materiały elektrotechniczne, Materiały nieżelazne, Tworzywa ceramiczne i technologie.

Profesor pełnił także liczne funkcje na UKF w Nitrze. Był prodziekanem (1991–1993), dziekanem (1993–1996), prorektorem (1996–1999) i kierownikiem katedry (od 2000 do chwili obecnej). Był także członkiem Senatu PF (w roku 1993 oraz 2006), przewodniczącym Senatu (1999–2002), przewodniczącym Zarządu Klubu Akademickiego UKF (od roku 2001) i członkiem Senatu UKF w Nitrze (od roku 2006).

Prof. Tomáš Kozík swoje doświadczenie konfrontował zawsze z ośrodkami naukowymi w Słowacji, Europie i na świecie. Odbýwał staże m.in. w Niemczech (Freiburg 1992), Anglii (1993, 1995, 2002), Norwegii (1997), Irlandii (1996), USA (1997), Polsce (2005).

Jego zainteresowania badawcze skupiały się wokół fizycznych właściwości klasycznych i progresywnych technologii obróbki tworzyw ceramicznych, specjalnych szkła i tworzyw sztucz-

nych. W obrębie dydaktyki Profesor skupił się na opracowaniu strategii kształcenia przedmiotów technicznych.

Wyniki badań naukowych Prof. Tomáš Kozík publikował w ponad 150 naukowych i specjalistycznych wydawnictwach w kraju i za granicą. Do roku 1990 Profesor pełnił funkcję głównego wykonawcy (badacza) i współwykonawcy projektu krajowego programu badań. Po roku 1990 – głównego wykonawcy albo współwykonawcy projektów SGA, grantów VEGA i KEGA. Jest współautorem 6 przyznanych świadectw autorskich (dwa są w procesie weryfikacji). Jest także autorem i współautorem kilku międzynarodowych projektów badawczych. W latach 1996–1999 był koordynatorem projektu TEMPUS JEP 11011 Management of Higher Education Institution Socates i innych. Współpracuje z wieloma słowackimi i zagranicznymi instytucjami oraz szkołami wyższymi w badaniach szkła, ceramiki i tworzyw sztucznych oraz przy tworzeniu nowych programów dydaktycznych kształcenia technicznego.

Jest promotorem i recenzentem wielu prac doktorskich, habilitacji i rozpraw naukowych, autorem wielu monografii, raportów i projektów, uczelnianych, instytucji naukowo-badawczych Czech i Słowacji. Współorganizował wiele międzynarodowych konferencji poświęconych kształceniu zawodowemu oraz badaniom nad materiałami.

Uczestniczył i uczestniczy w radach redakcyjnych czasopism krajowych i zagranicznych, specjalistycznych i popularnych. Jest członkiem rady redakcyjnej UKF w Nitrze (od roku 2002), członkiem komisji przedmiotowej przy MC MŠ SR oraz członkiem organu doradczego MŠ SR dotyczącego informatyzacji. Jest członkiem rad badawczych VR SPU w Nitrze, VR PU w Prešzowie, VR PF TU w Trnawie, VaUR PF UKF w Nitrze, VR UKF w Nitrze, VPR Agroinstytut w Nitrze. Jest członkiem wielu specjalistycznych organizacji, m.in. Zrzeszenia Słowackich Matematyków i Fizyków, Słowackiego Stowarzyszenia Fizyki i Chemii, zastępcą organizacji UKF w radzie EUNIS.

Od roku 2002 jest opiekunem naukowym studiów doktoranckich UKF w Nitrze – w dziedzinie teorii nauczania przedmiotów ogólnych i przedmiotów zawodowych, specjalizacja: teoria nauczania przedmiotów technicznych. Jest opiekunem i przewodniczącym rady doktoranckiego studium w dziedzinie: Dydaktyka zawodowa w programie naukowym – Dydaktyka przedmiotów technicznych i zawodowych – UKF Nitra. Jest także współautorem książki: Tomáš Kozík, Jana Depešová „Technická vycova v Slovenskej republike v kontexte vzdelávania v krajinách Európskej unie”, Nitra 2007.

Uczestniczył i uczestniczy w pracach komisji podczas obrony prac habilitacyjnych, doktorskich i dyplomowych w specjalnościach: wychowanie techniczne, technologia kształcenia, inżynieria materiałowa, fizyka tworzyw kondensowanych i akustyka, chemia nieorganiczna. Był promotorem ponad 100 prac dyplomowych i dziesiątków prac ŠVOČ.

