
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(88)/2015

Polish Journal
of Continuing Education

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

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); przewodniczący – prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA (USA); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Werner Sigmund – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland); prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); mgr Urszula Kowalska – OHP (Poland); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEiI (Poland); prof. Antoli Głazunow (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiałek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URZ; dr Dorota Koprowska, (z-ca redaktora naczelnego), dr Katarzyna Pladys – CRZL, dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; dr Małgorzata Szpilska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szłosek, prof. APS; dr Krzysztof Symela, (z-ca redaktora naczelnego); mgr Joanna Tomczyńska, ITeE – PIB (sekretarz); prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja).

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

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 8 punktów
(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 1/88-400 egz. łącz-
niecznie 75250 egz. Wersja elektroniczna:
www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities,
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)

Komentarz Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Pedagogika pracy Work Pedagogy

Technologie informatyczne w edukacji

Information technologies
in education

Edukacja i aktywność społeczna seniorów

Education and social activity
of seniors

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews, information

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

LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW

- dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
- prof. dr hab. Andrzej Bogaj – Uniwersytet Jana Kochanowskiego
- dr hab. Aleksander Marszałek, prof. URZ, Uniwersytet Rzeszowski
- prof. dr hab. Nella Grigoriewna Nyczkało – ANP, Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
- prof. dr hab. Ryszard Parzęcki – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
- dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
- Maria H. Rudowski (France) – DAFPIC; Ministerstwo Edukacji Francji
- dr hab. Adam Solak, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej
- prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja)

Recenzentami są również członkowie Komitetu Naukowego, Rady Programowej i Redakcji

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas ITeE – PIB: andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia,
- dr Dagmara Kowalik UTH, dr Małgorzata Bogaj UJK: pedagogika pracy, ustawiczna edukacja zawodowa,
- dr Jolanta Religa, mgr Katarzyna Sławińska ITeE – PIB: internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe,
- dr hab. Daniel Kukla AJD, dr Mirosław Żurek ITeE – PIB: badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna.

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Falkiewicz – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Michał Nowakowski – j. hiszpański
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2015

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 274 t., 179 240 egz.

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



☐ Komentarz

Henryk Bednarczyk: Praca: proces i cel kształcenia zawodowego 5

☐ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz Aleksander: Globalne i europejskie problemy współczesnej edukacji dorosłych 9

Marek Lawinski: Identyfikacja czynności zawodowych jako źródła profesjonalizacji: przykład metody badań. Studium przypadku z Francji... 19

Małgorzata Szpilska: Pomoc rozwojowa w Europejskim Roku na rzecz Rozwoju..... 31

☐ Pedagogika pracy

Dominika Sozańska, Norbert Pikuła: Uniwersalizm pracy ludzkiej..... 37

Ewa Sarzyńska-Mazurek, Danuta Wosik-Kawala: (Nie)dostatki zasadniczej szkoły zawodowej 45

Ireneusz Marian Światała: Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy..... 57

Renata Tomaszewska-Lipiec: Równowaga praca–życie pozazawodowe ważnym obszarem badań..... 69

Jerzy Ambroży: Edukacja zawodowa i prozawodowa w regionie gdańskim w pierwszej dekadzie XXI wieku..... 81

☐ Technologie informatyczne w edukacji

Olga Pawłowska: WCAG 2.0 w e-learningu – wymagania dla równości.. 93

Eunika Baron-Polańczyk: Hierarchia ważności działań nauczycieli w wybranych obszarach ICT (raport z badań)..... 103

Valentina V. Kostyleva, Maria Pawłowa, Evgieni E. Smirnov: Interaktywne złożone przestrzenne obiekty graficzne w podręcznikach elektronicznych 117

Beata Belina: Koncepcja oceny wybranych usług edukacyjnych 124

□ Edukacja i aktywność społeczna seniorów	
Tomasz Maliszewski: Początki wiedzy Polaków o internatowych uniwersytetach ludowych Skandynawii: rosyjski ślad	132
Agnieszka Roguska: Późna dorosłość w dyskursie teraźniejszym	143
Tomasz Nesterak: Senior wobec przemian współczesnej rodziny	159
Danuta Książek: Rola uniwersytetów trzeciego wieku w stymulowaniu aktywności społecznej i edukacyjnej osób starszych.....	167
□ Konferencje, recenzje, informacje	
Anna Kławsiuć-Zduńczyk, <i>Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych</i> , Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 264 – Alicja Szostkiewicz	175
<i>Naukowe Towarzystwo Poradnicze jako miejsce interdyscyplinarnej współpracy</i> – Barbara Skałbania	176
<i>Labor et Educatio</i> – czasopismo naukowe Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie	178
<i>Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego „Ustroń 2015”</i> – Marianna Marek-Ruka.....	179
Czesław Plewka: <i>Kierowanie własnym rozwojem zawodowym Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne</i> , PK, Koszalin 2015 – Henryk Bednarczyk	182
<i>2014 IVETA Annual Meeting and Conference*</i> November 18–19, 2014 Nashville, Tennessee, USA	183
<i>Ukraiński encyklopedyczny słownik oświaty dorosłych</i> – Tadeusz Aleksander.....	183
<i>17th International Conference on Interactive Collaborative Learning 43rd IGIP International Conference on Engineering Pedagogy</i> 03–06 December 2014.....	184
<i>Edukacja a rynek pracy</i> – Henryk Bedarczyk	185
□ Contents	187
□ Содержание	189

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Praca: proces i cel kształcenia zawodowego

Praca jest podstawową kategorią pedagogiki pracy, ustawicznej edukacji zawodowej. Tempo zmian postępu technicznego oraz coraz krótszy czas wdrażania nowych innowacyjnych materiałów i technologii zmienia treści pracy i wymusza ciągłe uczenie się pracowników.

Kształcenie uczniów i studentów jest związane z praktykami, stażami, warsztatami w realnych warunkach przedsiębiorstw i instytucji. Od opisu, klasyfikacji zawodów jako podstawy ukierunkowania kształcenia zawodowego przechodzimy do europejskich i krajowych ram kwalifikacji.

Coraz więcej realnych kompetencji zawodowych uzyskujemy w procesie pracy, kształcenia pozaformalnego. Temat współczesnego rozumienia kompetencji i kwalifikacji podejmiemy w następnym numerze.

O pedagogice pracy – głównie problemach pracy w kontekście konferencji *Uniwersalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje* traktuje główny rozdział tego numeru.

W części informacyjnej sygnalizujemy ukazanie się nowego czasopisma *Labor et Educatio*.

Technologie informatyczne jako jeden z głównych innowacyjnych trendów zmian pracy przedstawiamy na przykładzie zastosowań w edukacji.

Wychodząc z globalnych problemów edukacji dorosłych prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra, w ostatnim rozdziale przedstawiamy artykuły o edukacji i aktywności społecznej seniorów.

Zwracamy uwagę na informacje o nowej książce prof. dr. hab. Czesława Plewki *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*.

Opóźnia się start i konkursy w programach operacyjnych. Zachęcamy do publikacji wykorzystujących ogromne bogactwo rezultatów zakończonych edukacyjnych projektów europejskich, jak i dzielenia się pomysłami na realizację projektów w nowych programach operacyjnych, Erasmus⁺, Horyzont 2020.

Z przyjemnością informujemy, że nasze czasopismo systematycznie zwiększające punkty w rankingu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zostało wpisane na listę *Erich*⁺. Stąd na okładce symbole wybranych baz danych.

Zapraszamy do uczestnictwa w wirtualnej konferencji naukowej *Aspiracje – rozwój zawodowy – kariera 13 października 2015 r.* organizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie i Ośrodek Innowacyjnej Gospodarki Pedagogiki Pracy – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Konferencji towarzyszyć będzie konkurs studenckich prac naukowych (termin zgłoszenia do 15.06.2015 r.) oraz internetowa wymiana myśli.

Dziękujemy naszym Autorom, Recenzentom, Redakcji i głównie Sekretarzowi Redakcji Pani mgr Joannie Tomczyńskiej za solidność w przygotowaniu kolejnych numerów, przekonanie, wiarę w awans naszego czasopisma.

Henryk Bednarczyk

Work: the process and purpose of vocational education

Work is the basic category of work pedagogy, continuing vocational education. The pace of changes of technological development and increasingly shorter time of the implementation of new innovative materials and technologies change the content of work and require from employees continuous learning.

Education of students is associated with apprenticeships, internships, workshops in real conditions at enterprises and institutions. From the description of classification of occupations as the basis of vocational orientation, we go to the European and national qualifications frameworks.

The main chapter of this issue treats about work pedagogy – mostly about the problems of work in the context of the conference *Universalism of human work. The contemporary connotations.*

In the information part of the journal we signal the appearance of a new journal *Labor et Educatio*.

Information Technologies as one of the main innovative trends of changes of work are presented in this issue by some examples of their applications in education.

Coming out from the global problems of adult education treated by prof. Tadeusz Aleksander, the last chapter presents articles about education and social activity of senior citizens.

We are pleased to inform you that our journal steadily increases the number of points in the ranking of the Ministry of Science and Higher Education and was entered on the list of *Erich+*, hence the logos of selected databases are presented on the cover.

We thank our Authors, Reviewers, Editors and especially Ms Joanna Tomczyńska – General Secretary of the Journal for her reliability in the preparation of the content of individual issues, conviction, belief in the success of our journal.

Henryk Bednarczyk

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz ALEKSANDER

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Globalne i europejskie problemy współczesnej edukacji dorosłych¹

Global and European problems
of contemporary adult education²

Słowa kluczowe: globalizacja, edukacja dorosłych, UNESCO, Unia Europejska.

Key words: globalization, adult education, UNESCO, the European Union.

Abstract

The author analyzed the problems of contemporary adult education basing on three groups of documents: the materials of the last World Conference of UNESCO in Belém; documents relating to adult education in the European Union countries; in addition, the contents of significant books written by prominent Europeans on the trends and forms of adult education were analyzed.

1. Źródła informacji o globalnej i europejskiej oświacie dorosłych

Wywody zawarte w tej wypowiedzi czerpię z trzech aktualnych grup dokumentów dotyczących światowej i europejskiej edukacji dorosłych.

Pierwsze to dokumentacja ostatniej światowej konferencji (w Belem w Brazylii, 2009) UNESCO poświęconej edukacji dorosłych, zwłaszcza zaś globalnego raportu opracowanego przez tę konferencję i wyznaczającego główne kierunki kształcenia dorosłych na najbliższe kilkanaście lat (do następnej konferencji). Światowe konfe-

¹ Referat wygłoszony podczas obrad Forum Oświaty Dorosłych w Kijowie 5 listopada 2014 r.

² Paper presented during the session of Adult Education Forum in Kyiv on 5th November 2014.

rencje edukacji dorosłych organizowane od 1929 r. (Cambridge) odbywają się co kilkanaście lat i wyznaczają główne strategie kształcenia dorosłych na lata je poprzedzające. Ostatnia konferencja (w kolejności siódma, a z organizowanych przez UNESCO – szósta) wyznaczyła te kierunki na najbliższe kilkanaście lat i realizowane są one obecnie w poszczególnych krajach świata do czasu następnej konferencji, która być może do zadań obecnie realizowanych doda nowe. Tytuł jej globalnego raportu brzmi „Living and Learning for a viable future The Power of adult learning” i on wyznacza poszczególnym krajom świata kierunek i formy kształcenia dorosłych.

Drugą grupę dokumentów, w oparciu o treść których formułuję ten artykuł to materiały dotyczące edukacji dorosłych w państwach Unii Europejskiej. Unia Europejska to wprawdzie twór głównie gospodarczy i polityczny, ale niepomijający także spraw edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym (proces boloński, wymiana studentów, uznawalność dyplomów), w tym też edukacji dorosłych. Zostawiając krajom członkowskim swobodę w doborze strategii rozwoju tej edukacji i zalecając jej umacnianie w oparciu o rodzime narodowe siły, formułuje jednak pewne sugestie i określa wymagania co do kierunku oraz poziomu edukacji dorosłych. Wymagania te publikowane są w dokumentach stworzonych przez Komisję Europejską – czyli organ wykonawczy Unii Europejskiej. Dokumentów na interesujący nas tutaj temat jest wiele, wskazując one na potrzebę rozwoju różnych obszarów kształcenia dorosłych. Dwa z tych dokumentów wydają się być dla określenia kierunków rozwoju edukacji dorosłych najważniejsze. Pierwszy to wydany przed kilkunastu laty „The White Paper on education and training” pod tytułem „Teaching and learning – Towards the learning society” (1995). Dokument drugi to „Europejskie Ramy Odniesienia” pod znamienym tytułem „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie” (2007).

Trzecie źródło informacji czerpanych do tego artykułu to analiza zawartości znaczących publikacji książkowych autorstwa wybitnych Europejczyków na temat kierunków i form kształcenia dorosłych. Autorów, których Europa posłuchała i sporo z ich zaleceń wdrożyła do edukacji. Do takich znaczących źródeł informacji o strategiach kształcenia dorosłych zaliczam znany Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pracującej pod przewodnictwem Jaques’a Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (1996), a następnie monumentalną książkę Federico Mayora (byłego dyrektora generalnego UNESCO, ministra edukacji i nauki Hiszpanii, Rektora Uniwersytetu w Grenadzie, a także posła do Parlamentu Europejskiego) pod tytułem „Przyszłość świata”. Warto przypomnieć, że ten ostatni, pisząc swoje opasłe (545 s.) dzieło korzystał z pomocy ponad 125 światowych i narodowych ekspertów z różnych dziedzin, w tym także niektórych z obszaru kształcenia dorosłych.

2. Uniwersalne koncepcje kształcenia dorosłych

Jednym z pierwszych i niewątpliwie najważniejszych problemów czy wyzwań współczesnej edukacji dorosłych o zasięgu globalnym jest to, że jest ona elementem edukacji całożyciowej. Edukacja całożyciowa trwa od kolebki do grobu. Częścią tak pojętej edukacji trwającej przez całe życie jest oświata dorosłych rozpoczynająca się

od momentu opuszczenia przez człowieka szkoły młodzieżowej do jego późnej starości. Jeśli przyjąć, że w dobrze rozwiniętych krajach coraz więcej ludzi dożywa 100 lat, to łatwo ustalić, że na oświatę młodzieżową przypada nie więcej jak 25 lat. Następne 75 lat to czas edukacji dorosłych. Akceptowana w świecie teoria czy koncepcja edukacji całościowej oznacza dzisiaj zarzucenie tradycyjnego podziału życia ludzkiego na czas nauki w młodości i okres pracy przypadający na życie dorosłe. Azjaci niejednokrotnie wypowiadają się o takiej edukacji nieco bardziej dosadnie, mówiąc o kształceniu od poczęcia do kremacji. Dzisiaj uczenie się nie tylko rozciągnęło się – co wiemy – na całe życie, ale jego intensywność w fazie dorosłości stale wzrasta. Przyczyną tej sytuacji jest szybko, coraz szybciej zmieniające się życie. Zmiany te powodowane są przez postęp techniczny, technologiczny i organizacyjny oraz towarzyszące im: wyścig produkcji i narastająca konkurencja we wszystkich obszarach życia – przemyśle, handlu, zbrojeniach, konsumpcji i in. Edukacja dorosłych stała się stymulatorem rozwoju i rosnącej konkurencji. W jej obrębie wydzielić można dwa nurty: oświatę zawodową i ogólnokształcącą. W obu tych nurtach edukacji dorosłych, zarówno zawodowej, jak i ogólnokształcącej, wyróżnia się już pewne okresy. W edukacji zawodowej – wieloszczeblowe doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, w edukacji ogólnokształcącej wieloletnie kształcenie w różnych (na ogół wszechnicowych) formach popularyzacji wiedzy (ogólnej i z różnych dziedzin) i sztuki, w uniwersytetach III wieku dla seniorów i różnych formach kształcenia starców w ostatnich latach, a nawet miesiącach ich życia.

Tak pojmowana edukacja dorosłych jako kontynuacją kształcenia rozpoczętego w młodości wywołuje w wielu krajach potrzebę zmiany celu i treści kształcenia w szkołach młodzieżowych. Winno się ono skupić na przygotowaniu młodych ludzi (dzieci i młodzieży) do nauki w wieku dorosłym. To przygotowanie to ukształtowanie odpowiednich zainteresowań intelektualnych oraz wyposażenie uczniów w umiejętności kształcenia się, rozbudzenie pasji do nauki.

Kolejnym, związanym z pierwszym wyzwaniem edukacyjnym współczesnego świata jest nadanie oświacie dorosłych charakteru ciągłego, permanentnego, ustawicznego. Ustawiczność edukacji dorosłych polega na tym, że jest ona procesem ciągłym, stale trwającym, nieprzerwanym. Cechę tę dobrze oddaje termin zapożyczony z języka rosyjskiego „nieprerywne obrazowanie”. Za nadaniem edukacji dorosłych charakteru permanentnego cywilizowany świat opowiedział się dawno. Już bowiem na II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Montrealu w 1960 r. uchwalono, że nadanie oświacie charakteru permanentnego winno być celem polityki edukacyjnej państw członków UNESCO. Dziś, po latach, idea ta doczekała się już w zasadzie pełnej realizacji. Przerwa w kształceniu to zjawisko groźne. Pociąga za sobą wyjście z wprawy w uczeniu się, osłabienie umiejętności i motywacji kształcenia, a także ambicji i aspiracji edukacyjnych. Te zaś zjawiska powodują ogólne osłabienie intelektualne i życiowe, groźny niekiedy regres intelektualny człowieka, który odważył się przerwać naukę i zaniechał troski o własny rozwój. Wymóg nadania edukacji charakteru permanentnego wymaga sporej inicjatywy i innowacyjności od władz oświatowych poszczególnych krajów odpowiedzialnych za organizowanie kształcenia dorosłych.

Nadanie edukacji dorosłych charakteru permanentnego ma więc wydźwięk wysoce humanistyczny. Stwarza bowiem ludziom szansę stałego rozwoju osobowości w każdym okresie życia. Przeciw tej zasadzie, podobnie jak i przeciw konieczności całościowego uczenia się rodzi się dzisiaj sprzeciw zwolenników daleko posuniętego liberalizmu społecznego. Widzą oni bowiem w niej zniewolenie człowieka, skazanie go na swoiste „więzienie” edukacyjne. Obawiam się jednak, że w dzisiejszym świecie konkurencji i bezwzględnego wyścigu do sukcesu osobistego oraz społecznego tego zniewolenia nie tylko nie da się uniknąć, ale trzeba zaakceptować jego coraz silniejszą presję.

Kolejne współczesne wyzwanie globalnej edukacji dorosłych zamyka się w postulacie oświaty dla wszystkich; niezależnie od wieku, miejsca pracy, zajmowanego stanowiska, wyznania religijnego i przekonań politycznych. Oznacza to, że ma to być edukacja nie tylko dla osób zdrowych i sprawnych, pracujących, cieszących się sukcesem życiowym i zawodowym, wiodących żywot aktywny. Ma to być także edukacja dla niepełnosprawnych, chorych i z różnych powodów wykluczonych społecznie (żyjących w nędzy, długotrwale bezrobotnych, bezdomnych, uwięzionych, służących w wojsku, niepełnosprawnych) i cyfrowo („analfabetyzm” informatyczny).