Warto dodać, że prof. Tomáš Kozík, będąc znakomitym naukowcem i dydaktykiem, prezentuje humanistyczny wymiar edukacji techniczno-informatycznej.

*dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, Radom
dr inż. Elżbieta Sałata
dr Henryk Noga*

Recenzje, konferencje, informacje

XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów, 18–21 maja 2009

(11th Summer School
for Young Researchers on Adult
Education, May 18–21, 2009)

Tegoroczna Letnia Szkoła Młodych Andragogów to już XI edycja zapoczątkowanych przez Uniwersytet Zielonogórski, cennych spotkań młodych naukowców z doświadczonymi mistrzami andragogicznego kunsztu. W ciągu czterech dni uczestnicy mieli okazję wysłuchać wystąpień wybitnych profesorów, przedstawić własne referaty oraz wysłuchać wystąpień innych uczestników. Tak zaawansowane przedsięwzięcie było możliwe dzięki doskonałej współpracy organizatorów „Szkoly”, a byli nimi: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa DSW, Zakład Metodologii Badań Społecznych i Andragogiki DSW oraz Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Po raz pierwszy w tym roku LSMA odbyła się w Dolnośląskiej Szkole Wyższej mającej swoją siedzibę we Wrocławiu. Uroczystego otwarcia „Szkoly” w imieniu władz DSW dokonała prof. dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak – Prorektor do spraw Nauki i Współpracy z Zagranicą, kierownik Zakładu Pedeutologii.

Wykład inauguracyjny wygłosiła prof. dr hab. Agnieszka Bron z Uniwersytetu w Sztokholmie na temat „Droga biograficzna

w andragogice”. Uczestnicy „Szkoly” mieli dzięki temu okazję zapoznać się z autobiografią Prelegentki i tym, w jaki sposób poszczególne wydarzenia w biegu życia wpływają na wybór problemów badawczych naukowca. Wykład był inspiracją do dyskusji nad kwestią znaczących wydarzeń w życiu człowieka oraz ich wpływu na sposób opowiadania – a tym samym rozumienia – własnej historii życia.

Jak na każdej „Szkole”, tak i w tym roku młodzi andragodzy mieli okazję uczestniczyć w spotkaniach autorskich z wybitnymi osobistościami świata nauki, wysłuchać ich wystąpień oraz wziąć udział w dyskusji pogłębiającej poruszane kwestie. Pierwsze miało miejsce z prof. dr hab. Mirosławą Nowak – Dziedmianowicz z DSW. Uczestnikom przedstawione zostały fragmenty z filmu Roberta Glińskiego pt.: „Cześć Tereska”, na podstawie których omówiona została teoria trajektorii cierpienia traktująca o nieprzewidywalnych wydarzeniach wrywających człowieka z jego bezpiecznego świata. Autorka w oparciu o tę teorię prowadziła badania na grupie osób, które mają za sobą rozpad małżeństwa.

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z UJ zaprezentował miejsce międzynarodowych konferencji w integracji środowiska andragogicznego. Przedstawione zostały historyczne konferencje – począwszy od pierwszej, której zagadnienia koncentrowały się wokół edukacji dorosłych – 22–29 sierpnia 1929 roku w Cambridge, poprzez spotkania naukowców w Elsinore (1949), Montrealu (1969), Tokio (1972), Paryżu (1985), Hamburgu (1997) aż po tegoroczną w Belem (Brazylia). Prof.

Aleksander zwrócił uwagę na rolę tych konferencji – między innymi ukazanie i podsumowanie dotychczasowych osiągnięć w oświacie dorosłych, odróżnienie edukacji dorosłych od uzupełniającej edukacji, uznanie edukacji ustawicznej jako priorytetu w polityce państw, wskazanie na funkcje i treści edukacji całościowej, wyznaczenie nowych celów oraz intensyfikacja współpracy i integracja międzynarodowego środowiska andragogicznego.

Kolejne spotkanie autorskie odbyło się z prof. dr. hab. Mieczysławem Malewskim z DSW. W dyskusji nad tekstem „O niewspółmierności andragogicznych światów” poruszone zostały kwestie dynamicznie rozwijającej się andragogiki jako nauki, metod badawczych oraz trudnej, wieloaspektowej sytuacji, w jakiej znajdują się młodzi, niedoświadczeni andragodzy wobec wielości paradigmatów badawczych.

Gospodarz i Kierownik Naukowy „Szkoły” – prof. dr. hab. Józef Kargul przedstawił referat: „O przemocy ludzi starych wobec otoczenia”. Wskazał on na różne sposoby określania starości, dotychczasowe badania nad przemocą osób starszych oraz przyczyny takiego traktowania swojego otoczenia.

Uczestnicy wysłuchali również wykładu prof. dr. hab. Jerzego Semkowa z UW. pt.: „Indywidualne przeżywanie późnej dorosłości”, przedstawiającego wyniki badań-studium przypadku przeprowadzonego z trzema uczestnikami uniwersytetu trzeciego wieku. Autor przedstawił także własne zainteresowania zawarte w barwnych opowieściach, albumach i pamiętnikach z podróży.

Wykład prof. dr. hab. Ewy Narkiewicz-Niedbalec z Uniwersytetu Zielonogórskiego pt.: „Intelektualiści, profesjonaliści i eksperci w społeczeństwie wiedzy” ukazał wysokie standardy, jakie przychodzi spełnić naukowcom wcielającym się często we wszystkie przytoczone role jednocześnie. Wystąpieniu

towarzyszyła również dyskusja, w której zastanawiano się jakie korzyści, a jakie straty dla ludzi świata nauki może przynieść taka sytuacja.

Prof. dr. hab. Zbigniew Kwiecieński z DSW przedstawił badania z zakresu socjologii wychowania (funkcje szkoły, odpad szkolny na wsi) rozpoczęte w 1972, a zakończone w 1984 roku na grupie 7,5 tysiąca dzieci. Autor zwrócił przede wszystkim uwagę na zastosowanie badań longitudinalnych w poznawaniu trendów rozwojowych i zmian sytuacji wychowawczych.

Młodzi andragodzy przyjechali do Wrocławia z wielu ośrodków naukowych, między innymi z Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Pomorskiej, Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kilkoro uczestników reprezentowało Dolnośląską Szkołę Wyższą i Uniwersytet Wrocławski. Tematyka zaprezentowanych referatów była bardzo zróżnicowana, a każdemu z wystąpień towarzyszyła dyskusja przynosząca wiele cennych wskazówek odnośnie do prezentacji, jak i kwestii merytorycznych. Warto zaznaczyć, iż pokłosie każdej edycji „Szkoły” stanowi recenzowana publikacja wydawana corocznie przez Oficynę Wydawniczą UZ pt.: „Dyskursy młodych andragogów”, która została zakwalifikowana przez Redakcję The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) do promocji i upowszechniania na międzynarodowym rynku wydawniczym.

Kwestie poruszane przez młodych uczestników Szkoły to między innymi badania jakościowe w andragogice oraz wyniki badań prowadzonych takimi metodami. Mgr Beata Wernik-Kitzol zaprezentowała „Próby rozumienia metodologii teorii ugruntowanej”, dr Monika Sulik przedstawiła referat pod tytułem: „Rozwój zawodowy kobiet”. Autorka w oparciu o badania biograficzne wyodrębniła 6 podstawowych modeli kariery kobiet, wedle

których jest ona: przypadkiem w życiu naukowym; kontynuacją drogi intelektualnej; rekompensatą niezrealizowanych marzeń; drogą życiową realizowaną przy okazji pracy dydaktycznej, warunkiem realizacji pasji i marzeń bądź odskocznią od codzienności. Dr Anna Walulik zaprezentowała wykorzystanie metody hermeneutycznej w badaniu dopisków, jakie czynią respondenci w ankietach – kto je wykonuje, jaka jest ich treść, jakie mają znaczenie dla przeprowadzającego ankietę.

Referenci przedstawiali również kwestie dotyczące szeroko pojętej edukacji ustawicznej. Wystąpienie mgr. Łukasza Hajduka „Organizatorzy działań edukacyjnych na terenach wiejskich w świetle badań Związku Gmin Jeziora Rożnowskiego” przybliżyło nie tylko propagatorów edukacji na wsi, ale również polskie realia, z jakimi przychodzi im się zmierzyć. Mgr Julia Kluzowicz poruszyła kwestię różnorodnych motywów podejmowania studiów podyplomowych, z kolei mgr Magdalena Rzepa przedstawiła komunikat z badań nad formami doskonalenia nauczycieli. Tematykę kształcenia zawodowego w Holandii, celów tego kształcenia oraz metod, za pomocą których jest ono prowadzone przybliżyła mgr Anna Bilon.