Wykluczenie społeczne to poważny problem współczesnego świata. Dotknięty nim jest znaczny odsetek ludności. Wiarygodne publikacje informują, że 1,3 miliarda ludzi na Ziemi żyje w nędzy, a liczba ta nieustannie rośnie. Ta sytuacja nie tylko urąga godności ludzkiej, ale może stać się zaczynem konfliktów i przemocy. W materiałach z obrad VI Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych („Życie i uczenie się dla pomysłnej przyszłości ...”) dowiedzieć się można o wielkości innego światowego problemu, jakim jest wykluczenie edukacyjne, wyrażone w liczbie dorosłych analfabetów. Obecnie na świecie żyje ich 774 miliony.

Postulat edukacji dla wszystkich oznacza, by objąć nią ludzi chorych i w wieku podeszłym. Realizując przed laty badania w klinikach i szpitalach, przekonałem się, jak przez odpowiednio dobrane działania edukacyjne (i kulturalne) wykorzystać można czas pobytu na leczeniu dla celów edukacyjnych i terapii chorych. Oczywiście edukacja tam realizowana być musi w uzgodnieniu z lekarzami. Z idei edukacji dla wszystkich wyrasta dzisiaj w Europie i na świecie szeroki ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Obejmuje on jednak w zasadzie ludzi jeszcze sprawnych. Zdaje się, że jego kontynuacją winny być oferty edukacyjne dla osób sędziwych.

Hasło edukacji dla wszystkich wymaga także zainteresowania się kształceniem i resocjalizacją więźniów w zakładach karnych. Europa i świat wypracowują intensywne formy oddziaływania edukacyjnego, wychowawczego i terapeutycznego na uwięzionych, dowodząc tego, w jakim stopniu, niejednokrotnie bardzo długi czas pobytu w więzieniu może być wykorzystany na ich kształcenie i resocjalizację, jeśli się takie działania w zakładzie karnym zorganizuje. Ma w tym zakresie znaczące osiągnięcia także Ukraina, o czym przekonałem się, zwiedzając (dzięki pomocy Pani Profesor Nelli Nyczkało) Zakład Karny w Białej Cerkwi.

Postulat (czyżby żądanie) edukacji dla wszystkich prowadzi do stworzenia społeczeństwa uczącego się. Obserwowane dzisiaj trendy w rozwoju kształcenia dorosłych w naszych krajach dowodzą, że do takiego społeczeństwa pospiesznie dzisiaj zmierzamy.

3. Treść nauczania dorosłych w Unii Europejskiej

Skuteczną drogą wiodącą do osiągnięcia wymienionych założeń (trwanie przez całe życie, permanencja dla wszystkich) globalnej edukacji dorosłych są w krajach Unii Europejskiej treści służące kształtowaniu tzw. kompetencji kluczowych.

Przez kompetencje kluczowe rozumie się określony poziom rozwoju umysłowego i społeczno-kulturalnego człowieka złożony z takich elementów jak: wiedza, umiejętności (i nawyki) oraz postawy, odpowiednie do określonej sytuacji. Są to te elementy osobowości, których przysposabiają ludzi do bycia aktywnym obywatelem, do realizacji należytego rozwoju i samorozwoju osobistego, do działania na rzecz integracji społecznej i optymalnego funkcjonowania na stanowisku pracy. Określa je dokument Unii Europejskiej pod tytułem „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie”(2007).

Wymieniony dokument Unii Europejskiej ustanawia osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewania się w języku ojczystym – to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, faktów w ojczystej mowie i piśmie, sprawnego komunikowania się z innymi w miejscu pracy, domu i czasie wolnym. Prowadzi to do umiejętności poprawnego formułowania własnych sądów i opinii w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.
2. Porozumienia się w językach obcych – dokumenty i publikacje europejskie oraz globalne wyraźnie wskazują na to, by obywatele poszczególnych krajów nabyli umiejętności posługiwania się językiem obcym (dokumenty Unii Europejskiej sugerują, by były to dwa języki – najlepiej sąsiadów). Posługiwanie się językiem obcym to zdolność do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli i opinii w języku obcym zarówno mowie, jak i piśmie. Kompetencje w tym zakresie to nie tylko znajomość słownictwa i gramatyki obcego języka, ale także elementów kultury narodu mówiącego w tym języku.
3. Matematyczne i naukowo-techniczne – kompetencje matematyczne sprowadzają się do umiejętności rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennej sytuacji. Podstawę ich stanowi opanowanie umiejętności liczenia. Na nich opierają się zdolność i chęć matematycznych sposobów myślenia. Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystania wiedzy i metodologii naukowej do wyjaśniania zjawisk przyrodniczych i społecznych. Natomiast kompetencje techniczne to zdolność i chęć stosowania wiedzy i metodologii naukowej w codziennym postępowaniu (życie codzienne, praca zawodowa).
4. Informatyczne – obejmują one umiejętność i krytyczne (tj. uzasadnione) wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Są to więc umiejętności wykorzystania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

5. Umiejętność uczenia się – jest to zdolność wytrwałego i konsekwentnego uczenia się, w tym dobre zarządzanie czasem, który można wykorzystać dla celów kształcenia zarówno indywidualnego, jak i w grupach. Kompetencja ta oznacza nabywanie i przetwarzanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze źródeł tej wiedzy, umiejętność zdobywania wiedzy w domu, szkole, środowisku pracy, otoczeniu społecznym, szkoleniu zawodowym. Elementem tej kompetencji jest nie tylko umiejętność samego uczenia się, ale odpowiednia motywacja do nauki i wiara we własne możliwości kształcenia się.
6. Społeczne i obywatelskie – kompetencje te to dyspozycje przygotowujące człowieka dorosłego do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Oznaczają także znajomość współczesnych struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się człowieka do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa w tym życiu. Przygotowują one człowieka do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim. Składa się na nie także poznawanie, rozumienie i przyswajanie sobie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w miejscu pracy, środowisku zamieszkania). Kompetencje te to zdolność do konstruktywnego, pełnego tolerancji i opartego na zasadach demokracji i wzajemnym zaufaniu porozumiewania się w różnych środowiskach.
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość – kompetencje te oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują: kreatywność, innowacyjność, odwagę w podejmowaniu ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenie ich do osiągnięcia zamierzonych celów. Inicjatywność i przedsiębiorczość to forma wsparcia indywidualnych osób nie tylko w codziennym życiu, ale także w miejscu pracy. Pomagają im wykorzystać szanse zawodowe i społeczne. Stają się podstawą wiedzy i umiejętności niezbędnych do sprawnego zarządzania, skutecznego i etycznego działania w wielu obszarach życia gospodarczego i społecznego.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna – na te kompetencje składa się w pierwszym rzędzie uwrażliwienie ludzi na piękno i umiejętność dostrzeżenia piękna otoczenia (w tym i przyrody) i szeroko pojętej sztuki, a także na piękno zachowania się. Następnie – docenienie i umiejętność twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem artystycznych środków wyrazu, w tym muzyki, literatury, sztuk teatralnych i środków wizualnych. Na każdą z tych grup kompetencji – co już zaznaczono – składa się niezbędna wiedza informująca o istocie tych kompetencji, wyćwiczone umiejętności (sprawności wykonywania składających się na nie czynności i ukształtowane postawy o wyraźnym zabarwieniu emocjonalnym. Przykładem kompetencje w zakresie umiejętności uczenia się. W zakresie niezbędnej wiedzy składa się na nie znajomość korzystnych warunków uczenia się, motywacji, teoretyczna znajomość metod i strategii uczenia się i in. W zakresie natomiast umiejętności ucząca się osoba ma osiągnąć sprawności docierania do nowej wiedzy, nawyków jej przyswajania, organizowania własnego procesu uczenia się, wygosparowania czasu przeznaczonego na naukę. Natomiast pozytywna

postawa wobec uczenia się wyraża się w sile motywacji do nauki, zapale do niej i radości z jej realizowania.

Wszystkie te kompetencje uważane są – przez wspomniany dokument unijny – za jednakowo ważne. Zakresy ich częściowo się pokrywają i są z sobą powiązane. Oznacza to, że kształtowanie jednych jest również działaniem na rzecz wzmocnienia innych. I odwrotnie – zaniechanie rozwijania jednych prowadzi również do ubożenia pozostałych. Winny się one stać podstawą programowania (wyznaczania treści) działań edukacyjnych. Dokumenty europejskie nie wskazują na szczegółowe metody osiągnięcia tych kompetencji. Te wypracować mają (i ewentualnie pochwalić się nimi) oświatowcy poszczególnych krajów unijnych.

Kompetencje kluczowe są wprawdzie także treścią przygotowania młodzieży szkolnej do dorosłego życia i do uczenia się przez całe życie, ale również nie można zaniedbywać ich kształtowania w toku nauczania dorosłych. Mają one pomóc ludziom dorosłym w skutecznym i efektywnym przystosowaniu się do życia w szybko zmieniającym się współczesnym świecie.

4. Strategie rozwoju edukacji dorosłych

Wymienione dokumenty globalne i europejskie oraz prace naukowe wskazanych ekspertów sporo miejsca poświęcają uzasadnieniu potrzeby rozwoju edukacji dorosłych. Za rozwojem tej edukacji przemawia – zdaniem autorów wymienionych dokumentów i publikacji – potrzeba przystosowania człowieka do szybkich i złożonych przemian gospodarczych, technologicznych i kulturowych, a także do „lepszego korzystania z wiedzy (...)”. Edukacja jest ich zdaniem kluczem do ekonomicznej, politycznej i kulturowej transformacji jednostek, wspólnot lokalnych i szerszych społeczeństw. Nawiązując do popularnego nadal raportu UNESCO E. Faire „Uczyć się, aby być”, uznają, że dorosły ma się uczyć, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i aby być. Warunki globalnej, stale zaostrzającej się konkurencji wymagają od człowieka intensywnego uczenia się i zdobywania wiedzy. Bez niej nie odniesie się sukcesu w czasach totalnej i globalnej konkurencji (także na rynkach). W warunkach dzisiejszych oświata służyć ma umocnieniu demokracji, w tym także zrodziła się konieczność potraktowania jej jako centralnego narzędzia sprzeciwu wobec wykluczeniu społecznemu.

Cele te winno się – zdaniem autorów wspomnianych dokumentów i publikacji osiągać za pomocą kilku strategii. Strategii tych wymieniają wiele. Przypomnijmy kilka z nich (pomijając często wskazywaną, a nie do wdrożenia w państwach uboższych, do których niewątpliwie należą kraje Europy Południowo-Wschodniej – strategię wzrostu nakładów finansowych na tę edukację). Problem pierwszy to sprawa konieczności dalszego rozwoju edukacji dorosłych (i uczenia się) wpływająca z pełnionych przez tę edukację funkcji.

Strategia pierwsza współczesnej praktyki kształcenia dorosłych w świetle omawianych dokumentów, np. „Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych” to przyjazna i korzystna polityka wobec edukacji dorosłych. O stopniu uznania politycznego oświaty dorosłych w poszczególnych krajach świadczy poziom organizacyjny

polityki wobec niej, który m.in. wyraża się powołaniem do istnienia nadzorujących ją instytucji politycznych opiekujących się nią i prowadzących działalność legislacyjną korzystną dla tych instytucji. Wyrazem troski instytucji politycznych i administracyjnych danego kraju o edukację dorosłych jest poziom uregulowań prawnych jej dotyczących. Owe uregulowania prawne to odpowiednie dokumenty; poczynszy od konstytucji poprzez różne decyzje rządowe i akty ustawodawcze do średnioterminowych planów rozwoju edukacji. Wysokie wskaźniki uregulowań prawnych w sferze kształcenia dorosłych uznać można za wyraz poziomu profesjonalizacji i sformalizowania (instytucjonalizacji) edukacji dorosłych. Prezentowane ogólnie statystycznie dość dobre uregulowania prawne w edukacji dorosłych nie zawsze idą w poszczególnych krajach w parze z jakością systemu legislacyjnego. Niejednokrotnie w wielu krajach świata akty prawne dotyczące edukacji dorosłych nie są spójne w treści. Nadto w przypadku pewnej części krajów formalna polityka edukacyjna niewiele ma wspólnego z codzienną praktyką kształcenia i wychowania dorosłych. Pozytywnym zjawiskiem w polityce oświatowej czasów współczesnych (widać to wyraźnie na przykładzie Europy i Stanów Zjednoczonych) jest angażowanie (przez legislatorów) pracodawców i związków zawodowych w realizację działalności edukacyjnej wśród dorosłych oraz przeznaczanie na to znaczących niekiedy środków finansowych. Mimo takich doświadczeń w wielu krajach sektor publiczny za mało angażuje się w programowanie i finansowanie oświaty dorosłych, określanie jej standardów i wskaźników jakościowych, a także w jej monitorowanie i ewaluację jej przebiegu i osiągniętych efektów.

Strategia druga rozwoju współczesnej edukacji dorosłych to zdaniem autorów dokumentów globalnych i europejskich – mądre i skuteczne zarządzanie nią. W tym obszarze obserwuje się w ostatnich latach w wielu krajach (odnoszących sukces w rozwoju tej edukacji) wyraźną ewolucję. Polega ona na zdecentralizowaniu zarządzania i nadzoru nad tą edukacją. Dzięki tej ewolucji edukacja dorosłych zostaje lepiej osadzona w konkretnych realiach (kontekstach) społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Z tych kontekstów czerpie ona – przynajmniej częściowo – swoją żywotność i tendencję do demokratyzacji. Przekazanie na lokalny szczebel wykonawczy przynajmniej części zarządzania i nadzoru nad nią spowoduje czerpanie z tej żywotności i sygnalizowanych tendencji. Z decentralizacją związana jest nadzieja na wsparcie planowania i organizacji działań edukacyjnych ze strony lokalnych sił społecznych, zbiorowych (samorządu, stowarzyszeń społecznych, zakładów pracy, związków zawodowych, parafii) i indywidualnych (lokalni liderzy). Pociąga to za sobą także obniżenie (czy nawet „zdjęcie”) stopnia odpowiedzialności sfer centralnych (rządowych) zarówno za poziom edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, jak i kształcenia dorosłych. Mimo tych zaleceń w zarządzaniu edukacją dorosłych wielu krajów dominuje model nakazowo-kontrolny (władze centralne i regionalne programują i nakazują, instytucje i siły lokalne – często nie otrzymawszy należytych środków – wykonują. Taka strategia nie należy do zjawisk korzystnych. Ona bowiem „(...) podważa lokalną autonomię decyzyjną i elastyczność oraz uderza w zasady społeczeństwa obywatelskiego (...)”. Niski poziom polityki oświatowej, jak i błędy w zarządzaniu edukacją dorosłych pociągają za sobą niską jakość kształcenia dorosłych, angażowanie do jej realizacji kadry o wątpliwej wartości, a także nierówny

dostęp do niej obywateli, którzy winni się stać uczestnikami intensywnych działań oświatowych i wychowawczych.

Strategią rozwoju edukacji dorosłych w poszczególnych krajach świata jest inwestowanie w dobrze funkcjonujące szkolnictwo dla dzieci i młodzieży. Ono bowiem przygotowuje przyszłą publiczność instytucji oświaty dorosłych, a od jakości tej publiczności zależy jej aktywność edukacyjna. Niezależnie od sygnalizowanych różnic w uczestnictwie w kształceniu dorosłych, w wielu krajach świata dostrzeżono w obszarze uczestnictwa w edukacji dorosłych wyraźną prawidłowość. Ludzie dorośli, którzy już w młodości osiągnęli znaczny poziom wykształcenia usiłują nadal go podnosić poprzez uczestnictwo w różnych formach edukacji dorosłych, zaś osoby edukacyjnie zaniedbane w młodości czynią to znacznie rzadziej i często z oporem. Dla tych ostatnich zdobywanie wykształcenia w wieku dorosłym to działanie trudne, którego starają się niejednokrotnie świadomie unikać. Zdaje się, że przemyślana praca terapeutyczna z takimi osobami, zmierzająca do pogłębienia u nich poczucia podmiotowości oraz ukształtowania odpowiednio silnych motywów uczenia się może doprowadzić, po jakimś czasie, do zmiany tej prawidłowości. Świadomość tej strategii poprawy stanu edukacji dorosłych jest w poszczególnych krajach europejskich powszechna. Nicco gorzej jest niekiedy z jej realizacją.

Strategia następną współczesnego stymulowania kształcenia dorosłych to przeciwdziałanie barierom (instytucjonalnym, sytuacyjnym, predyspozycyjnym) uczenia się. Polega ona na ograniczaniu opłat (z prywatnej kieszeni uczącego się) za uczestnictwo w oświacie oraz zorganizowanie różnych form pomocy i ułatwień osobom uczącym się na czas nauki. Do tej sfery wsparcia należy wzmacnianie systemu motywacyjnego uczących się do kontynuowania nauki. Elementem tej strategii jest tworzenie programów edukacyjnych dla grup specjalnych (bezrobotni, niepełnosprawni, migranci i uchodźcy, więźniowie, mniejszości etniczne) dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych, możliwości i warunków uczenia się. Autorzy współczesnych prac andragogicznych w krajach unijnych wskazują też na bardziej psychologiczne strategie osłabienia barier i trudności w dostępie do edukacji dorosłych. Jedną z nich jest klarowne wskazanie obecnie i potencjalnym uczącym się korzyści płynących z tej edukacji w postaci poprawy warunków życia i pracy.

Ważną strategią rozwoju kształcenia dorosłych staje się wykorzystanie dla jego celów technologii informacyjnych, zarówno tradycyjnych (radio, telewizja), jak i nowoczesnych (Internet). Poprzedzić ją jednak musi wyposażenie ludzi we wspomniane już kompetencje informatyczne umożliwiające wykorzystanie tych mediów dla celów kształcenia. Fenomenem edukacyjnym w wielu krajach staje się organizowanie kształcenia na odległość realizowanego za pomocą infrastruktur komunikacyjnych. Jest nim rozwijane intensywnie kształcenie na odległość. Przykładem może być uniwersytet otwarty. Doświadczenia edukacyjne wielu krajów świata dowodzą – jak ocenia wspomniany w tym tekście Federico Mayor – że nowoczesne technologie są najbardziej przydatne w kształceniu najbardziej potrzebującej ludności świata. One też najlepiej odślanają jej nadzieję na lepsze jutro.

Sprawą, która niepokoi organizatorów edukacji dorosłych Unii Europejskiej i całego naszego globu poruszaną w licznych dokumentach i publikacjach jest kwestia

jakości kształcenia dorosłych. Ilość miejsca poświęcana tej sprawie w dokumentach i podczas obrad konferencyjnych dowodzi znaczenia tego problemu zarówno dla polityków oświatowych, jak i dla organizatorów edukacji dorosłych. Interesuje ona także ludzi z liczących, w poszczególnych krajach świata, instytucji subsydiujących edukację dorosłych. Świadomość tej jakości i osiągniętych w edukacji efektów przyciągnie go niej potencjalnych uczestników i to także z kręgów i środowisk, którym taka partycypacja jest najbardziej potrzebna (np. bezrobotni, społecznie wykluczeni, wymagający specjalnej troski). Jakość tę w poszczególnych krajach wyraża się w tej edukacji oraz w osiągniętych w niej efektach, których wyrazem jest nie tylko liczba uczących się czy osób kończących wybraną formę kształcenia, ale i poziom zmian dokonanych w ich osobowości, a także stopień poprawy (w wyniku partycypacji edukacyjnej) warunków życia (np. znalezienie pracy po ukończeniu kursu zawodowego czy spadek zachorowalności (co np. obserwuje się w krajach Afryki Subsacharyjskiej) na groźną chorobę po serii zajęć z zakresu oświaty zdrowotnej).

Bibliografia

1. Delors J.: *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
2. *Global report on adult learning and education*. Rethinking Literacy. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2013.
3. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Europejskie Ramy Odniesienia. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007.
4. Kremień W.G.: *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Wydawnictwo Naukowe ITeE – PIB, Radom 2011.
5. Mayor F.: *Przyszłość świata*. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
6. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
7. *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2010.

Prof. zw. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków

Marek LAWINSKI

French National Committee for the Coordination of Apprenticeship
in the Construction Sector (CCCA-BTP), Paris

Identification of work activities as a source of professionalization: a methodology of research. Case study from France

Identyfikacja czynności zawodowych jako źródła profesjonalizacji: przykład metody badań. Studium przypadku z Francji

Key words: construction-professionalization, capacity, experience, interaction, autonomy.

Słowa kluczowe: konstrukcja-profesjonalizacja, zdolność produkcyjna, doświadczenie, interakcja, autonomia.

Streszczenie

Artykuł omawia rezultaty badań prowadzonych przez autora we Francji w latach 2010–2014 na temat profesjonalizacji, konstruowanej i wdrożonej w życie przez dyrektorów ośrodków szkolenia zawodowego pracowników młodocianych (CFA-BTP) należących do systemu szkolenia zawodowego koordynowanego przez Krajowy Komitet Koordynacji Nauczania Zawodów Budowlanych (CCCA-BTP). Głównymi celami tych badań, prowadzonych pod kierunkiem Jean'a Clenet'a na Uniwersytecie w Lille, były zrozumienie i interpretacja zjawisk wzajemnych reakcji i uzależnień, które pozwalają różnym podmiotom rozwinąć ich zdolności i przyjąć nowe postawy zawodowe dzięki różnorodności sytuacji pracy, jakie spotykają.

Przeprowadzone badania, bardziej jakościowe niż ilościowe, zbudowane zostały na takich kryteriach jak wiarygodność, transfer i weryfikacja rezultatów. Opierały się one na analizie zebranych danych empirycznych polegających przede wszystkim na rezultatach bezpośrednich spotkań i wywiadów z dyrektorami wybranych ośrodków kształcenia, jak również na materiałach (preskrypcjach) zebranych w instytucji koordynującej (CCCA-BTP) na temat procesów profesjonalizacji. Celem tego artykułu jest prezentacja wybranych metod, które pozwoliły autorowi na poznanie i przestudiowanie, jak krajowe instrukcje płynące z instytucji centralnej (preskrypcje i intencje) są, z jednej strony, rozumiane przez dyrektorów w terenie i, z drugiej strony, jak dyrektorzy je wykorzystują na potrzeby swojej własnej profesjonalizacji. Specjalna uwaga zostanie poświęcona

analizie sposobu, w jaki dyrektorzy rozwinęli swoje zdolności kierownicze i pedagogiczne dzięki zaangażowaniu w edukację ustawiczną nauczycieli i instruktorów pracujących w ośrodkach przez nich kierowanych.

Introduction: choice of the method for the research on professionalization

This research takes its origin from the will to question work situations as potential sources of professionalization for the subjects and actors involved. Like Durand (2013), Maubant (2013) or Quéré (1997), we started from the supposition that adults having a professional activity develop their capacities, above all, thanks to work situations in which they are involved, in both informal (intentional) and non-formal (non-intentional) manners. Moreover, subjects and actors belonging to educational systems managed, on the one hand, by the social partners and, on the other hand, linked by convention to the French Ministry of National Education, which is the case of the directors of training centres acting in the construction industry in France, have to face complexity (Morin, 2005) due to institutional prescriptions and structural evolutions influencing their missions and activities. Thus, we decided to analyse situations in which the directors are likely to produce effects for the others and, simultaneously, to construct their own capacities reinforcing their performance and professional identities (Samurçay & Rabardel, 2004) through permanent processes of construction-deconstruction-reconstruction (Clénet, 2005) and thanks to situations of interaction and interdependence established within collaborators, hierarchy and different players and decision makers at local, regional and national levels.

Through this research, we analysed the professionalization within the current French approach where its main sense remains in the development of individual capacities of subjects as a source of flexibility for themselves and as an origin of adaptability to different contexts and situations (Wittorski, 2008). In particular, we examined the complexity of the process permitting the exploitation of professional experience for individual and collective capacity building (Barbier, 2013). To do this, we situated the professionalization within a larger context and we confronted it with institutional evolutions, with organisational and technical changes, as well as with individual and subjective motivations.

From the methodological point of view, we carried out a qualitative research, considered as *a discursive approach of reformulation, explanation and theorisation of testimonies, experiences and phenomena* (Paillé & Mucchielli, 2010), having progressively become *interpretative and based on the criteria of credibility, transferability, reliability and confirmation of the results obtained* (Lincoln & Guba, 1986). We also adopted the options proposed by Leplat (2008) concerning *regulation and automatism within complex activities*, as well as by Clénet (2012) about *identification and understanding of interactions and tensions*. Besides, we opted for the axiomatic and inductive method (Le Moigne, 1999) where *analysing* takes more importance than *conceiving* in the process of *learning*. Thus, for us, a qualitative and interpretative

research aims at a better understanding of meanings attributed by individuals to their own life and experiences their live. Instead of searching objectivity, we decided to give more value to observation, understanding and interpretation of subjective and individual attitudes, embedded within institutional and social contexts. Of course, we admit that social and political interests and priorities influence choices and interpretations made by the subjects and actors concerned.

The professionalization means for us, above all, a transformation of individual capacities, where the subject and actor is its main issue. Thus, the professionalization is an intention and a process where adults are linked to work situations to be considered as sources of productions (for the others) and constructions (of their own capacities). Therefore, we consider that the triangle *situation-activity-capacity* is activated, above all, by the subject-actor himself. To position the subject-actor in the centre of his professionalization means that we firstly took into consideration his internal resources (aptitudes) to which we add his knowledge (acquired in a formal, informal and non-formal way). But internal resources and knowledge are in a constant evolution (positive or negative) and that is why the professionalization of individuals must be analysed with the evolution of *professional experience*, to be considered as a *process* and as a *result* (Bourgeois & Durand, 2012).

To understand and interpret the professionalization of the directors concerned, we carried out interviews with 25 of them (out of 103) and we simultaneously analysed documents describing prescriptions. Therefore, we went through institutional intentions, as well as their understanding and interpreting by the directors themselves. After that, we tried to analyse and interpret use and achievements made by the directors starting from the prescription. To give a more operational dimension to our research, we decided to focus on the interactions-mediations that the directors build up or in which they participate when they are involved in the process of training and accompaniment of new trainers, which is compulsory within the CCA-BTP network. This training is conceived as a sandwich course composed of one regional module (three days), three national modules (one week each) and permanent accompaniment in the work situations, where the directors have to combine the roles of a supervisor, of a substantial resource and of an evaluator.

First step: identifying environment, context and spectrum of the research

Being practitioner in charge of institutional and operational processes of professional development of staff working in the vocational training centres, we realised that the directors were confronted to multiple missions, activities and actions: external and internal communication, development of vocational education and training in accordance with various national, regional and local prescriptions, operational organisation of training centres, leadership of projects as well as management of human, financial and material resources for both immediate and strategic purposes. Thus, we questioned their activities we considered as a source of

construction and of development of their professional capacities. Through this research, we tried to understand to which extent and how their activities and actions contribute to the construction of their professionalism; do these activities and actions really contribute to the development of their professional capacities, considered as a result of their aptitude and knowledge? Are they capitalised and disseminated and if yes, how and among whom? Are they exploited and if yes, how and by whom? Are the learning outcomes based on the exploitation of professional experience sustainable and if yes, under what conditions?

By searching answers to these questions, we tried to detect and analyse main stages and main events likely to make evolve professional capacities of the directors concerned. We considered the principles of the qualitative research not only as an opportunity of scientific rigour, but also as a space of creativity where we learned to be confident in our own interpretation of collected data. The contacts with the directors, the analysis of the interviews carried out and the interpretation of their various productions were for us the main source of understanding and of interpretation of the phenomena studied. Thus, we started the exploration phase with a first set of interviews to identify relevant topics to be treated in greater depth later. Through this first stage we intended to find out how the directors perceived their environment and their professional contexts, how they interpreted the evolution of institutional prescriptions related to their missions and activities, and what components of their professional context and various intentions they consider as the most relevant for the evolution of their own function, especially taking into account the transitions of the vocational and educational training in the construction industry currently in force in France.

We conceived the first set of interviews without any specific grid containing oriented questions, given that the purpose was to enable the directors to express as freely as possible their ideas and opinions. We intended, at this stage, not to interfere significantly and to give priority to listening instead of expressing our own points of view. Through this open and not directive attitude, we hoped a natural emergence of singular concerns coming from activities and experiences. We made our choice of the directors to be interviewed according to the heterogeneity of their professional situations and profiles. The analysis of the results of these interviews enabled us to identify contexts, situations, missions and activities listed by the directors as potential sources of their professionalization. We observed, already at this stage, that the contexts, situations, missions and activities that contain uncertainty, tensions and difficulties were considered as the most significant origins of professionalization, as they appeal not only theoretical knowledge and personal aptitudes in several domains but, above all, the capacities of combining them, according to contexts and situations met.

Parallel to this, we had to shape our own attitude in this qualitative and participative research, focussed on the directors with whom we also have an institutional relationship. Thus, we had to combine, on the one hand, our posture of practitioner, expert in capacity building representing the institution (CCCA-BTP) and,

on the other hand, our posture of researcher in human sciences and in continuing training working in an independent manner with the University of Lille 1. To reach a unique and coherent attitude starting from two different and complementary postures (Paillé & Muchielli, 2010), we had to accept, especially at the first stage of our investigations, a certain break-up of the manners in which this research was carried out (Anadón, 2006). We consider that managing and combining different postures are probably one of the most complex aspects of a social research conceived and led by a practitioner.

When summing up the results of this first stage, we realised that, during the interviews, the directors related rather their intentions of doing than pragmatic testimonies of their concrete actions. In fact, we had difficulties to identify and analyse specific achievements (considered as activity outputs) contributing to the production of results for the others and, at the same time, to the development of their own professional capacities. Instead of listing situations and activities contributing to their professionalization, the directors rather took the opportunity of our investigations to initiate a kind of interior dialog with themselves, better structured and coherently formulated thanks to our presence, to question the sense of their mission and function in the evolving professional environment where uncertainties are numerous and solutions proposed by institutions are not unanimously accepted. In addition to this, the directors stressed that their missions and the actions they undertake are not a simple sequence of tasks and decisions, but, above all, a “*combined altogether*” according to the expression of one of them. With the distance we have today, we realise that an open methodology, based on the vast questions at its initial phase and containing broken-up components enabled us to better understand the current concerns lived by the directors. We also decided to study these concerns in a more detailed manner at the second phase, to identify to which extent they can be considered as a source of professionalization.

Second step: exploring institutional prescriptions and real experiences for professionalization

During this phase, we tried to identify - through interrogations, explorations, understandings, projections and reformulations – different situations and activities to be considered as singular and significant from the point of view of their contribution to the professional development¹ of the directors aimed. Thus, we formulated the hypothesis that professional development and capacity building processes are a basis of a multi-dimensional professionalization with various and changing objectives, systemic and depending on the individual person placed in a position of principal actor of his own professionalization. To measure potential distance between institutional

¹ We make a difference between « professionalization » and « professional development », the first term being more global and embracing not only actions contributing to the capacity building of individuals and to their professional ascension, but also emergence of professions (Wittorski, 2007) and other identity processes (Kaddouri, 2008) based on the social recognition of capacities and competences.

prescription-intention and individual perception-interpretation, we first analysed formal texts related to the missions and function of directors, published by the CCCA-BTP as a leader of a national network of apprenticeship in the construction sector in France. When doing this, we looked for theoretical background enabling us to understand better institutional programmes (Dubet, 2002) and reasoning (Douglas, 2000). After that, we analysed interactions between prescriptions (macro level) and their perceptions by the directors (micro level), as a dynamic process evolving in a longer perspective and characterised by change and uncertainty. To detect these interactions, we particularly examined the projects achieved by the directors for recent eight years, by searching inside the evolution of themes, of publics and of methodological approaches. Our method, based on systematic analysis of interviews and texts written by the directors between 2007 and 2013 about their activities, enabled us to detect an enlarged set of contents likely to contribute to their professionalization, often not listed within the institutional prescription, containing both cognitive and affective dimensions, where things are often hidden or blurred.

The CCCA-BTP provides directors with detailed instructions on how the training centres should be organised in terms of training provisions, human, financial and material resources, as well as regarding quality criteria according to which they will be evaluated. Moreover, national prescription imposes procedures to be respected. Therefore, we tried to understand how these obligations are interpreted by the directors and really included in the operational functioning of the training centres. In fact, we paid greater attention not to consider prescriptions as automatically put forward. Thanks to specific analysis with grids, we intended to detect the manner in which the directors used the prescription. Their individual goals are always not in line with what was foreseen by the institution. Thus, we analysed both: the evolving institutional situation and the progressive autonomy of the subjects-actors capable of using the environment and the prescription for their own cognitive and affective purposes.

To study the results of our investigations, we used the grid proposed by Collette (2013) that we adapted to our context. This grid, presented below, made it possible to identify professional attitudes of directors when facing the evolution of the professional environment and the prescription.

We also decided to conceive a typology of professional attitudes of directors towards environmental change having enabled us to formulate later the hypothesis regarding links between these attitudes and the degree of engagement in the exploration of the work situations for capacity building processes. Above all, we analysed the relationship the directors establish with uncertainty, instability and professional turbulences that characterise almost each change where antagonist logics, both individual and collective, are often confronted. Within such contexts, *complex because they are alive and unpredictable* (Morin, 2005), we intended to identify how the directors evolve and make their arbitrages between external inputs and internal motivations.

	Director follower of the environment and of the prescription		Director leader mastering the environment and the prescription		
	<i>A high degree of passivity</i>	(-)	(0)	(+)	<i>A high degree of autonomy</i>
Relationship with the environment	Subjected to the evolution of the environment and not much interpreting it neither for himself nor for his training centre.	Environmental evolutions taken into account rather like obstacles breaking up with current practices.	Punctual adjustments to environmental evolutions, but without building up a relevant long term strategy.	Systematic taking into consideration and adapting to environmental change by conceiving adjustments negotiated and having a status.	Mechanisms of anticipation and vision of environmental change to build up adaptation strategy and not only to be subjected to it.
Relationship with the prescription	Subordination to the prescription without interacting with it in an active manner. The main purpose is the execution of the prescription.	Difficult acceptation of the evolution of the prescription. Every change is rather perceived as a potential danger likely to destabilise the organisation established.	The goal of the prescription is perceived as an obligation to be fulfilled, but the initiative is admitted concerning the manner in which it will be put forward.	The prescription is considered as a potential field of adaptation and interpretation, whereas his contractual aspect is not perceived as determining for the development.	The prescription is transformed in a strategic opportunity for personal and organisational development, even if its compulsory character continues to exist.

To do so, we conceived new grids likely to help us not only to identify work situations and activities considered by the directors as the most useful for their own capacity building processes, but also to understand how these processes were empirically put forward. Thus, the grids we conceived contained concerns listed by the directors and potential sources of their professionalization, their comments concerning these concerns, the description of the actions undertaken, as well as our own comments enabling us to capitalise the information collected. The grids highlighted tensions and breaking ups frequently present in the activities of the directors, as well as the manner in which the directors exploit them as additional and often valorising professional experience.

The fact that we carried out our second phase investigations within a rather long period (2011–2013) appeared positive, as it made it possible to measure the evolution of attitudes towards some phenomena. Thus, we avoided describing only punctual situations as we situated more easily our research within the framework of long lasting processes where attitudes of directors towards their own capacity building changed. We also took the opportunity to explain a perceptible tension between personal ambitions and collective objectives. The most important action at this step was the detection, thanks to the method described above, of the manner in which the directors

became more autonomous towards institutional prescriptions and instruments, as well as of the way in which they learn to interpret and to integrate environmental change to their own managerial strategies. Thus, we tried to demonstrate how and under what conditions some directors leave progressively their role of executors of prescription and demonstrate growing interest in pragmatic and constructive engagements in the projects that the institution proposed.

Third step: focus on a specific experience to identify a process of professionalization in detail

To detect with more details how processes promoted and set up by the institution contribute to the professionalization, we examined the experience of accompaniment of the new trainers² participating in the compulsory training conceived by the continuing training department of the CCCA-BTP. According to the prescription, the directors are in charge of conceiving, setting up, carrying out and evaluating these accompaniment and training process. Thus, we decided to understand the value of this experience for the professionalization of the directors concerned, especially by exploring and interpreting mediations-interactions the directions initiate with new trainers. The institution conceived this training path, on the one hand, to communicate and transmit to the new trainers pedagogical and methodological knowledge³ considered as indispensable for their function and for the construction of pedagogical strategies to put forward with companies receiving apprentices. On the other hand, the training was conceived to enable new trainers to acquire specific postures and professional attitudes. The periods of learning and accompanying in work situations are considered by the institution as more important than theoretical learning modules.

When analysing the involvement of the directors in the accompaniment of new trainers, we intended to detect:

- The characteristics of the mediations-interactions between the activities undertaken and the development of professional capacities of the directors.
- The relation between the capacities newly acquired and the evolution of the perception of their own functions.
- The manner in which professional identities of the directors evolved thanks to professional experiences.

Thus, we situated our investigations in the field of the professionalization concerning simultaneously the individual, the craft and the society, where the subjects-actors *reflect thanks to the action, for the action and on the action* (Wittorski, 2007), where we examined interactions among individuals, among individuals and

² It is a matter of mostly full time trainers hired by the training centres under long term contracts, having in charge vocational education and training of apprentices participating in sandwich courses shared with companies where the apprentices spend, in average, two out of three weeks. Only construction crafts are concerned.

³ Technical and technological knowledge, considered as already mastered by the new trainers and checked within recruitment procedures, is not a topic of the proposed training that is composed of four non sequential modules situated within 16 months.

actions, as well as among actions themselves, with their reciprocities and interdependences.