O edukacji obywatelskiej w PRL mówił dr Paweł Rudnicki. Zaproponowane zostały również propozycje edukacji dla zmiany, która powinna łączyć w sobie biografie, idee i inicjatywy godne naśladowania. Dr Natalia Sokołowicz zaprezentowała referat: „Uczenie się obywatelstwa przez dorosłych za pomocą metody projektów” – wyniki badań quasi-eksperymentu przeprowadzonego ze studentami studiów niestacjonarnych.

Tematyka poruszana w ramach „Szkół” jest bardzo rozległa, o czym mogą świadczyć kolejne wystąpienia. Przedstawiciele policji – mgr Andrzej Kamiński i mgr Norbert Czajkowski przedstawili kolejno referaty o problemie chuligaństwa na polskich stadionach –

czy jest to wyzwanie dla policji czy również dla pedagogiki? oraz o „Szkoleniu policjantów w nowoczesnym modelu zarządzania policją” jako strategii rozwoju kadr policyjnych.

Mgr Pavel Stolyarov ukazał koncepcję swojej pracy doktorskiej opisującej działalność Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej na Syberii w latach 1941–1943.

O potrzebie prowadzenia badań nad szkolnym funkcjonowaniem dzieci z rodzin bezrobotnych i roli wyników takich badań w praktyce pedagogicznej mówiła mgr Beata Damaszkó, natomiast mgr Tatiana Maciejewska na podstawie analizy czasopism męskich ukazała trzy wizerunki współczesnego mężczyzny w reklamie – mężczyzna macho – zdobywca, chłopiec uległy oraz trzeci – pośredni wizerunek – mężczyzna i przygoda.

Tradycją „Szkół” są również gry symulacyjne wymagające od uczestników wcielenia się w redakcję naukową czasopisma pedagogicznego. Młodzi „redaktorzy” musieli wykazać się umiejętnością negocjacji, argumentacji swojego stanowiska wobec otrzymanego do recenzji tekstu oraz podejmowania trudnych decyzji związanych z pracą redaktorską.

W ostatnim dniu „Szkół” miał miejsce wyjazd studyjny do Uniwersytetu w Hradec Králové. Uczestnicy zwiedzili nowoczesny kampus uczelni i rektorat, w którym mieli okazję poznać wykładowców z tamtejszego uniwersytetu zajmujących się pedagogiką społeczną i andragogiką, którzy wyrazili chęć nawiązania stałej współpracy w ramach LSMA.

Tegoroczna Letnia Szkoła Młodych Andragogów zgromadziła jak zawsze wielu uczestników. Zarówno jej stali bywalcy, jak i Ci, którzy gościli w niej po raz pierwszy, zapowiedzieli swoją obecność na kolejnej, już XII edycji, której gospodarzem będzie Uniwersytet Zielonogórski. Wszyscy potwierdzają niezwykle atmosferę „Szkół”, w której

możliwości poznania znanych naukowców przeplatają się z nabywaniem nowych kompetencji i nawiązywaniem wielu znajomości.

Magdalena Rzepa
Uniwersytet Jagielloński

**EAEA – European Association
for the Education of Adults**
*(Europejskie Stowarzyszenie Edukacji
Dorosłych)*

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

**1) IV Sympozjum Naukowe Co będzie?
Analizy i wizje dla Europy**

25–26 września, Klagenfurt, Austria

Czwarte z kolei sympozjum naukowe dotyczące ważnych aspektów rozwoju Unii Europejskiej, organizowane przez katedrę Socjologii Uniwersytetu w Klagenfurcie. Poprzednie sympozja odbyły się pod hasłami: „Euroregion” (2005), „Forces Shaping the EU” (2006) oraz „Społeczeństwo oparte na wiedzy” (2007). Tym razem temat sympozjum będzie dotyczył przyszłości wspólnej Europy w kontekście różnych narodowości oraz aspektów ponadnarodowych.