To go more in depth to understand the prescription, we started with the analysis of texts describing intentions, finalities, contents and methodology of the training paths conceived for new trainers. Simultaneously, we analysed written documents produced by the directors where the training of new trainers is tackled, like grids for interviews with new trainers, pedagogical and evaluation reports, as well as more personal reflections on the accompaniment to be put forward. In fact, we tried to understand where the formative role of the directors is only an institutional intention or they really take this opportunity to improve their notoriety, their pedagogical knowledge and the manner in which they make evolve professional capacities of trainers. We examined the documents produced by the directors for the last six years, to detect potential evolution of their attitude towards accompaniment of new trainers. Parallel to this, we went through the transcriptions of the interviews we achieved with them, to detect differences between reflexive (written) analysis and spontaneous (spoken) reactions. The comparison of both of them gave us a new and complementary light on the perception of their role (saying) and their actions (doing) as actors accompanying new trainers.

When carrying out this phase of research, we paid attention to identify real, pragmatic and measurable practices of accompaniment in order not to be in a simple collecting of ideas and points of view the directors could have regarding their role in the process identified. Thus, our grids of analysis were focussed on the identification, in both written documents and spoken testimonies, of the following data:

- Exhaustive description of empiric practices put forward in real conditions with new trainers, to measure their frequency, thematic span and quality.
- Chronological classification of the practices identified, to measure in time the intensity of the events.
- Explanation of the potential tensions between prescriptions and the use the directors made of it.

Confronting and analysing various research corps made it possible to end up with more nuanced results, especially in terms of explanation of tensions likely to exist between collective intentions and individual goals, not always expressed.

In the ultimate phase of our research, we also examined opinions of the new trainers on the accompaniment as lived by these final beneficiaries of the proposed training paths. As a support, we used reflexive documents written by the new trainers. We based this work on the methodological approach proposed by Hyman (1972) and refined by Biocaldi-Rinaldi & Vezzoni (2012) for the “secondary analysis”, understood as *a new examination of data collected in the past and for other purposes, newly organised to respond to objectives of a new research*. This new resource was particularly valuable due to the fact that it was produced without any previous scientific intervention from our part among the target group. Thanks to this additional approach, we discovered several aspects of accompaniment the trainees highlighted as important contributors to improve their professionalism, whereas the directors tackled as secondary. Thus, we realised the importance of the complementary character of

different sources in the social and educative research, in order to approach more objectivity thanks to the confronting and blending of various publics and opportunities of investigation. In fact, by doing so, we discovered more unexpected aspects of accompaniment of new trainers by their directors in both managerial and pedagogical spectrum. We also observed a multiplicity of significations of the concept of accompaniment, depending on meanings, understandings and interpretations given by various subjects-actors. And finally, the method chosen enabled us to understand and analyse training and going along with new trainers by their directors as a phenomenon situated at the crossing of three conceptual frameworks: complexity, change and professionalization, each of them acting clearly on two others, as well as each of them having both dimensions: announced and hidden.

Conclusion: a qualitative method to discover unpredictability of situations-experiences at work

The method presented above seemed appropriate to highlight and interpret sources of professionalization of the directors. As the work situations are principal sources of their professionalization, the investigation set up made it possible to understand and interpret the complexity expressed by paradoxes of motivations, confusions of objectives and finalities, as well as by the diversity of expectations issued from the activities undertaken. In fact, complex and unpredictable situations and activities that contain a high degree of professional risks are considered by the directors the most useful for their own professionalization.

This qualitative method revealed that the directors could act only little on the system in which they work, but they can, therefore, exploit it for their own professional and personal purposes, likely to be shown (contractual) or discrete (inward). Thanks to the method we chose, we found new proves that work situations enabled the directors to learn:

- New visions of their functions, missions and professional objectives in the context that evolve permanently.
- New processes to achieve actions and objectives by using appropriate resources (concepts, methods, as well as human and material means) in a more effective manner.

Both are unpredictable processes, possible to be set up as a phenomenon, but impossible to be fully programmed in terms of results. They contain dimensions simultaneously individual and collective, with mutual expectations, which are hardly detectable with rigid models of investigation.

Besides, we realised that one of the most powerful sources of professionalization was located in the capacities and opportunities to coordinate complex activities in an environment and contexts being in transitions-transformations. Furthermore, instead of talking about *multiple capacities*, we consider that it is more relevant to talk about a *combination of capacities* the director must be able to demonstrate as a leader having strategic visions. Our research has shown that this combination is singular and specific

to each subject-actor and depends not only on *what he knows*, but above all on *who he is*. His capacity to combine aptitudes and knowledge are determinant for understanding, interpreting and assimilating complex situations, as well as for building up relevant actions not only in his own training centre, but also at regional and national levels, to affirm his capacities and his professional position. Thus, the methods we used made it possible to come to the conclusion that the professionalization, as an intention, as a process and as a result, is a progressive maturation of individuals based on the research of objectives, processes and means to find a balance enabling them to achieve finalities assigned or freely chosen. Within such a context, the professionalization means construction of capacities to join a movement, to find and keep one's own space and to make evolve the professional identity. Thus, the subject-actor learns from situations (Maubant, 2013) in parallel with learning from his own inside (Clénet, 2005), thanks to a certain propensity to be auto-regulated.

Bibliography

1. Anadón, M., 2006, *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, Recherches Qualitatives, vol. 26(1), p. 5–31.
2. Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (coord.), 2013, *Le travail de l'expérience*, Paris: L'Harmattan.
3. Biolcati-Rinaldi, F., Vezzoni, C., 2012, *L'analisi secondaria nelle ricerca sociale. Come rispondere a nuove domande con dati già raccolti*, Bologna: Il Mulino.
4. Bourgeois, É., Durand, M. (dir.), 2012, *Apprendre au travail*, Paris: PUF.
5. Clénet, J., Maubant, Ph., Poisson, D., (coord.), 2012b, *Formations et professionnalisations: à l'épreuve de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
6. Clénet, J., Poisson, D., 2005a, *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris: L'Harmattan.
7. Collerette, P., Lauzier, M., Schneider, R. (2013), *Le pilotage du changement*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
8. Douglas, M., 2000, *Comment pensent les institutions?* Paris: La Découverte.
9. Dubet, F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris: Éditions du Seuil.
10. Durand, M. et autres, 2013, *Expérience, mimesis et apprentissage*, dans Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., Durand, M. (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Paris: PUF.
11. Hyman, H. H., 1972, *Secondary Analysis of Sample Surveys: Principles, Procedures and Potentialities*, New York: Wiley.
12. Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M., Vasconcellos, M. (coord.), 2008, *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris: L'Harmattan.
13. Le Moigne, J.-L., 1999, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris: Dunod.
14. Leplat, J., 2008, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, Paris: PUF.
15. Maubant, Ph., 2013, *Apprendre en situations*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
16. Morin, É., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris: Seuil.
17. Paillé, P., Mucchielli, A., 2003, éd. 2010, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris: Armand Colin.

18. Quéré, L., 1997, *La situation toujours négligée?* Réseaux, n° 85.
19. Samurçay, R., Rabardel, M., 2004, *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions*, dans R. Samurçay, P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse: Octarès, p. 163-180.
20. Wittorski, R., 2008a, *La notion d'identité collective*, dans Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., Vasconcellos, M. (coord.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, pp. 195–211. Paris: L'Harmattan.
21. Wittorski, R., 2007, *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*, Paris: L'Harmattan.

dr Marek LAWINSKI

Szef Departamentu Kształcenia Ustawicznego

Francuski Krajowy Komitet Koordynacji Nauczania Zawodów Budowlanych (CCCA-BTP),
Paryż

Head of Continuing Training Department and International Educative Projects, French National
Committee for the Coordination of Apprenticeship in the Construction Sector (CCCA-BTP), Paris.

Researcher in Human and Social Sciences, University of Lille 1, CIREL (France),

E-mail: marek.lawinski@ccca-btp.fr

Development aid in the European Year for Development

Pomoc rozwojowa w Europejskim Roku na rzecz Rozwoju

Słowa kluczowe: pomoc rozwojowa UE, Europejski Rok na rzecz Rozwoju, milenijne cele rozwoju.

Key words: EU development aid, the European Year for Development, the Millennium Development Goals.

Abstrakt

Głównym celem europejskich lat tematycznych jest podniesienie świadomości społeczeństwa na określone tematy, zachęcenie do szerszej debaty oraz zmiana postaw. Tegoroczna tematyka dotyczy realizacji międzynarodowej polityki rozwojowej Unii Europejskiej. Europejski rok 2015 jest rokiem szczególnym, gdyż wiąże się z podsumowaniem osiągnięć na drodze do milenijnych celów rozwoju oraz wypracowaniem nowych kierunków działań na rzecz walki z ubóstwem, promowania zrównoważonego rozwoju oraz walki ze zmianami klimatu. Artykuł w sumarycznym ujęciu prezentuje wyniki europejskich badań na temat prowadzenia polityki rozwojowej UE oraz pilnych wyzwań, przed którymi staną kraje rozwijające się.

Introduction

The aim of the European thematic years is to raise the level of awareness on certain topics and thanks to additional funds for local, national and international projects, more and more citizens are engaged in social debates on individual topics and further steps to be taken towards better future.

The article undertakes the issue of the European Year 2015 trying to answer the following questions:

- *How the citizens see the European development aid?*
- *What are the most pressing challenges developing countries will face in the future?*

The first European Year was announced in 1983 and it brought a special attention to SMEs (small and medium enterprises) and the craft industry. Since then, each year the European Commission proposes a theme and agrees on together with the European

Parliament and the governments of the EU members. The list of the European Years in chronological order is presented in Table 1 below.

Table 1. List of European Years

No.	Year	Theme
1	2013–2014	European year of citizens
2	2012	European year for active ageing
3	2011	European year of volunteering
4	2010	European year for combating poverty & social exclusion
5	2009	European year of creativity & innovation
6	2008	European year of intercultural dialogue
7	2007	European year of equal opportunities for all
8	2006	European year of workers' mobility
9	2005	European year of citizenship through education
10	2004	European year of education through sport
11	2003	European year of people with disabilities
12	2001	European year of languages
13	1999	European year of action to combat violence against women
14	1998	European year of local & regional democracy
15	1997	European year against racism & xenophobia
16	1996	European year of lifelong learning
17	1995	European year of road safety & young drivers
18	1994	European year of nutrition & health
19	1993	European year of the elderly & solidarity between generations
20	1992	European year of safety, hygiene & health protection at work
21	1990	European year of tourism
22	1989	European year of information on cancer
23	1988	European year of cinema & television
24	1987	European year of the environment
25	1986	European year of road safety
26	1985	European year of music
27	1984	European year for a people's Europe
28	1983	European year of SMEs & the craft industry

Source: Own elaboration based on http://europa.eu/about-eu/basic-information/european-years/index_en.htm [access: 2/03/2015]

The Table 1 shows a wide variety of topics of the concern and commitment of the European Union, thus encouraging public consultations, reflection and specific activities, events throughout the EU member countries. It is also emphasizes that the problematic issues such as ageing society, combating poverty or supporting equal opportunities for all in terms of career mobility and access to education are similar all over Europe and can be dealt with more effectively when acting together.

Millennium Development Goals (MDGs)

In September 2000, world leaders came together at United Nations Headquarters in New York to adopt the United Nations Millennium Declaration, committing their nations to a new global partnership with the main aim to reduce extreme poverty and setting out a series of time-bound targets - with a deadline of 2015 - that have become known as the Millennium Development Goals¹. There have been defined eight major goals to be achieved in the period 2000-2015:

- 1) ERADICATE EXTREME POVERTY & HUNGER
 - Halve, between 1990 and 2015, the proportion of people whose income is less than \$1.25 a day.
 - Achieve full and productive employment and decent work for all, including women and young people.
 - Halve, between 1990 and 2015, the proportion of people who suffer from hunger.
- 2) ACHIEVE UNIVERSAL PRIMARY EDUCATION
 - Ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling.
- 3) PROMOTE GENDER EQUALITY AND EMPOWER WOMEN
 - Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and in all levels of education no later than 2015.
- 4) REDUCE CHILD MORTALITY
 - Reduce by two thirds, between 1990 and 2015, the under-five mortality rate.
- 5) IMPROVE MATERNAL HEALTH
 - Reduce by three quarters, between 1990 and 2015, the maternal mortality ratio.
 - Achieve, by 2015, universal access to reproductive health.
- 6) COMBAT HIV/AIDS, MALARIA AND OTHER DISEASES
 - Have halted by 2015 and begun to reverse the spread of HIV/AIDS
 - Achieve, by 2010, universal access to treatment for HIV/AIDS for all those who need it.
 - Have halted by 2015 and begun to reverse the incidence of malaria and other major diseases.
- 7) ENSURE ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY
 - Integrate the principles of sustainable development into country policies and programmes and reverse the loss of environmental resources.
 - Reduce biodiversity loss, achieving, by 2010, a significant reduction in the rate of loss.
 - Halve, by 2015, the proportion of the population without sustainable access to safe drinking water and basic sanitation.

¹ Millennium Development Goals and beyond 2015: <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>, [access: 2/03/2015].

- Achieve, by 2020, a significant improvement in the lives of at least 100 million slum dwellers.
- 8) DEVELOP A GLOBAL PARTNERSHIP FOR DEVELOPMENT
- Develop further an open, rule-based, predictable, non-discriminatory trading and financial system.
 - Address the special needs of least developed countries.
 - Address the special needs of landlocked developing countries and small island developing States.
 - Deal comprehensively with the debt problems of developing countries.
 - In cooperation with pharmaceutical companies, provide access to affordable essential drugs in developing countries.
 - In cooperation with the private sector, make available benefits of new technologies, especially information and communications².

These eight Millennium Development Goals (MDGs) covered variety of urgent world's problems including the need to combat extreme poverty and provide equal opportunities for primary education, all by the deadline of 2015. Hence, the Millennium goals shaped a new action plan and inspired the most developing countries to help the poorest.

The European Development aid and future challenges

In 2015 for the first time in the history of the European Years we look into what the European Union does outside its borders, how people perceive its support and what was achieved till 2015. In 2014 a special Eurobarometer survey was carried out to get some feedback on the above topic according to the methodology used by Directorate-General for Communication (Strategy, Corporate Communication Actions and Eurobarometer Unit). The survey was carried out by TNS Opinion & Social network in the 28 Member States of the European Union in September 2014 including over 28 thousand of respondents from different social and demographic groups interviewed face to face, at home, in their mother tongue.

According to the results of this survey, most respondents (8 out of 10) perceive helping developing countries as “important”. Almost 7 out of 10 respondents (69%) said that it has a positive influence on EU citizens and is also in the EU's own interest. Most of them (73%) strongly believes that combating poverty is a moral obligation for the EU. However, in Estonia (12%), the Czech Republic, Slovakia, Bulgaria and Italy (11%) they totally disagree that it is a moral obligation for the EU to help the poorest³. On the other hand, many respondents seen the development aid as a tool towards equal and peaceful world (74%), showing Cyprus (94%), Sweden (89%) and Portugal (88%) as leading countries in reference to this topic⁴. The analysis of the education

² Millennium Development Goals and beyond 2015: <http://www.un.org/millenniumgoals/>, [access: 2/03/2015].

³ Special Eurobarometer 421 / Wave EB82.1 – TNS Opinion & Social, January 2015, p. 18, 27, 29.

⁴ *Ibidem*, p. 31.

background of the respondents shown that there is a correlation between the level of education and the level of agreement with the given statements: the higher education level, they are more likely to agree.

Considering the future engagement of the EU in helping the poorest, the opinions were almost equally divided, giving 52% for the increase of aid to developing countries despite a very difficult economic situation in the world. Socio-demographic analysis shown that surprisingly, the more financial difficulties the respondents had, they were less likely to agree that the development aid should be increased. Volunteering is considered the most effective means of helping to reduce poverty in developing countries (75%). A highly ranked were also: official aid from governments (66%) and donating to organizations that assist developing countries (63%)⁵.

Concerning the future challenges of developing countries, according to the Eurobarometer, health (39%), peace and security (36%) and education (34%) are seen as the most pressing challenges the developing countries will face in the future⁶.

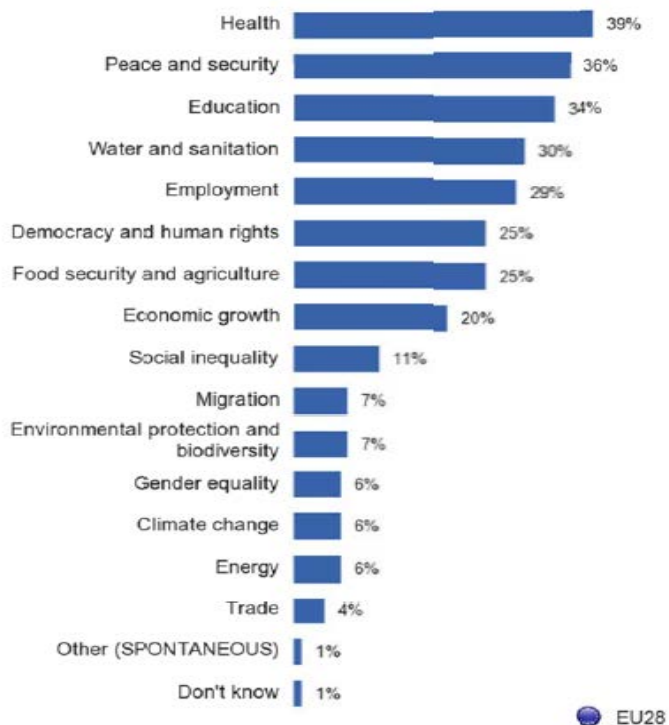


Fig. 1 The most pressing challenges the developing countries will face in the future

Source: *Special Eurobarometer 421 / Wave EB82.1 – TNS Opinion & Social, January 2015, p. 12.*

⁵ Eurobarometer 421 / Wave EB82.1 – TNS Opinion & Social, January 2015, p. 34–37.

⁶ *Ibidem*, p. 7, 12.

The most frequent answer was “health”, however as the Eurobarometer says, in Cyprus and Bulgaria “health” shared the first place with “economic development” and “employment” respectively and in the Netherlands respondents indicated “education” as first.

It is surprising that energy and climate change (6%), or environmental protection issues (7%) are not viewed as those of the most important when talking about the future hot topics in best developing countries. It is important to mention that those with the highest educational background were more likely to indicate “education” as the main challenge and the least likely to indicate “employment”. It is also worth to consider for the future action plan that 65% treat medical care as of the most importance to lead a life nowadays.

Conclusions

As found out in the Special Eurobarometer⁷, only a small percentage of people (12%) are aware of the European Year for Development. Most Europeans receive information on development issues from TV news programmes (77%) and newspapers (44%), while just over one-third get their information from the Internet (34%). Only 9% considered adverts or media campaigns as a source of information about development issues which seems to be very low. Despite 55% of Europeans are not aware of where EU aid goes, they have a positive attitude towards helping the poorest to develop faster and they declare they are ready to pay more for goods from the developing countries. Many people also declare that they will support voluntary organizations individually.

Concerning some of the above key findings from the European research, the issue of wider dissemination of the EU involvement in helping the poorest to rise global awareness on these activities as well as the issue of social trust in organizations collecting money for helping the poorest shall be re-considered.

References

1. Lawn M., Grek S. (2012): *Europeanizing Education. Governing a new policy space*, Symposium Books, Oxford.
2. European Union Portal: http://europa.eu/about-eu/basic-information/european-years/index_en.htm [access: 2/03/2015].
3. Millennium Development Goals and beyond 2015: <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>, [access: 2/03/2015].
4. Special Eurobarometer 421 / Wave EB82.1–TNS Opinion & Social, January 2015.

dr Małgorzata SZPILSKA

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

⁷ Special Eurobarometer 421 / Wave EB82.1–TNS Opinion & Social, January 2015, p. 7.

Pedagogika pracy

Dominika SOZAŃSKA, Norbert PIKUŁA
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Uniwersalizm pracy ludzkiej

Universalism of human work

Słowa kluczowe: praca ludzka, nauki humanistyczne, rynek pracy, praca socjalna.

Key words: human work, humanities, labour market, social work.

Abstract

The authors discuss the most important issues of social policy and social work. Various definitions of work and the importance of work in a human life were presented firstly. Then, the issues related to the dignity of work were discussed. Finally, the authors characterized changes on the labour market and new challenges a social worker has to face.

Wprowadzenie

Człowiek, w przeciwieństwie do zwierząt, jest istotą zdolną do namysłu nad własnym działaniem. Niezwykle istotnym obszarem jego autorefleksji jest problematyka pracy ludzkiej. Biorąc pod uwagę wielość perspektyw, z jakich praca jest analizowana, można zaryzykować stwierdzenie, iż stanowi ona jeden z ważniejszych przedmiotów zainteresowania zarówno nauki, jak i zwykłych ludzi.

Pracą ludzką zajmuje się większość nauk humanistycznych – socjologia, filozofia teologia, prawo, pedagogika czy też ekonomia¹. Każda z tych dyscyplin we właściwy sobie sposób będzie badać podmiot pracy, jej formy, przemiany, znaczenie dla jednostki, dla społeczeństwa i dla systemu społecznego.

Refleksja nad pracą nie ogranicza się jedynie do refleksji naukowej, pojawia się także w codziennych dyskusjach i rozmowach zwykłych ludzi. Tu, jak pokazują bada-

¹ Pojęcie pracy występuje też w naukach ścisłych, jak fizyka, gdzie pracę można wyrazić poprzez iloczyn siły i drogi (Nowacki 2008a, s. 71).

nia społeczne² najczęściej pojawiają się problemy związane z zatrudnieniem, wynagrodzeniem i lękiem przez utratą pracy.

Można zatem powiedzieć, że kwestia pracy jest istotna dla każdego człowieka bez względu na to, czy jest naukowcem, pracodawcą czy pracobiorcą, czy jest zatrudniony czy też bezrobotny.

Dokładna analiza wszystkich wskazanych powyżej poziomów nie jest możliwa na gruncie jednego artykułu, dlatego też spośród tej niezwykle bogatej tematyki omówione zostaną jedynie te zagadnienia, które z punktu widzenia Autorów są najistotniejsze dla polityki społecznej i pracy socjalnej. W pierwszej kolejności przedstawione zostaną różne definicje pracy oraz znaczenie pracy w życiu człowieka. Dalej poruszone zostaną kwestie związane z godnością pracy. Następnie scharakteryzowane zostaną przemiany rynku pracy oraz nowe wyzwania, z jakimi musi się zmierzyć pracownik socjalny.

Kwestie definicyjne

Definicji pracy istnieje tyle, ile nauk i nurtów teoretycznych w ich ramach. Co więcej – sposób, w jaki jest rozumiana praca zmienia się zależnie od kontekstu społecznego i kulturowego.

Osobnym problemem jest zakres semantyczny pojęcia. Niestety język polski nie oddaje w pełni złożoności zjawiska. W języku angielskim mamy rozróżnienie na *work* i *labour* – pierwsze oznacza wytwarzanie wartości użytkowej drugie wymiennej. Łacina oferuje jeszcze więcej odcieni: *opus* – praca; dzieło; zajęcie; zatrudnienie; czynność; czyn; działanie; wysiłek; zadanie; służba; przedsięwzięcie; praca ręczna; rzemiosło; sztuka; wytwór, *labor* praca; trud; wysiłek; pracowitość, *faber* – rzemieślnik; (*homo faber* – człowiek wytwórca).

Pomimo tak wielu ujęć i perspektyw warto przytoczyć kilka definicji pracy:

Czesław Strzeszewski – „praca jest to wolna, choć naturalnie konieczna działalność człowieka, wyływająca z poczucia obowiązku, połączona z trudem i radością, mająca na celu tworzenie użytecznych społecznie wartości duchowych i materialnych” (2004, s. 12).

Oskar Lange – „praca jest zespołem czynności wykonywanych w procesie produkcji, a mających na celu wytwarzanie dóbr, tj. przedmiotów służących do zaspokojenia potrzeb ludzkich” (1966, s. 19).

Jan Szczepański – „praca pozwala na rozwój potencjalnych zdolności człowieka, wytwarza przyzwyczajenia, obyczaje, reguły etyczne obowiązujące przy wykonywaniu zawodu, kształci określone typy osobowości – słowem praca przekształca nie tylko obrabiane surowce, lecz także rozwija człowieka” (1972, s. 61).

² Praca jest w hierarchii wartości na trzecim miejscu po zdrowiu i pieniądzu. Co ciekawe, w badaniu z 2014 roku wyprzedza rodzinę, która w porównaniu z poprzednimi latami traci na znaczeniu CO STANOWI O UDANYM ŻYCIU? (2014) Komunikat CBOS NR 167/2014, opracowanie Rafał Boguszewski, Warszawa, grudzień 2014, www.cbos.pl dostęp 11 I 2015 s.3 Por. *Nastroje społeczne w maju* (2014) Komunikat CBOS NR 72/2014, opracował Rafał Boguszewski, www.cbos.pl dostęp 21 XII 2014.

Tadeusz W. Nowacki – „praca jest rodzajem działalności człowieka, której wynikiem zamierzonym jest produkt, wytwór kultury lub usługa” (2008b, s. 31).

Innym przykładem może być opisowa definicja kardynała Josepha Höffnera (1999, s. 133–147). Według niego praca to:

- *Konieczność* – człowiek poprzez swoją cielesność jest zmuszony do przetwarzania świata przyrody w celu zaspokojenia swoich potrzeb,
- *droga do rozwoju człowieka* – przez pracę człowiek jest w stanie realizować swoje talenty, urzeczywistniać swoje człowieczeństwo,
- *kształtowanie i opanowanie świata* – człowiek pracując, przekształca świat, stając się niejako partnerem Boga w dziele stworzenia,
- *służba* – ponieważ nikt nie jest samowystarczalny, praca na rzecz innych ludzi jest konieczna, pomaga zaspokoić im ich potrzeby, zarówno te materialne i cielesne, jak i duchowe, estetyczne czy poznawcze. Specyficznym rodzajem służby jest działalność polityczna³ i gospodarcza,
- *pokuta* – zarówno praca fizyczna, jak i intelektualna niesie ze sobą trud i wysiłek.

Cechą wspólną przytoczonych tu definicji (jak również tych, które nie zostały tu wspomniane⁴) jest traktowanie pracy jako działalności specyficznie ludzkiej. Ze względu na swój podmiot praca będzie działalnością celową i zamierzoną, a nie bezrefleksyjną i instynktowną, jak w przypadku zwierząt. Będzie nie tylko zaspokajać potrzeby człowieka, ale i doskonalić go i rozwijać moralnie (Strzeszewski 2004, s. 16). Będzie stanowić uzewnętrznieniem jego zdolności twórczych i społecznych (Wiatrowski 2005, s. 80–81).

Kolejnym kątem, pod jakim można analizować pracę ludzką jest jej rola w życiu jednostki. W pierwszej kolejności praca daje dochód pozwalający na zaspokojenie potrzeb materialnych, buduje poczucie własnej wartości i tożsamości, umożliwia kontakty międzyludzkie, strukturalizuje czas, dzieląc go na część przeznaczoną na aktywność zawodową i tę przeznaczoną na wypoczynek lub świętowanie. Pozwala też praktycznie wykorzystać umiejętności i wiedzę (Giddens 2004).

Jak każda działalność człowieka, tak i praca ma swój wymiar społeczny – podział pracy i komplementarność zawodów pozwala funkcjonować całemu społeczeństwu od jego mikrostruktur, takich jak rodzina, po całe systemy gospodarcze (Fel 2007, s.124–127). Praca służy włączaniu w główny nurt życia społecznego, zapobiegając ubóstwu i wykluczeniu. Stosunki pracy tworzą więzi społeczne i budują solidarność międzyludzką na poziomie narodu i państwa. Powstałe w wyniku pracy dobra stają się tworzywem budującym rynki lokalne i światowe (Gocko 2004, s. 953).

Społecznemu wymiarowi pracy towarzyszy też jej aspekt moralny. Praca jest postrzegana jako wartość i obowiązek wobec siebie i społeczeństwa. Wobec osób zdolnych do pracy, a uchylających się od jego realizacji stosowane są sankcje zarówno

³ Por. Nota doktrynalna dotycząca pewnych kwestii związanych z udziałem i postawą katolików w życiu politycznym, Vademecum dla polityków, Kongregacja Nauki Wiary [24 XI 2002] 2003, Kraków: Wydawnictwo M.

⁴ Por. Zygmunt Wiatrowski (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

społeczne, jak i religijne. Wypełnianie obowiązku rozwija w człowieku takie cnoty jak odpowiedzialność, pracowitość, sumienność, wytrwałość, solidarność (Gocko 2004, s. 951).

Godność pracy ludzkiej

Na szczególną godność pracy zwróciło uwagę chrześcijaństwo. Odrzuciło ono starożytną pogardę dla pracy jako czynności niewolnika i nadało jej nowy wymiar aksjologiczny (Gocko 2004, s. 944).

Zarówno Stary, jak i Nowy Testament przedstawiają pracę jako coś naturalnego i stanowiącego nieodłączną część ludzkiej egzystencji. Pracował sam Jezus, pracowali Apostołowie. Samo stworzenie świata przedstawione zostało jako praca, po której Bóg odpoczywał. Człowiek stworzony na Jego obraz i podobieństwo miał wręcz nakaz pracy: „kto nie chce pracować, niech też nie je” – napisze św. Paweł z Tarsu (2 Tes 3,10).

Logiczną konsekwencją pracy było istnienie stosunków pracodawca – pracobiorca oraz płacy. Biblia mówi, że „zasługuje robotnik na swoją zapłatę” (Łk 10,7) i „każdy według własnego trudu otrzyma należną mu zapłatę” (1 Kor 3,8). Tak więc pracownik powinien być sprawiedliwie wynagrodzony za swój trud. Z pracy wynika istnienie własności i związanej z nią odpowiedzialności za posiadane dobra. Każdy właściciel będzie musiał zdać sprawę z tego, jak ich używał oraz czy nie zastąpiły mu one celu nadrzędnego, jakim jest troska o zbawienie duszy.

Podkreślana przez Kościół godność pracy wynika z katolickiej koncepcji osoby ludzkiej. Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boga tak jak On jest rozumny i twórczy, a tym samym zdolny do racjonalnych i celowych działań (*Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1994, 1701–1715). Akt pracy jest zatem aktem osobowym wyrażającym indywidualność i podmiotowość osoby ludzkiej. Praca jest współdziałaniem z Bogiem w jego stwórczym dziele.

Jak pisze Jan Paweł II: „Człowiek dlatego ma czynić sobie ziemię poddaną, ma nad nią panować, ponieważ jako «obraz Boga» jest osobą, czyli bytem podmiotowym uzdolnionym do planowego i celowego działania, zdolnym do stanowienia o sobie i zmierzającym do spełnienia siebie. Jako osoba jest tedy człowiek podmiotem pracy. Jako osoba pracuje, wykonuje różne czynności przynależące do procesu pracy, a wszystkie one, bez względu na ich charakter, mają służyć urzeczywistnianiu się jego człowieczeństwa, spełnianiu osobowego powołania, które jest mu właściwe z racji samegoż człowieczeństwa. (...) z tym całym trudem – a może nawet poniekąd z jego powodu – praca jest dobrem człowieka. (...) dobrem «godziwym», czyli odpowiadającym godności człowieka, wyrażającym tę godność i pomnażającym ją” (Jan Paweł II *Laborem exercens* 1981, 6, 9, dalej LE).

Papież zauważa także, iż praca może być narzędziem kary i ucisku oraz wyzysku ekonomicznego. Aby praca nie była dla człowieka degradująca, stosunki pracy muszą mieć miejsce w społecznym ładzie pracy, którego zasady będą szanowały godność i podmiotowość człowieka. Tylko wtedy praca zachowa swój osobowy charakter i będzie rozwijać i uszlachetniać (LE 9).

Konsekwencją takiego postrzegania pracy jest charakterystyczne dla katolickiej myśli społecznej uznanie pierwszeństwa pracy przed kapitałem: „...praca jest zawsze przyczyną sprawczą, naczelną, podczas gdy «kapitał» jako zespół środków produkcji pozostaje tylko *instrumentem*” (LE 12, pisownia oryginalna). Innymi słowy samo działanie człowieka jest ważniejsze niż jego skutek.

Przemiany rynku pracy

Problematyka pracy nabiera szczególnego znaczenia w kontekście przemian, jakie zachodzą w globalnej gospodarce. Przejście od społeczeństwa industrialnego do informacyjnego i post-informacyjnego oraz gwałtowny postęp technologiczny niosą za sobą nie tylko zmiany w formie pracy, lecz także przeformułowanie stosunku pracodawca–pracobiorca.

Społeczeństwo przemysłowe, oparte na gospodarce rynkowej, zapewniało pracobiorcom wiele korzyści płynących z zatrudnienia. Guy Standing (2014, s. 49) wymienia tu:

- bezpieczeństwo na rynku pracy – możliwość pracy zarobkowej, realizacja postulatów polityki pełnego zatrudnienia,
- bezpieczeństwo zatrudnienia – ochrona przed arbitralnym zwolnieniem, regulacje zatrudniania i zwalniania, nakładanie kar na pracodawców nieprzestrzegających reguł,
- bezpieczeństwo miejsca pracy – utrzymanie wartości umiejętności oraz szansa na awans społeczny,
- bezpieczeństwo pracy – ochrona przed wypadkami, obowiązkowe przestrzeganie przepisów BHP, ograniczenie czasu pracy i nietypowych godzin pracy, odszkodowania za wypadki,
- bezpieczeństwo reprodukcji umiejętności – nauka zawodu, praktyki, szkolenia zawodowe,
- bezpieczeństwo dochodu – zapewnienie adekwatnego stałego dochodu, chronionego przez regulacje prawne, jak choćby te dotyczące płacy minimalnej,
- bezpieczeństwo reprezentacji – możliwość działania w związkach zawodowych, posiadanie prawa do strajku.

W społeczeństwie współczesnym – postindustrialnym i informacyjnym bezpieczeństwo i pewność zatrudnienia odeszły bezpowrotnie. W czasie gospodarki opartej na wiedzy, gdzie podstawowym towarem staje się informacja, sposób pracy diametralnie się zmienił. Zasadniczą rolę odgrywa praca intelektualna. W związku z tym wzrosło znaczenie wiedzy teoretycznej oraz konieczność umiejętności obsługi nowych technologii. Rozwój sektora usług wymusił zmianę składu zawodowego – odejście od pracowników fizycznych na rzecz zawodów wymagających wysokich kwalifikacji (Mendras 1997, Giddens 2004, 2013).

Anthony Giddens (2013, s. 266–288), charakteryzując przemiany, jakie zaszły w zachodnich wysoko rozwiniętych społeczeństwach, zwraca uwagę na takie nowości jak praca w domu, praca na odległość, spadek znaczenia związków zawodowych, praca w zespołach zadaniowych, złożonych ze specjalistów z różnych dziedzin, przej-

ście z systemów niskiego zaufania (nadzór nad pracownikami) do systemów wysokiego zaufania, gdzie pracodawcy dają pracownikom dużą swobodę w realizacji zadań.

Rozwój sektora usług, charakterystyczny dla społeczeństwa postindustrialnego, również wywarł duży wpływ na pracę i jej organizację. Realizacja usług rządzi się innymi prawami niż operowanie przedmiotami. Jak pisze Urszula Jeruszka (2008, s. 273), usług nie można magazynować, można je ocenić dopiero po wykonaniu, co pociąga za sobą konieczność opracowania standardu świadczenia usług, wymusza dyspozycyjność i bezpośredni kontakt z klientem, a to wymaga kompetencji społecznych.

Inną ważną cechą współczesnej gospodarki jest elastyczność zatrudnienia. Według neoliberalistów taka forma relacji pracodawca i pracobiorca niesie wiele korzyści – pozwala firmom na redukcję kosztów pracy, na dopasowywanie umiejętności pracowników do bieżących zadań i przenoszenie działalności tam, gdzie jest to bardziej opłacalne.

Giddens (2013) i Standing (2014) zwracają uwagę na negatywny aspekt tego zjawiska. Kariera zawodowa nie przypomina już spójnej ścieżki, lecz staje się serią zatrudnień, zadań do wykonania. Zamiast tradycyjnego *Curriculum Vitae* pracownik przedstawia portfolio, zawierające charakterystykę zadań i projektów, w których brał udział. Według Giddensa prowadzi to do korozji charakteru – zanikają takie cnoty jak lojalność, zaufanie czy też zdolność do osiągnięcia dalekosiężnych celów. Standing (s. 48) dodaje do tego brak tożsamości opartej o pracę. Najbardziej dotkliwym skutkiem jest według obydwu autorów brak pewności zatrudnienia i co za tym idzie, niepewność jutra.

Według Standinga przemiany na rynku pracy doprowadziły do wyłonienia się nowych kategorii pracowników – salariatów – osób zatrudnionych na etat i cieszących się takimi przywilejami jak regularna pensja czy świadczenia pracownicze i prekariatu definiowanego jako klasa złożona z ludzi pracujących na umowy, na godziny, otrzymujących wynagrodzenia za wykonane zadanie, bez pewnego dochodu i bez poczucia solidarności z konkretną grupą zawodową (Standing, s. 46). Innymi słowy jest to klasa żyjąca w „reżimie elastyczności” (Urbański 2014, s. 51).

Współczesne wyzwania dla pracy socjalnej

Z punktu widzenia polityki społecznej i pracy socjalnej, praca w każdym swoim wymiarze stanowi klucz do zaspokojenia potrzeb człowieka. Na poziomie jednostki czy też rodziny, łącząc się z dochodem i aktywnością sprzyja aktywizacji i włączaniu w życie społeczne, zapobiega ubóstwu i wykluczeniu. W makroskali zatrudnienie (także jako niski poziom bezrobocia) przekłada się na sprawne funkcjonowanie gospodarki, zwiększenie dobrobytu, poprawę jakości świadczeń i zabezpieczeń społecznych.