2) Międzynarodowa konferencja – Najpierw ludzie i planeta: przewodnictwo UE w proekologiczno-społecznej strategii na okres po 2010

28 września 2009, Bruksela, Belgia

Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny zaprasza do udziału w konferencji 28 września w Brukseli. Konferencja będzie doskonałą okazją do spotkania kluczowych decydentów na szczęblu UE, wymiany poglądów na temat zrównoważonej przyszłości Europy oraz rozmów nt. przełożenia planów

na konkretne działania. Na liście prelegentów znajduje się m.in. José Manuel Barroso – przewodniczący Komisji Europejskiej oraz Maud Olofsson, wicepremier Szwecji i minister ds. przedsiębiorczości i energii.

**3) Międzynarodowa konferencja Aktywne obywatelstwo i edukacja dorosłych
29–30 września 2009, Muzeum Kultury Światowej, Göteborg Niemcy**

Gospodarzem konferencji będzie Szwedzkie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (SA-EA) wraz z Europejskim Stowarzyszeniem Edukacji Dorosłych (EAEA). W myśl założenia, że żadna organizacja nie jest zbyt mała, aby korzystać ze współpracy europejskiej oraz że żadna kwestia nie jest kwestią na tyle lokalną, by nie dostrzegać wpływu polityki UE, organizatorzy postawili sobie za ambitny cel zgromadzenie nieformalnych organizacji edukacyjnych i polityków ze wszystkich zakątków Europy, aby dać impuls i inspirację do bardziej aktywnej postawy obywatelskiej i rozwoju działań promocyjnych w Europie. Na miejsce spotkania wybrano Muzeum Kultury Światowej w Göteborgu.

4) Międzynarodowa konferencja Wzmocnienie ogólnoeuropejskiego społeczeństwa obywatelskiego i budowania partnerstwa

19–20 października 2009, IMPACT Centre, Zadar, Chorwacja

Serdecznie zapraszamy do udziału w międzynarodowej konferencji pod hasłem „Wzmocnienie relacji: „CSOs – National Governments – European Commission”, organizowanej przez European Citizen Action Service (ECAS), Narodową Fundację Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego (NFCSD) oraz europejskie centrum IMPACT. To wydarzenie jest częścią procesu, który rozpoczął debatę na szczęblu krajowym i unijnym na temat tworzenia trwałego partnerstwa pomiędzy podmiotami społeczeństwa obywatelskiego, UE i organów krajowych.

W ramach tej kampanii odbyły się już cztery międzynarodowe konferencje: w październiku 2007 r. w Brukseli; w kwietniu 2008 r. w Lublanie; we wrześniu 2008 r. w Zadarze oraz ostatni Kongres w Lublanie, który odbył się w kwietniu 2009 roku.

Tym razem celem konferencji jest ocena postępów w sprawie ustanowienia struktur i ram prawnych dla tworzenia trwałego trójstronnego dialogu obywatelskiego w krajach regionu Zadar, a także rozwiązania problemów rozszerzonej Europy, m.in.: spowolnienie gospodarcze i wpływ kryzysu finansowego na organizację społeczeństwa obywatelskiego; instytucjonalne i finansowe odpowiedzi na wyzwania strukturalne i rozwój, wspólnotowe programy regionalne, program „Budowanie potencjału społeczeństwa obywatelskiego w krajach IPA”. Podczas konferencji ogłoszone zostaną nowe ważne inicjatywy, które będą kształtować środowisko społeczeństwa obywatelskiego we wspomnianym regionie w 2010 roku.

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

Małgorzata Kacprzak

Koordinator współpracy ITeE – PIB z EAEA
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Didmattech 2009

XXII Międzynarodowa Konferencja DIDMATTECH 2009 odbyła się 9–10 września 2009 w Słowacji. Konferencja ta została zorganizowana przez Wydział Materiałoznawstwa i Techniki w Trnawie (Uniwersytet Techniczny w Bratysławie). Uczelnie ze Sło-

wacji, Czech, Węgier i Polski są organizatorami corocznych spotkań. Zaprezentowana na dwudniowej konferencji tematyka związana była z problematyką edukacji w aspekcie technicznym i informatycznym (nowoczesna edukacja, nowe technologie kształcenia oraz edukacja na odległość). Sesja plenarna dotyczyła postępu technicznego, jaki dokonuje się w stosowaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w edukacji. Po części plenarnej konferencji odbyły się spotkania panelowe w sekcjach tematycznych.