Biorąc pod uwagę zmiany, jakie zaszły w gospodarce, społeczeństwie i formie pracy należy się spodziewać, iż pojawią się także nowe kwestie, z którymi będzie musiała zmierzyć się praca socjalna.

Pierwszym problemem będzie starzenie się ludności, co wpłynie na cały system zabezpieczeń społecznych. „Zmniejszy się liczba pracowników, szczególnie tych w wieku średnim, którzy są najważniejszą grupą z punktu widzenia wpływów z po-

datków, a zwiększy liczba osób w obecnym wieku emerytalnym. Będzie to oznaczało wzrost wydatków na emerytury i spadek przychodów do budżetu. Bez wydłużenia okresu aktywności zawodowej państwo nie będzie w stanie zagwarantować wypłaty świadczeń emerytalnych” (Turek, 2012, s. 74).

Pojawią się nowe przyczyny ubóstwa. Nieustająca zmienność i płynność gospodarki sprawi, iż zdobyte wykształcenie oraz kompetencje będą po jakimś czasie nieadekwatne w stosunku do potrzeb rynku i wymagań pracodawcy. Nacisk na elastyczność, w tym elastyczność form zatrudnienia, będzie zwiększał liczbę prekariuszy, a ci pozbawieni stałego dochodu, mogą zasilać szeregi *working poor*.

Osobnym wyzwaniem będzie kwestia imigrantów. Łatwość podróżowania i otwarcie granic sprzyjają mobilności. Niestety bariery formalno-prawne, kulturowe i językowe sprawiają, iż migranci wciąż częściej są narażeni na wykluczenie.

Na koniec warto zadać sobie pytanie, jakie będzie postrzeganie godności pracy ludzkiej w erze braku stabilizacji i tożsamości opartej na zatrudnieniu. Zgodnie z teorią żadna praca, jako aktywność ludzka nigdy nie straci swojej godności. Jednak nowe warunki mogą wpłynąć na postrzeganie godności pracy. Można postawić hipotezę mówiącą, że brak łatwo uchwytneho rezultatu pracy, brak systematyczności i ciągłości, niewystarczające wynagrodzenie mogą nieść ryzyko utraty sensu pracy oraz poczucia godności osobistej, a co za tym idzie erozji cnót z nią związanych.

Zakończenie

Wskazane zmiany w gospodarce i strukturze pracy doprowadziły do kryzysu zatrudnienia. Praca etatowa staje się rzadkim dobrem, dostępnym dla nielicznych. Nowa klasa społeczna, jaką jest prekariat, stwarza nowe wyzwania dla polityki społecznej. Skutki tych przemian zostały w tym artykule zaledwie zarysowane. Jednak najważniejsze pytanie – jak te zmiany ukształtują w przyszłości człowieka, jego rozwój i system wartości – wciąż pozostaje otwarte.

Bibliografia

1. *Co stanowi o udanym życiu?* (2014), Komunikat CBOS NR 167/2014, opracowanie Rafał Boguszewski, Warszawa, grudzień 2014, www.cbos.pl dostęp 11 I 2015.
2. Fel S. (2007), *Dlaczego praca ludzka stanowi klucz do całej kwestii społecznej?* w: Mazur J. OSPPE (red.), *Praca kluczem polityki społecznej*. Materiały sympozjum w 25-lecie wydania encykliki *Laborem Exercens* Jana Pawła II, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
3. Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
4. Giddens A., Sutton P.W. (2013), *Sociology*, Seventh Edition, Cambridge: Polity Press.
5. Gocko SDB J. (2004), *Praca w: Szlachta B. (red.) Słownik społeczny*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
6. Höffner J. (Kardynał), (1999), *Chrześcijańska nauka społeczna*, Warszawa: Fundacja ATK.
7. Jan Paweł II *Laborem exercens* [1981], (1982) „ZNAK”, nr 332–334 (7–9).

8. Jeruszka U. (2008), *Przemiany w sferze pracy we współczesnym świecie w kontekście potrzeby edukacji permanentnej*, w: Gerlach R., *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
9. *Katechizm Kościoła Katolickiego* (1994), b.a. Poznań: PALLOTTINUM.
10. Lange O. (1966), *Ekonomia polityczna*, Warszawa: PWN.
11. Mendras H. (1997), *Elementy socjologii*, Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
12. *Nastroje społeczne w maju* (2014), Komunikat CBOS nr 72/2014, opracował R. Boguszewski, www.cbos.pl dostęp (21 XII 2014).
13. Nota doktrynalna dotycząca pewnych kwestii związanych z udziałem i postawą katolików w życiu politycznym, Vademecum dla polityków, Kongregacja Nauki i Wiary [24 XI 2002] (2002), Kraków: Wydawnictwo M.
14. Nowacki T.W. (2008a), *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
15. Nowacki T.W. (2008b), *Rozmyślenia nad pojęciem pracy*, w: Gerlach R., *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
16. Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Strzeszewski C. [1978] (2004), *Praca ludzka. Zagadnienia społeczno-moralne*. W XXV. rocznicę powstania Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego Solidarność. Wydanie internetowe na podstawie wydania Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1978 opracował: T. Wójcik.
18. Szczepański J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
19. Turek K., *Starzenie się ludności jako wyzwanie dla gospodarki, rynku pracy, polityki i obywateli*, w: *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku, Górniak J. (red.), Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, www.parp.gov.pl (dostęp 13 XII 2014).
20. Urbański J. (2014), *Prekariat i nowa walka klas*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

dr Dominika SOZAŃSKA

dr hab. Norbert PIKUŁA, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Pracy Socjalnej

Os. Stalowe 17

31-922 Kraków

(Nie)dostatki zasadniczej szkoły zawodowej

The deficiencies of basic vocational school

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, kształcenie zawodowe, kwalifikacje zawodowe, tranzycja, zasadnicza szkoła zawodowa.

Key words: work pedagogy, vocational education, professional qualifications, transition, basic vocational school.

Abstract

The article is a voice in the debate caused by the current state of the research presented in numerous reports devoted to professional education. Its aim is to show the problems connected with the implementation of the educational process, particularly in basic vocational school. The authors draw attention to the phenomenon of the transition of pupils from the educational system to the labour market, and demonstrate its determinants. They consider both the deficits in the vocational education, as well as the possibilities of raising the quality of education in the schools of that type. They try to show some corrective actions, that can be taken to bring back the proper rank to the vocational education.

Przejście od edukacji do zatrudnienia jest bardzo ważnym etapem w życiu młodego człowieka. Od jego powodzenia zależy nie tylko uzyskanie niezależności finansowej i usamodzielnienie się, a co za tym idzie – rezygnacja z życia na koszt rodziców, lecz także określenie własnej tożsamości, możliwość realizacji własnych aspiracji, ambicji, planów życiowych, zawodowych, możliwość założenia rodziny i podjęcie decyzji o posiadaniu dzieci. Jak wynika z badań Krystyny Szafraniec (2011), praca traktowana jest jako warunek udanego życia i obok wartości osobistych, takich jak szczęście, miłość, przyjaźń, życie rodzinne stanowi jeden z filarów wewnętrznego świata młodzieży. Jednocześnie zdaniem badaczki praca stała się „dobrem deficytowym i niepewnym” (Szafraniec, 2011, s. 61). Jeszcze bardziej radykalne poglądy odnośnie do dostępu do pracy prezentuje Jeremy Rifkin (2001), który twierdzi, że nowoczesne technologie w znacznym stopniu przyczynią się do tego, że praca będzie dobrem dostępnym tylko dla nielicznych.

Utrudnione przejście z systemu edukacji na rynek pracy określa się w literaturze mianem tranzycji. Pod tym pojęciem Michael Poulin i Jutta Heckhausen (2007) okre-

śląją wszystkie zdarzenia występujące w życiu człowieka, które powodują zmianę głównych celów życiowych lub sposobów ich osiągania. Autorzy ci wyróżniają dwa typy tych zdarzeń: małe i wielkie. Przejście z systemu edukacji do świata pracy zostało uznane za wielką tranzycję (ang. *major life transition*). Jest to zbieżne z poglądami wielu badaczy tego zjawiska (Beck, 2004; Rożnowski, 2009; Wojtasik, 2005), którzy zwracają uwagę na to, że okres przejścia z systemu edukacji na rynek pracy jest jednym z najtrudniejszych momentów w życiu. Młodzież po ukończeniu szkoły często doświadcza trudności w funkcjonowaniu na rynku pracy, a głównym problemem jest znalezienie zatrudnienia (por. Sarzyńska-Mazurek, 2013).

Sytuacja młodzieży na rynku pracy

Bezrobocie osób młodych to problemem całej Unii Europejskiej (UE), w tym także Polski. Z danych statystycznych wynika, iż 407,3 tys. młodych ludzi w Polsce do 25. roku życia doświadcza braku pracy, co sprawia, że stopa bezrobocia w tej grupie wiekowej wynosi 27,3%. Na tle innych krajów UE Polskę zaliczyć można do grupy krajów o przeciętnej stopie bezrobocia młodzieży, natomiast najwyższe wskaźniki w tym zakresie występują w Grecji (58,3%), Hiszpanii (55,5%) czy Chorwacji (50%), zaś najniższe – w Niemczech (7,9%), Szwajcarii (8,5%), Norwegii (9,1%) czy Austrii (9,2%) (Eurostat, 2013).

Przyczyn problemu bezrobocia młodzieży należy upatrywać w bardzo wielu czynnikach. W raporcie *Global Employment Trends for Youth* (2010) określono cztery podstawowe bariery w dostępie młodzieży do rynku pracy. Pierwszą z nich jest niedopasowanie umiejętności poszukiwanych przez pracodawców i posiadanych przez potencjalnych pracowników. Drugi rodzaj barier dotyczy rozbieżności oczekiwań młodzieży i pracodawców, związanych z pracą i sytuacją na rynku pracy. Wymieniane są tu: ograniczenia miejsc pracy, niewłaściwe nastawienia wobec pracy, dyskryminujące praktyki pracodawców wobec młodzieży. Kolejny obszar wiąże się z praktyką poszukiwania pracy przez osoby młode i odnosi się do kwestii właściwego doboru pracowników przez pracodawców, zaś ostatni zwraca uwagę na problem z tworzeniem miejsc pracy i rozwijaniem własnej działalności gospodarczej jako alternatywy wobec deficytów klasycznego zatrudnienia.

Wymienione trudności związane z dostępem do pracy dotyczą wszystkich absolwentów niezależnie od rodzaju ukończonej szkoły. W podjętych rozważaniach swoją uwagę kierujemy na sytuację absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Obecnie w wielu miejscach prowadzone są liczne debaty nad kondycją i miejscem szkół zawodowych w systemie kształcenia. W obrębie tej problematyki chciałobyśmy poczynić kilka uwag.

Kondycja zasadniczych szkół zawodowych w Polsce

Rola szkolnictwa zawodowego w Polsce zmieniała się na przestrzeni lat. O ile przed transformacją ustrojową większość uczniów w szkołach ponadpodstawowych uczyła się w szkołach zawodowych, o tyle po roku 1989 sytuacja się zmieniła i mło-

dzień wybiera głównie szkoły ogólnokształcące (Fedorowicz, Wojciuk [red.], 2012). Przeobrażenia strukturalne zapoczątkowane pod koniec lat 80. XX wieku wymusiły zmiany w polskim systemie edukacji, w tym również w szkolnictwie zawodowym. Reforma edukacji wprowadzona w Polsce 1 września 1999 roku zapoczątkowała upadek szkolnictwa zawodowego (Ustawa z 8 stycznia 1999 r.). Zamierzeniem było wówczas znaczne zwiększenie udziału kształcenia ogólnokształcącego, a ograniczenie zawodowego. Przyjęto bowiem, że dzięki upowszechnieniu szkolnictwa średniego i wyższego nastąpi wzrost poziomu edukacji społeczeństwa polskiego. W efekcie pojawił się swoisty syndrom edukacyjny polegający na przekonaniu, że sukces zawodowy ściśle wiąże się z ukończeniem szkoły wyższej. Taka polityka państwa doprowadziła do sytuacji, że nieliczni wybierali szkoły zawodowe, natomiast szkoły ogólnokształcące cieszyły się olbrzymim zainteresowaniem, co wpływało na poprawę ich prestiżu i przekonania co do lepszego zatrudnienia po ich ukończeniu. Taki stan wpływał jednocześnie na tworzenie się atmosfery deprecjacji szkolnictwa zawodowego. W efekcie powstało przekonanie, że zasadniczą szkołę zawodową wybiera młodzież „mniej zdolna” lub leniwa i uczą się w niej głównie ci, którzy mieli kłopot z ukończeniem gimnazjum. Zatem wybór szkoły zawodowej to miejsce tzw. ostatniego wyboru w zakresie edukacji, a także powód do wstydu, a nie efekt świadomości ścieżki edukacyjnej. Potwierdza to raport opracowany pod kierunkiem Urszuli Sztandar-Sztanderskiej, w którym czytamy między innymi: „Szkoła zawodowa stała się szkołą drugiego, negatywnego wyboru wobec liceum ogólnokształcącego. Trafiają do niej uczniowie słabsi, mniej zmotywowani do pracy, legitymujący się słabszymi wynikami egzaminów zewnętrznych na niższych szczeblach kształcenia” (Sztandar-Sztanderska [red.], Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, Stec, 2010, s. 20).

Podjęmowane przez lata działania zmierzające w kierunku upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim i wyższym doprowadziły do deformacji struktur kształcenia, co spowodowało, że Polska stała się jedynym krajem w UE o przewadze kształcenia wyższego w stosunku do ogólnej liczby osób uczących się w szkołach ponadgimnazjalnych (Kabaj, 2010; Fedorowicz, Wojciuk [red.], 2012). Taka polityka państwa doprowadziła do tego, że obecnie można zaobserwować nowe zjawisko: rozmiary kształcenia wyższego znacznie przekraczają potrzeby gospodarki, powodując nadwyżkę absolwentów szkół wyższych, a w konsekwencji ich bezrobocie. Jednocześnie pojawił się niedobór specjalistów – wykwalifikowanych robotników. Znaczny wzrost absolwentów wyższych uczelni nie spowodował w wielu przypadkach oczekiwanego sukcesu życiowego, lecz zjawisko *overeducation* związane z koniecznością podejmowania pracy poniżej swoich kwalifikacji (por. Kiersztyn, 2011). *Overeducation* wiąże się także z tym, że na rynku pracy istnieje zapotrzebowanie na pracowników w zawodach niewymagających ukończenia studiów wyższych, zatem wielkość podaży osób z wyższym wykształceniem jest większa niż wielkość popytu na ich kwalifikacje (Gmerek, 2008).

Negatywny obraz kształcenia zawodowego utrzymywał się przez wiele lat. Obecnie podejmowane są próby odwrócenia tego trendu. Wśród nich można wymienić kampanię na rzecz poprawy wizerunku szkolnictwa zawodowego i kształtowania pozytywnych postaw społeczeństwa wobec tej formy kształcenia. Przykładem tego

typu działań jest projekt „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru” opracowany przez krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowany w okresie od stycznia 2010 roku do czerwca 2013 roku. Jego celem było przygotowanie i upowszechnienie rozwiązań służących podnoszeniu jakości pracy i atrakcyjności szkół prowadzących kształcenie zawodowe, a docelowo – zwiększenie zainteresowania uczniów gimnazjów kontynuacją nauki w szkołach zawodowych („Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, [bdw]).

Diagnoza problemów związanych z kształceniem w zasadniczych szkołach zawodowych

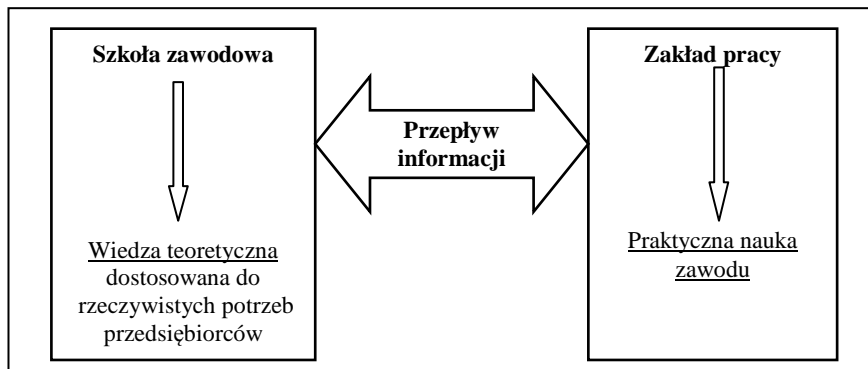
Nieodpowiadający potrzebom rynku pracy system kształcenia rodzi potrzebę zmian, zwłaszcza w kierunku modernizacji i upowszechniania zasadniczego kształcenia zawodowego. Współcześnie toczy się szeroka dyskusja nad kondycją zasadniczych szkół zawodowych w Polsce, w której biorą udział naukowcy, urzędnicy, przedsiębiorcy, politycy, nauczyciele, publicyści (m.in. B. Śliwerski, U. Sztandar-Sztanderska, A. Brzezińska, H. Bochniarz). Wskazuje się na liczne obszary dysfunkcjonalności tegoż szkolnictwa, jak też podkreśla jego znaczenie. Wśród najczęściej przywoływanych deficytów wymienia się brak właściwego praktycznego przygotowania zawodowego absolwentów, niedopasowanie ich kompetencji do potrzeb rynku pracy, często zbyt wąskie specjalności w zakresie kształcenia zawodowego, brak umiejętności posługiwania się językiem obcym, źle przygotowaną kadrę nauczycielską oraz niski poziom kompetencji personalnych i społecznych uczniów.

Niewłaściwe praktyczne przygotowanie absolwentów szkół zawodowych wynika niewątpliwie z braku dobrych miejsc praktyk zawodowych i ich złej organizacji. Problem ten jest konsekwencją wysokich kosztów kształcenia praktycznego oraz braku chęci współpracy ze strony pracodawców. Nie wszyscy pracodawcy decydują się brać ciężar organizacji praktyk na siebie, nie ma też klarownego mechanizmu zapewniającego rzetelne pokrycie kosztów praktyk zawodowych, w tym opiekuna praktyk w firmie przyjmującej, a uczniowie niejednokrotnie sami muszą znaleźć miejsce realizacji praktyk (zob. Sztandar-Sztanderska, 2010). Sfera finansowania zasadniczego szkolnictwa zawodowego wymaga głębszej analizy i wypracowania bardziej efektywnych mechanizmów wspierających samorządy w dbaniu o dopasowanie kierunków i jakości kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz daleko idącą decentralizację dysponowania środkami publicznymi. Wspomniane finansowanie szkolnictwa zawodowego opiera się bowiem na środkach publicznych pozostających w gestii samorządów (przede wszystkim powiatowych), funduszach UE oraz prywatnych środkach firm i osób szkolących się.