Pracownicy naukowo-dydaktyczni z krajów europejskich na międzynarodowych obradach prezentowali swoje prace badawcze, spostrzeżenia i poglądy ze szczególnym naciskiem na aspekty dydaktyczne edukacji. W konferencji z Polski uczestniczyli m.in.: prof. H. Bednarczyk i T. Kupidura z Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu oraz pracownicy Wydziału Nauczycielskiego Politechniki Radomskiej. Kolejny – XIII DIDMATTECH odbędzie się w Radomiu. Zgłoszone na konferencje referaty zostaną opublikowane w materiał pokonferencyjnych.

Tomasz Kupidura

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu

„EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA – VII Międzynarodowa Konferencja Naukowa

W dniach 22–23 września 2009 r. w Iwoniczu Zdrój odbyła się VII Międzynarodowa Konferencja Naukowa „EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA”. Organizatorami konferencji był Uniwersytet Rzeszowski oraz Instytut Technologii Eksploatacji –

PIB w Radomiu. Konferencja podzielona była na obrady plenarne i obrady w sekcjach, a prezentowane referaty zostały przedstawiane w grupach tematycznych: wybrane problemy edukacji zawodowej; wybrane problemy edukacji technicznej w szkole ogólnokształcącej; ekospołeczne problemy rozwoju środowiska, podstawy techniki; nowoczesne technologie informatyczno-informacyjne; e-learning w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, przykłady zastosowań aplikacji komputerowych; prace studentów koła naukowego informatyków Uniwersytetu Rzeszowskiego. Środowisko międzynarodowe reprezentowali między innymi goście z Czech, Niemiec, Ukrainy i Słowacji.

Wojciech Oparcik

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu

II Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny „Ku dobrej szkole”

W dniach 19–21 października 2009 r. w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie odbędzie się II Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny „Ku dobrej szkole”.

Organizatorami kongresu są Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Badań Edukacyjnych MEN w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Kongres skierowany jest do nauczycieli akademickich, nauczycieli wszystkich poziomów nauczania, typów szkół i placówek oświatowych z całego kraju, przedstawicieli administracji oświatowej oraz samorządów terytorialnych.

Główne cele kongresu:

1. Podjęcie dyskusji na temat najistotniejszych współczesnych problemów pedago-

logii i edukacji oraz wymiana doświadczeń w zakresie:

- Kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli;
- Współdziałanie szkół i placówek oświatowych ze szkołami wyższymi;
- Optymalizacji warunków pracy i zawodowego rozwoju nauczycieli;
- Jakości kształcenia i wychowania;
- Udziału jednostek samorządu terytorialnego w prowadzeniu szkół i placówek oświatowych oraz szkół wyższych.

2. Wypracowanie koncepcji zmian rozwoju naukowego i zawodowego kadr oświatowych i akademickich kształcących nauczycieli.

Proponowana tematyka

1. Sesja plenarna (1 dzień Kongresu)
 - Dyskusja plenarna na temat „Ku dobrej szkole”,
 - Dyskusja panelowa na temat „Światło w tunelu czy wyboista droga dla współczesnej edukacji”.
2. Cztery równoległe sesje problemowe (drugi i trzeci dzień Kongresu)
 - Jak kształcić nauczycieli?
 - Nauczyciel w permanentnym rozwoju zawodowym,
 - Funkcje samorządu w rozwoju oświaty,
 - W stronę lepszej jakości kształcenia i wychowania.

Informacji o kongresie udziela:

mr Anna Filińska – Biuro Rektora WSH
TWP w Szczecinie
tel./fax. 091 424 14 95
e-mail: afilinska@wshtwp.pl

Edyta Kozieł

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu

Contents

□	Commentary	
	Lifelong learning – Henryk Bednarczyk	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Tadeusz Aleksander: Education for approaching future in the context of national and foreign reports and strategies	7
	Jolanta Wilsz: Education of adults the context of their steering needs	19
	Renata Tomaszewska-Lipiec: Enterprise as a learning organization – the challenge for higher education	27
□	Continuing vocational education Nelli G. Nyczkało	
	Henryk Bednarczyk, Franciszek Szlosek, Jolanta Wilsz: Our work pedagogue	38
	Walentyna Radkiewicz: Nella Grigoriewna Nyczkało at the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine	42
	Nella G. Nyczkało: Pedagogy of John Paul II	45
	Nella G. Nyczkało: Situation in Ukrainian Labour Market and vocational education	57
	Nella G. Nyczkało: Intercultural education in the context of comparative pedagogy research.....	72
□	Polices and practices in lifelong learning – PAPILL	
	Ludmiła Łopacińska, Mirosław Żurek, Vanya Tividosheva: Towards the lifelong learning. About the project and Lifelong learning strategy in Poland... ..	79
	Florian Popa: Determinants of implementation the National Lifelong Learning Strategy in Romania	91
	Pekka Kämäräinen: Lifelong Learning Strategy in Germany. Development and effects of lifelong learning strategy	101
	Ilona Tarasevič: Lithuanian Lifelong Learning Strategy	108
	Eleri-Riin Soom: Estonian Lifelong Learning Strategy.....	111
	Miroslav Babinský, Juraj Vantuch, Dagmar Jelinkova: Historical outline. Stages of developing the National Strategy For Lifelong Learning in Slovakia.....	115
□	Profiles of outstanding adult educators	
	Educationalist of work – Andreas Schelten – <i>Jolanta Religa</i>	123
	Technology and technical educational of Profesor Tomáš Kozík – <i>Henryk Bednarczyk, Elżbieta Sałata, Henryk Noga</i>	124

□	Conferences, reviews, informations	
	XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów 18–21 maja 2009 roku – <i>Magdalena Rzepa</i>	126
	EAEA – European Association for the Education of Adults – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	129
	Didmattech XXII, 9–10.09.2009 Trnava – <i>Tomasz Kupidura</i>	130
	EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA: VII Międzynarodowa Konferencja Naukowa 22–23 września 2009 r., Iwonicz Zdrój	
	– <i>Wojciech Oparcik</i>	130
	II Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny „Ku dobrej szkole”	
	– <i>Edyta Kozieł</i>	131
□	Содержание	134

Содержание

□	Комментарий Обучение на протяжении всей жизни – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□	Проблемы образования взрослых в Польше и в мире Тадеуш Александр: Образование для приближающегося будущего в контексте отечественных и зарубежных раппортов и стратегий Иоланта Вильш: Образование взрослых в концепции их управленческих потребностей Рената Томашевска-Липец: Место работы как организация, учащаяся на вызовах высшему образованию	7 19 27
□	Непрерывное профессиональное образование – Нелли Г. Ничкало Хенрик Беднарчик, Франчишек Шлёсек, Иоланта Вильш: Наш педагог труда..... Валентина Радкевич: Нелли Г.Ничкало в Академии педагогических наук Украины..... Нелли Г. Ничкало: О педагогике и педагогии Иоанна Павла П.... Нелли Г. Ничкало: Ситуация на украинском рынке труда и профессиональное обучение Нелли Г. Ничкало: Межкультурное образование в контексте исследований сравнительной педагогики	38 42 45 57 72
□	Политика и практика обучения в течение всей жизни – RAPILL Людмила Лопачиньска, Мирослав Журека: На пути к обучению в течение всей жизни. О проекте и стратегии LLL в Польше Флориан Попа: Обусловленность внедрения народной стратегии обучения в течение всей жизни в Румынии..... Пекка Камарайнен: От концепции до стратегии обучения в течение всей жизни в Германии..... Илона Тарасевич: Литовская стратегия обучения в течение всей жизни Элери-Риин Соом: Эстонская стратегия обучения в течение всей жизни Мирослав Бабински, Юрай Вантуч, Дагмар Елинкова: историческая зарисовка. Этапы разработки Народной стратегии обучения в течение всей жизни в Словакии	79 91 101 108 111 115

□ Выдающиеся просветители	
Педагог труда Андреас Шельтен – <i>Иоланта Релига</i>	123
Техника и техническое образование профессора Томаса Козика ...	124
□ Рецензии, конференции, информация	
Летняя школа молодых андрагогов 18–21 мая 2009 года.....	126
ЕАЕА – <i>Малгожата Кацпиак</i>	129
Didmattech XXII, 9–10.09.2009, Трнава – <i>Томаш Купидура</i>	130
Образование – Техника – Информатика: VII Международная научная конференция 22–23 сентября 2009 г., Ивонич Здруй – <i>Войчех Опарчик</i>	131
□ Contents	132