Mieczysław Kabaj (2010) wyraża przekonanie, że – chcąc poprawić jakość kształcenia zawodowego – należy wprowadzić dualny system kształcenia polegający na zdobywaniu przez uczniów wiedzy teoretycznej w szkole (zarówno tej ogólnej, jak i zawodowej) oraz umiejętności wykonywania zawodu na stanowiskach i w firmach pod kierownictwem instruktorów i majstrów. Zatem kształcenie zawodowe powinno

być realizowane w naturalnych warunkach pracy: praktyka powinna odbywać się u pracodawcy, a zajęcia teoretyczne w szkole (zob. schemat 1). W ten sposób warunkiem koniecznym efektywnego kształcenia jest zorganizowanie ścisłej współpracy z pracodawcami. Dlatego też 3–4-letni cykl nauczania wzorem takich państw jak Niemcy, Austria czy Szwajcaria powinien być podzielony na dwie połowy, zachowując zasadę, że praktyczna nauka zawodu na stanowisku pracy jest integralną częścią cyklu kształcenia. Takie podejście stanowi przeciwieństwo systemu szkolnego realizowanego w wielu polskich szkołach zawodowych, gdzie nauka zawodu odbywa się w warsztatach szkolnych, pracowniach, laboratoriach, często nieprzystosowanych, niewyposażonych w najnowsze technologie związane z wymaganiami rynku pracy, co stwarza sztuczny charakter kształcenia. W efekcie tego praktyczna nauka zawodu odbywa się najczęściej dopiero po ukończeniu szkoły zawodowej, zaś pracodawcy niechętnie zatrudniają takie osoby, gdyż muszą dopiero nauczyć je fachu. Mamy zatem błędne koło: nieprzygotowanych do zawodu absolwentów szkół zawodowych i niezadowolonych pracodawców, którzy zamiast wykwalifikowanego pracownika przyjmują do pracy osobę bez kompetencji zawodowych. Należy zwrócić uwagę, że pracodawcy nie odgrywają zbyt dużej roli w kształtowaniu oferty edukacyjnej, zatem istnieje potrzeba wypracowania skutecznych metod wsparcia wszechstronnej współpracy szkół i przedsiębiorstw.

Schemat 1. Model dualnego systemu kształcenia



Kolejnym postulatem mogącym wpłynąć na jakość szkolnictwa zawodowego jest odejście od wąskiej specjalności kształcenia na rzecz szerokiego profilu zawodowego. Kształcenie teoretyczne powinno obejmować wiedzę zawodową stanowiącą podstawę do wykonywania zawodu o szerokim profilu bądź też kilku zawodów (specjalności); podobnie powinno być realizowane kształcenie praktyczne, np. zawód stolarza powinien dawać uprawnienia do wykonywania kilku specjalności, m.in. stolarza meblowego, budowlanego, artystycznego itp. Zawód o szerokim profilu może oznaczać „wielozawodowość” i uprawniać do wykonywania kilku zawodów lub specjalności (Kabaj, 2010). Tym samym miałyby to wpływ na mniejsze bezrobocie, zwiększenie kompetencji zawodowych i większy prestiż społeczny. Należałoby także zwrócić uwagę, aby

– kształcą w danej specjalności – uwzględnić specjalizacje zawodowe uznawane w innych krajach. Dbając o poprawę wizerunku szkolnictwa zawodowego, ważne jest dobre przygotowanie fachowców tak, aby absolwent polskiej szkoły zawodowej mógł konkurować w poszukiwaniu i staraniu się o pracę z absolwentami z innych krajów UE. Warto także podkreślić, że istotnymi elementami z praktycznego punktu widzenia okazuje się nauczanie uczniów przedmiotów ścisłych, w tym matematyki, języków obcych oraz prawa gospodarczego.

Jak zauważają autorzy raportu *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców* (2010), niski poziom znajomości języków obcych u absolwentów zasadniczych szkół zawodowych to kolejny problem kształcenia w tego typu szkołach. Z badań prowadzonych w ramach projektu poświęconego diagnozie stanu szkolnictwa zawodowego wynika, że uczniowie zasadniczych szkół zawodowych relatywnie najniżej oceniają swoją znajomość języków obcych na tle innych umiejętności nabywanych w trakcie kształcenia (Goźlińska, Kruszewski, 2013, s. 103). Wydaje się, że nie ma prostej recepty na szybkie podniesienie tych umiejętności, chociażby z uwagi na fakt, że uczniowie wybierający naukę w zasadniczych szkołach zawodowych często podczas testów gimnazjalnych w części językowej osiągają stosunkowo niskie wyniki. Stąd nauczyciel może odczuwać trudności w pracy z uczniem o niskich kompetencjach językowych w zakresie języka obcego. Zapewne wzrost motywacji uczniów do nauki języka obcego nastąpi, jeśli będzie ona powiązana z kształceniem w zawodzie (można by było wprowadzić międzynarodową wymianę młodzieży w ramach praktyk zawodowych czy też kursów zawodowych).

W nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach z 2012 roku język obcy ukierunkowany zawodowo został sformułowany jako jeden z efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach). Liczba godzin przeznaczona na realizację tego efektu jest zróżnicowana i zależy od konkretnego zawodu. Z uwagi na to, że został on wprowadzony w 2012 roku to trudno w tym momencie dokonywać ewaluacji realizacji tego przedmiotu i jego efektów. Można to będzie uczynić nie wcześniej niż po upływie całego cyklu kształcenia. Warto jednak podkreślić, że komunikacja w językach obcych jest jedną z kluczowych umiejętności na rynku pracy i należy z dużą starannością dążyć do jej rozwijania przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych.

Kolejnym problemem, na który zwracają uwagę krytycy szkolnictwa zawodowego, jest poziom przygotowania kadry nauczycielskiej. Jak można przeczytać w *Raporcie o stanie edukacji 2011...* (2012), jakość zasobów szkolnictwa zawodowego nie jest zbyt wysoka. Brakuje odpowiednio wykwalifikowanych i zmotywowanych do doskonalenia swoich kompetencji nauczycieli. Starsi przedstawiciele kadry pedagogicznej często są niechętni, aby uaktualniać swoją wiedzę w zakresie teoretycznych i praktycznych aspektów danej profesji. Zauważyć można, że wielu z nich cechuje długi letni brak kontaktu z praktyką wykonywania zawodu, którego uczą. Ponadto pedagodzy mają również ograniczone możliwości kontaktu z konsultantami z określonych branż oraz doradcami metodycznymi (WUP Kraków, 2009, za: Fedorowicz, Wojciuk [red.], 2012). W zasadniczych szkołach zawodowych można zaobserwować zjawisko braku

płynności zmiany pokoleniowej, która wynika z trudności pozyskania nowych nauczycieli przedmiotów zawodowych, gdyż w dużej mierze osoby z odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami nie są zainteresowane pracą w szkole. Ponadto dyrektorzy szkół rzadko korzystają z możliwości zatrudniania przedstawicieli konkretnych profesji (którzy nie są nauczycielami) jako instruktorów praktycznej nauki zawodu. Problemem jest również negatywna selekcja do pracy w szkole zawodowej, gdyż pracę w tego typu szkole postrzega się jako mniej prestiżową w porównaniu z pracą w liceum czy technikum.

Następnym elementem kształcenia zawodowego wymagającym usprawnienia jest wyposażenie uczniów nie tylko w kompetencje twarde, ale także w kompetencje miękkie. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach również zauważa taką potrzebę, wskazując wśród czterech głównych efektów kształcenia¹ wspólnych dla wszystkich zawodów – obok bezpieczeństwa i higieny pracy, podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej, języka obcego ukierunkowanego zawodowo – właśnie kompetencje personalne i społeczne. W ramach tej grupy kompetencji uczeń powinien: przestrzegać zasad kultury i etyki, być kreatywnym i konsekwentnym w realizacji zadań, przewidywać skutki podejmowanych działań i być za nie odpowiedzialnym, być otwartym na zmiany, radzić sobie ze stresem, aktualizować swoją wiedzę i doskonalić umiejętności zawodowe, przestrzegać tajemnicy zawodowej, negocjować warunki porozumień i współpracować w zespole. Wskazanie w efektach głównych kompetencji personalnych i społecznych jest ważnym aspektem w przygotowaniu młodego człowieka do pracy zawodowej. Badania dotyczące właśnie kompetencji miękkich prowadził w ramach projektu „Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy” Bogusław Śliwerski (2013). Wynika z nich, że w łódzkich szkołach zawodowych uczniowie mają zaniżoną samoocenę, brak im akceptacji własnej osoby, są przekonani o braku własnej atrakcyjności fizycznej oraz braku umiejętności w relacjach społecznych z rówieśnikami. Podobne wnioski płyną z badań Danuty Wosik-Kawali (2013), z których wynika, że uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej w porównaniu z uczniami liceum i technikum charakteryzują się niższymi wynikami w zakresie inteligencji emocjonalnej i empatii oraz znacznie wyższymi w zakresie nieefektywnego stylu radzenia sobie ze stresem, polegającego na unikaniu sytuacji stresowej poprzez angażowanie się w czynności zastępcze, jak też poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Wyniki przywołanych badań wskazują na konieczność objęcia uczniów szkół zawodowych psychopedagogicznym wsparciem w wejściu na rynek pracy. Mimo że uczniowie szkół zawodowych bardzo często traktowani są jako młodzi pracownicy, to należałoby wprowadzić lekcje profilaktyczne, wychowawcze, przygotowujące ich do radzenia sobie ze stresem, poprawnej komunikacji interpersonalnej, asertywności, radzenia sobie z używkami itp. Postulat ten wiąże się z lepszym przygotowaniem nauczycieli zatrudnianych w szkołach

¹ W podstawie programowej sformułowano pięć głównych efektów kształcenia, zaś w odniesieniu do zasadniczych szkół zawodowych – cztery. Piąty, nieprzywołany powyżej to organizacja pracy małych zespołów.

zawodowych, tak aby z jednej strony byli oni wyposażeni w aktualną wiedzę i nowości techniczne, z drugiej zaś – przygotowani do aktualnych problemów wychowawczych. Jednym z istotnych czynników, wpływającym zarówno na wybór ścieżki edukacyjnej, jak i jej jakość, jest stopień angażowania się rodziców w proces edukacyjny młodego człowieka, ich współodpowiedzialność za nauczanie i wychowanie dzieci oraz pomoc w świadomym wyborze szkoły pogimnazjalnej. W tym obszarze już na poziomie gimnazjalnym warto wprowadzić w proces edukacyjny osobę doradcy zawodowego informującego uczniów o możliwych ścieżkach rozwoju zawodowego. Zdaniem B. Śliwerskiego w szkolnictwie zawodowym należałoby zatrudnić specjalistę, który „odpowiadałby za orientację zawodową uczniów, ale też wspomagał ich narzędziami diagnostycznymi i autodiagnostycznymi, jak i poradnictwem w sprawach kluczowych dla tożsamości zawodowej” (Śliwerski, 2013, s. 85). Młodzież powinna posiadać wiedzę funkcjonalną i psychospołeczną, w wyniku której będzie mogła lepiej poszukiwać adekwatnego do jej kompetencji miejsca pracy oraz zaprezentować swoje rzeczywiste przygotowanie do niej (Śliwerski, 2013, s. 85).

Doświadczenie poszukiwania pracy to sytuacja niezwykle trudna dla młodego człowieka. Jak zauważa M. Tokarz (2006, s. 426), jeżeli absolwenci chcą uzyskać zatrudnienie, a konkurencja na rynku jest duża, powinni z jednej strony prezentować wysoki poziom swojej wiedzy i umiejętności, a z drugiej – rozumieć zasady obowiązujące w swoistej grze, która toczy się pomiędzy pracodawcą a pracobiorcą. Kandydat ubiegający się o zatrudnienie musi przestrzegać reguł w niej obowiązujących, począwszy od układu strony w podaniu składanym u pracodawcy, poprzez zasady dotyczące stroju i etykiety, po treść i formę wypowiedzi na rozmowie kwalifikacyjnej.

Istotnym zagadnieniem wpływającym w znaczący sposób na sytuację młodych ludzi na rynku pracy jest widoczny brak koordynacji w zakresie kwalifikacji ukierunkowanych branżowo w odniesieniu do sytuacji lokalnej, powiatowej, wojewódzkiej. Chodzi tu o dopasowanie – tak aby nie było z jednej strony niedoborów, zaś z drugiej nadmiaru pracowników o określonych zawodach w skali mikro (lokalnej, regionalnej itp.). Konieczne jest tworzenie regionalnych bilansów kwalifikacji ukierunkowanych branżowo i ich okresowej weryfikacji, co mogłoby być podstawą do tworzenia planów edukacyjnych w placówkach zajmujących się kształceniem, a także w samorządach powiatowych odpowiedzialnych za edukację na poziomie średnim; byłoby to też rzetelną informacją i jednocześnie pomocą w ukierunkowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej kandydatów do szkół i ich rodziców.

Należy zauważyć, że istotna kwestia związana z kształceniem zawodowym to wyposażenie uczniów w kwalifikacje zawodowe. Zewnętrzną weryfikacją ich uzyskania jest egzamin zawodowy, który – oparty na standardach wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe – nie spełniał dotychczas należycie swojej roli. Sygnalizowano to w badaniach pracodawców różnych branż (zob. Sztandar-Sztanderska, 2010). Niepokojącym zjawiskiem wśród uczniów szkół zawodowych był również stosunkowo niski poziom zdawalności egzaminów zawodowych. W 2014 roku zdało go 75,2% uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Choć warto zauważyć, że wyniki te na tle osiągnięć uczniów techników i policealnych szkół zawodowych wydają się i tak dość korzystne, gdyż poziom zda-

walności egzaminów zawodowych w tej drugiej grupie wyniósł zaledwie 65,9% (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2014a). Nowa podstawa programowa wprowadziła egzamin, w wyniku którego przystępujący do niego uzyskują świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie (zob. tab. 1). Jest on formą oceny poziomu opanowania

Tabela 1. Zasadnicze różnice pomiędzy „starym” i „nowym” egzaminem zawodowym

Obszary różnic	Egzamin	
	„Stary” – egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe	„Nowy” – egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie
Przedmiot egzaminu	Forma oceny poziomu opanowania przez zdającego wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu.	Forma oceny poziomu opanowania przez zdającego wiadomości i umiejętności z zakresu jednej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie.
Kto może przystąpić do egzaminu	<ul style="list-style-type: none"> absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, absolwenci techników, absolwenci techników uzupełniających, absolwenci szkół policealnych. 	<ul style="list-style-type: none"> uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników, uczniowie (słuchacze) szkół policealnych, absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych, osoby posiadające świadectwa szkolne uzyskane za granicą, uznane za równorzędne ze świadectwami ukończenia odpowiednich polskich szkół ponadgimnazjalnych lub szkół ponadpodstawowych, osoby, które ukończyły kwalifikacyjny kurs zawodowy. <p>Egzamin ten jest przeprowadzany także w formie eksternistycznej dla osób, które ukończyły gimnazjum albo ośmioletnią szkołę podstawową oraz co najmniej dwa lata kształciły się lub pracowały w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację.</p>
Czas przeprowadzenia egzaminu	Po zakończeniu nauki i uzyskaniu świadectwa dojrzałości w styczniu bądź czerwcu.	W ciągu roku wyznaczane są trzy sesje egzaminacyjne w okresach: <ul style="list-style-type: none"> styczeń–luty maj–lipiec sierpień–październik.
Warunki, które należy spełnić, aby zdać egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe	<ul style="list-style-type: none"> z etapu pisemnego – co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania z części I oraz co najmniej 30% z części II oraz z etapu praktycznego – co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania. 	<ul style="list-style-type: none"> z części pisemnej – co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania (czyli minimum 20 punktów) oraz z części praktycznej – co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania.
Dokument otrzymywany po zdaniu egzaminu	Dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, wydany przez komisję okręgową.	Świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie, wydane przez komisję okręgową. Osoba, która posiada świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie oraz posiada odpowiedni poziom wykształcenia otrzymuje dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe.

Źródło: na podstawie: <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzaminy-zawodowe-left>.

przez zdającego wiadomości i umiejętności z zakresu jednej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, a nie jak dotychczas w konkretnej profesji. Dopiero gdy osoba posiada świadectwa potwierdzające wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie oraz uzyska odpowiedni poziom wykształcenia, wtedy otrzyma dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Zatem formuła nowego egzaminu wymaga od zdających zdawania wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie, a nie jak dotychczas przystąpienia do jednego egzaminu zawodowego po uzyskaniu statusu absolwenta danej szkoły. W chwili obecnej trudno oszacować poziom zdawalności „nowego” egzaminu zawodowego w odniesieniu do uczniów i absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Informacje o wynikach poszczególnych egzaminów często nie zawierają podziału na różne typy szkół. Jedynie dane dotyczące egzaminów przeprowadzonych w styczniu i lutym 2014 roku wskazują, że poziom zdawalności „nowego” egzaminu zawodowego przez uczniów i absolwentów zasadniczych szkół zawodowych wyniósł 64,43% (w porównaniu z uczniami i absolwentami techników – 46,38% i szkół policealnych – 48,79%) (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2014b). A zatem pierwsze wyniki „nowego” egzaminu zawodowego również nie wskazują na poprawę zdawalności. Można jedynie mieć nadzieję, że w kolejnych latach poziom ten będzie ulegał ustawicznej poprawie.

Podjmując działania naprawcze dotyczące wizerunku szkolnictwa zawodowego, należałoby w pierwszej kolejności przywrócić jego rangę poprzez odpowiedni PR realizowany w ramach polityki państwa. W parze z taką działalnością powinna iść poprawa jakości edukacji zawodowej oraz koordynacja kształcenia zawodowego z popytem na pracę. Szkolnictwo zawodowe powinno stać się alternatywą dla kształcenia uniwersyteckiego, które w obecnych czasach nie gwarantuje podjęcia przez absolwentów uniwersytetów pracy zgodnej z wykształceniem. Wielu z nich pracuje poniżej swoich kwalifikacji, jako robotnicy niewykwalifikowani. Jednocześnie absolwent szkoły zawodowej, planując odpowiednio swoją karierę edukacyjną, może w przyszłości kontynuować naukę na studiach, można zatem mówić o drożności kształcenia. Ważne przy tym jest, aby oferta edukacyjna była aktualna do potrzeb rynku pracy. Wydaje się zatem, że przygotowanie zawodowe absolwentów szkół zawodowych powinno lokować ich w bardziej uprzywilejowanej sytuacji na rynku pracy niż absolwentów innych szkół, a zwłaszcza liceów ogólnokształcących.

Refleksje końcowe

Podsumowując rozważania o kondycji zasadniczych szkół zawodowych, należy zauważyć, że obecnie podjęte zostały działania mające przyczynić się do podniesienia efektywności kształcenia w tego typu szkołach. Trudno w tym momencie odnieść się do zaproponowanych rozwiązań z uwagi na to, iż nie upłynął pełny cykl kształcenia w szkołach zawodowych, a także nie było jeszcze możliwości przeprowadzenia ewaluacji realizacji efektów kształcenia. Wydaje się jednak, że podjęte działania pozwalają bardziej optymistycznie patrzeć na przyszłość szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Ten wniosek wynika chociażby z faktu, że tak wiele różnych podmiotów, gremiów włączyło się w proces reformowania tegoż szkolnictwa. Być może w najbliższych latach odwróci się tendencja i młodzi ludzie zaczną w większym stopniu preferować kształcenie zawodowe, podobnie jak to miało miejsce przed transformacją ustrojową.

Nie ma dziś pewności, czy podjęte działania spowodują polepszenie sytuacji młodzieży na rynku pracy, bo – jak zauważają badacze (Beck, 2004; Szafraniec, 2011) – przyszłość zawodowa młodych naznaczona jest ryzykiem bezrobocia. Mogą jednak przyczynić się do podniesienia poziomu kompetencji zawodowych absolwentów szkół zawodowych, a co z tym idzie – zwiększać ich szanse na podjęcie zatrudnienia.

Należy równocześnie nadmienić, że utrudnione przejście z systemu edukacji na rynek pracy powoduje radykalną zmianę sytuacji w systemie kształcenia, a także w postawach młodzieży wobec edukacji. Młodzi ludzie coraz częściej mają świadomość tego, że wykształcenie nie zapewnia sukcesu w obszarze zawodowym, gdyż równie ważna jest dobra praktyka zawodowa. Jednocześnie kończąc szkoły, mają świadomość własnej trudnej sytuacji. Trafnie definiują bariery, z którymi muszą się zmierzyć i podejmują różne działania, aby uczynić swoją sytuację bardziej korzystną. Współczesny rynek pracy wymaga bowiem umiejętności dopasowywania się, nabywania nowych kompetencji, stąd w procesie kształcenia należy kłaść nacisk na kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczych, wyzwalać w nich gotowość i chęć podnoszenia swoich kwalifikacji oraz rozwijanie kompetencji miękkich.

Bibliografia

1. Beck U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Scholar.
2. Brzezińska A., Czub T., Piotrowski K., Kaczan R., Rękosiewicz M. (2013). *Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 55–76.
3. Centralna Komisja Egzaminacyjna (2014a). Sprawozdanie z osiągnięć zdających egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe w roku szkolnym 2013/2014, [online:] http://www.cke.edu.pl/images/files/zawodowe/informacje_o_wynikach/2013/Sprawozdanie_stary_egzamin_2013-2014.pdf [dostęp: 22.11.2014].
4. Centralna Komisja Egzaminacyjna (2014b). Sprawozdanie z osiągnięć zdających egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie w roku szkolnym 2013/2014, [online:] http://www.cke.edu.pl/images/files/zawodowe/informacje_o_wynikach/2013/Sprawozdanie_nowy_egzamin_2013-2014.pdf [dostęp: 22.11.2014].
5. Centrum Badania Opinii Społecznej (2011). O stanie szkolnictwa wyższego i źródeł finansowania, [online:] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_012_11.PDF [dostęp: 22.11.2014].
6. Eurostat, 2014, Unemployment statistics, [online:] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/File:Youth_unemployment,_2013Q4_%28%25%29.png [dostęp: 22.11.2014].
7. Fedorowicz M., Wojciuk A. (red.). (2012). *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, Warszawa: IBE.

8. Gajderowicz T., Grotkowska G., Wincenciak L. (2013). *Rola systemu edukacji w dostarczaniu kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców: analiza przypadku województwa pomorskiego*, „Edukacja”, nr 2, s. 5–19.
9. Gmerek T. (2008). *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] Gromkowska-Melosik A., Gmerek T. *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Impuls, s. 21–34.
10. Goźlińska E., Kruszewski A. (2013). *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce – raport. Publikacja opracowana w ramach projektu „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”*, Warszawa: KOWEZiU.
11. International Labour Organization, *Global Employment Trends for Youth, 2010*, [online:] http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_elm/---trends/documents/publication/wcms_143349.pdf [dostęp: 22.11.2014].
12. Kabaj M. (2010). *System kształcenia zawodowego i kierunki jego doskonalenia w warunkach integracji i wzrostu konkurencyjności. Diagnoza i elementy programu szerszego wdrażania dualnego kształcenia w Polsce*, Warszawa: Związek Rzemiosła Polskiego.
13. Kiersztyn A. (2011). *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, „Polityka Społeczna”, nr 1, s. 7–14.
14. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, *Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru*, [bdw], [online:] <http://new.koweziu.edu.pl/projekty/projekt-5> [dostęp: 24.10.2014].
15. Krekel E.M., Walden G. (red.). (2005). *The future of vocational education and training in Germany: Empirical studies and conclusions*, Bonn: BIBB.
16. Kwiatkowski S.M., (2002). *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*, Warszawa: IBE.
17. Kwiatkowski S.M. (2006). *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności. Uczeń – pracodawca – zawód – standard – zatrudnienie*, [w:] *Edukacja na rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z.ŻSirojć, Warszawa: OHP, s. 75–82.
18. Poulin M.J., Heckhausen J., (2007). *Stressful events compromise control strivings during a major life transition*, „Motivation and Emotion”, vol. 31 (4), s. 300–311.
19. Riffkin J. (2001). *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z 2012 r. Nr 0, poz. 184.
21. Rożnowski B. (2009). *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
22. Sarzyńska-Mazurek E. (2013). *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
23. Szafranec K. (2011). *Młode pokolenie a nowy ustrój*, Warszawa: PAN
24. Sztandar-Sztanderska U. (red.). *Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Stec M. (2010). Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*, Warszawa: Lewiatan.
25. Śliwerski B. (2013). *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 69–86.
26. Tokarz M. (2006). *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk: GWP.
27. Ustawa z 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96.

28. Wojtasik B., (2005). *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”*, [w:] *Młodziż wobec niegościnnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, s. 177–183.
29. Wosik-Kawała D. (2013). *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

dr hab. Ewa SARZYŃSKA-MAZUREK

dr hab. Danuta WOSIK-KAWAŁA

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej

Instytut Pedagogiki

ul. Narutowicza 12

20-004 Lublin

Ireneusz Marian ŚWITAŁA

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy

Human work in autotelic
and instrumental dimension
– selected aspects of work axiology

Słowa kluczowe: praca człowieka, aktywność, aksjologia pracy, wartości autoteliczne, wartości instrumentalne, etos pracy, postawy wobec pracy, samorealizacja.

Key words: human work, activity, work axiology, autotelic values, instrumental values, work ethos, attitudes towards work, self-realisation.

Abstract

Work constitutes an essential element of human life, it is an activity transforming the natural environment in order to meet human needs and, at the same time, constitutes an optimal possibility for personal features to be revealed. It is not only an instrumental but

also autotelic value thanks to which other values, including spiritual ones, can develop. It forms the basis of the man's social and moral development as well as performs the therapeutic, precautionary, resocialising, socialising and educational function. The attitude towards work, influenced by social and philosophical trends, market economy development, technical inventions or capital development, has changed throughout centuries. This article presents the views on the role of work in the man's life, changes of social attitudes towards work as well as attitude of contemporary Poles towards work and diligence.

Wprowadzenie

Praca jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka i zajmuje wysoką pozycję w hierarchii wartości. Praca to miara wysiłku włożonego przez człowieka w wytworzeniu określonego dobra, świadoma czynność fizyczna lub umysłowa podejmowana dla realizacji zamierzonego celu. Pojęcie pracy można charakteryzować w kilku aspektach: ekonomicznym, socjologicznym, filozoficzno-etycznym czy biologiczno-medycznym.

Z punktu widzenia aksjologii pracy jest ona określonym zjawiskiem w życiu jednostki, społeczeństwa, jest wartością, która służy rozwojowi osobowości człowieka, postępowi cywilizacji, kultury i moralności. Praca pojmowana jest jako świadoma i celowa działalność człowieka połączona z wysiłkiem, skierowana na przekształcanie rzeczywistości i przystosowanie jej do potrzeb ludzkich, na tworzenie nowych wartości materialnych i duchowych.

Wysokie miejsce pracy wśród wartości uznawalnych przez współczesnego człowieka uwarunkowane jest nie tylko względami ekonomicznymi i koniecznością zarobkowania, ale także możliwością osiągnięcia określonej pozycji społeczno-zawodowej, zdobycia uznania, a także budowaniu poczucia własnej wartości¹.

Z punktu widzenia aksjologii praca jest wartością, dzięki której powstają i funkcjonują inne wartości².

Pracę człowieka rozpatrywać możemy zarówno jako wartość autoteliczną, uniwersalną, a także jako instrumentalną (prakseologiczną). Jednocześnie może ona cechować się dwoma przeciwstawnymi cechami – pozytywnymi i negatywnymi. Dwoista natura pracy sprawia, że wiąże się ona z takimi wartościami dodatnimi jak: zdrowie, sprawność, dobrobyt, satysfakcja, rozwój, samorealizacja, a z drugiej strony z ujemnymi – beczynnością, bezradnością, poniżeniem, wykorzystywaniem, apatią, chorobą.

Pojęcie autoteliczność odnosi się do tych wszystkich treści ludzkiego życia, które nie stanowią środka do zdobycia czegoś innego, ale są zasadniczym celem działania. Stąd wartości autoteliczne to wartości samoistne, stanowiące cel sam w sobie, zaś wartości instrumentalne to coś, co jedynie prowadzi do pewnych pożądaných stanów

¹ K. Ślebarska, *Praca jako wartość wobec problemu bezrobocia*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, Uniwersytet Śląski 2005, t. 38, s. 439.

² Z. Wiatrowski, *Praca jako wartość uniwersalna i jako problem XXI wieku*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, W. Furmanek (red.) Rzeszów – Warszawa 2007, s. 54.

i umożliwia skuteczną realizację innych wartości. Analizując pracę w aspekcie ocen i norm dotyczących roli i znaczenia pracy dla współczesnego człowieka, praca posiada 3 aspekty: kształcący, ponieważ poprzez działanie doskonali umiejętności i sprawności człowieka, poszerza jego wiedzę i rozwija osobowość; społeczny, bo służy zaspokajaniu potrzeb materialnych i duchowych innych ludzi i solidarnościowy, gdyż pozwala człowiekowi nawiązywać relacje z innymi ludźmi, ulepszać i doskonalić otaczający świat³.

Analizując pracę w aspekcie psychologicznym podkreśla się jej znaczenie w rozwoju osobowości człowieka, w aspekcie ekonomicznym służy do zaspokojenia ludzkich potrzeb i osiągnięcia dóbr, społecznie pożądaných, zaś w aspekcie moralnym odnosi się do czynności świadomych, celowych, dobrowolnych podlegających ocenie moralnej⁴.

W literaturze naukowej dotyczącej pracy najczęściej spotykamy opinie, że praca jest działaniem zmieniającym świat materialny, nastawionym na zaspokojenie potrzeb podstawowych oraz potrzeb wyższego rzędu (kulturalnych, duchowych) oraz, że stanowi ona najlepszą możliwość uzewnętrzniania własnej osobowości⁵. Praca jest spełnieniem człowieka, jest wartością przypisaną człowiekowi „z natury”, ponieważ, aby prawidłowo funkcjonować, trzeba mieć pracę jako podstawę bytu, a jednocześnie powinna być ona źródłem satysfakcji.

Oczywiście człowiek może mieć różne nastawienie wobec pracy. W nastawieniu punitywnym praca jest dla niego przymusem, efektem przemocy ekonomicznej, podejście instrumentalne akcentuje fakt, że praca jest tylko środkiem do zaspokojenia potrzeb i osiągnięcia wyższego statusu materialnego, zaś nastawienie autoteliczne opiera się na założeniu, że praca jest wartością samą w sobie, źródłem satysfakcji i samorealizacji człowieka⁶.

Tym większa wartość pracy, w im szerszym zakresie zaspokajają wszystkie potrzeby człowieka⁷.

Praca może być jednocześnie wartością instrumentalną, jak i autoteliczną dla człowieka, a zróżnicowanie postaw wobec pracy nie zmienia faktu, że jest ona najpowszechniejszą formą aktywności ludzkiej. Stanowi podstawę życia człowieka, chroni przed niekorzystnymi zjawiskami społecznymi, jest czynnikiem rozwoju gospodarczo-społecznego, wpływa na potencjał, strukturę, poziom i dynamikę społeczeństwa, pozwala zrozumieć procesy zachodzące w społeczeństwie⁸.

Obecnie praca jest dla nas czymś cennym, wartościowym, czego pożądamy, jednak w dziejach ludzkości postawy wobec pracy były bardzo zróżnicowane, co uzależ-

³ A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*, Warszawa 2004, s. 10 i dalsze.

⁴ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 657.

⁵ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005, s. 80.

⁶ W. Kozak (red.), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2000, s. 176.

⁷ I. Wilsz, *Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, B. Baraniak (red.), Warszawa – Radom 2008, s. 121–133.

⁸ M. Skiba, *Znaczenie pracy w życiu człowieka w ujęciu retrospektywnym*, [w:] *Praca w perspektywie humanistycznej*, J. Sikora (red.), Płock – Poznań 2009, s. 19 i dalsze.

nione było od przyjętych założeń antropologicznych dotyczących koncepcji człowieka oraz aksjologicznych, czyli ustalonej hierarchii wartości.

1. Postawy człowieka wobec pracy w aspekcie historycznym

Praca towarzyszyła człowiekowi od początku tworzenia cywilizacji, jednak wykonywanie jej ulegało ciągłym przemianom, zmieniały się funkcje pracy oraz sposoby jej wykonywania. Z czasem praca nabierała coraz bardziej złożonego charakteru, stając się nie tylko sposobem na zaspokojenie potrzeb podstawowych, ale również potrzeb samorealizacji i sukcesu. W okresie wspólnoty rodowej pracę traktowano jako konieczność życiową, wykonywana przez wszystkie osoby dorosłe oraz młodzież. Praca była warunkiem przeżycia, walką o przetrwanie, ludzie zdrowi i silni zdobywali pokarm, zapewniali sobie schronienie, odzież, a ich aktywność regulowana była przez wschody i zachody słońca, pory roku, warunki klimatyczne.

W początkowym etapie rozwoju cywilizacji istotą pracy była walka z przyrodą, dzikimi zwierzętami, obcymi plemionami, co spowodowało pojawienie się nowych sposobów zdobywania żywności i zapewnienia bezpieczeństwa. Głównymi formami aktywności było zbieractwo, myślistwo, rybołówstwo, pasterstwo, hodowla, uprawy⁹. Praca w okresie prehistorycznym związana była przede wszystkim z rolnictwem, spulchniano ziemię prostymi narzędziami, dokonywano zasiewów, a gdy ziemia się wyjałowiała przenoszono się dalej. Z upływem czasu zaczęto wypalać lasy i na ich terenie zasiewać rośliny, wykorzystując zwierzęta jako siłę pociągową. Ludzie żyli i pracowali przez całe życie w pobliżu miejsca urodzenia.

Stopniowo pojawiał się podział pracy, według płci, a później według umiejętności. Charakterystyczną cechą było to, że nie dostrzegano lub niedoceniano możliwości wytworzenia i przechowywania nadwyżek produktów pracy ludzkiej. Z czasem ilość zgromadzonych produktów decydowała o znaczeniu ekonomicznym danej cywilizacji.

Przełomem w rozwoju cywilizacji agrarnej było wyodrębnienie się rzemiosła i związany z tym podział pracy, powstawanie nowych zawodów i narzędzi. Kładziono nacisk przede wszystkim na aspekt ilościowy, nie doceniając cech jakościowych przedmiotów. W starożytności praca była związana przede wszystkim z osiadłym rolnictwem, ale rozwijały się również nowe formy wytwórczości, np. hutnictwo, garncarstwo. W starożytnym Egipcie ludzie osiedlili się nad Nilem, powstały tereny uprawne, hodowle zwierząt, część mieszkańców pracowała w kopalniach miedzi, srebra i złota, kamieniołomach, budownictwie. Rozwijały i specjalizowały się warsztaty rzemieślnicze, kwitł handel wymienny, a z czasem za towary płacono metalami o określonym ciężarze (tzw. ciężarowy system pieniężny). Handel wewnętrzny i międzynarodowy powodował konieczność budowy dróg i wodnych ciągów komunikacyjnych w postaci kanałów i mostów, a także powołania instytucji tłumaczy i wojska dla ochrony karawan kupieckich¹⁰.

⁹ A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 23 i dalsze.

¹⁰ M. Kalinowski, J. Czuma, M. Kuc, A. Kulik, *Praca*, Lublin 2005, s. 45–63.

W Grecji i Rzymie praca również spoczywała na niewolnikach i była przedmiotem przymusu i pogardy, szczególnie ze strony warstw wyższych – władców, filozofów, kapłanów.

Jednak Platon i Arystoteles twierdzili, że każdy człowiek powinien coś robić, dlatego niektóre formy pracy uważano za sztukę¹¹.

W średniowieczu los ludzki zależał od przynależności do określonej warstwy społecznej, co było związane ze zróżnicowaniem majątkowym i różnymi formami zależności ekonomicznej. W tym czasie charakter pracy związany był z powstawaniem własności ziemskich. Rozwój feudalizmu spowodował zwiększenie się liczby ludności zależnej, ponieważ ziemia nadawana przez władcę stawała się własnością feudałów razem z mieszkającą tam ludnością. Praca w tym okresie związana była z gospodarką naturalną w indywidualnych gospodarstwach chłopskich. Jednak wraz z powstaniem i rozwojem miast pojawiły się manufaktury, w których wytwarzano tkaniny, wyroby metalowe i inne przedmioty codziennego użytku. Wraz z rozwojem rzemiosła pojawił się handel i zaczątki bankowości – pojawiały się nowe zawody.

Uważano, że praca jest konieczna jedynie do utrzymania się przy życiu i nie obowiązywała tych, którzy mieli dobra materialne i ziemię oraz tych, co poświęcili się Bogu. Pracę fizyczną traktowano różnie, jako konsekwencję grzechów, dopust boży, jako pokutę, ale także jako środek konieczny do utrzymania w zdrowiu ciała i duszy lub jako źródło cnót. W średniowieczu odnotowano kontemplacyjno-modlitewny wymiar pracy, którą traktowano jako swoisty przymus¹².

System niewolniczy i feudalny zrodził głęboką pogardę dla pracy i ludzi pracujących, praca fizyczna była oceniana jako czynność poniżająca i hańbiąca człowieka „dobrze urodzonego”.

Sposób traktowania pracy jedynie jako przymusu i konieczności zaczął zmieniać się w czasach odrodzenia, gdzie pracę produkcyjną człowieka zaczęto zaliczać do wartości moralnych i ekonomicznych. Znani politycy, filozofowie i pisarze tego okresu: Thomas More (1478–1535), Tommaso Campanella (1568–1632) czy Francis Bacon (1561–1626) propagowali kult pracy i podkreślali, że praca może być źródłem radości i spełnienia.

W późniejszych okresach poglądy te były propagowane przez Francisa Voltaire (1694–1778), Denisa Diderota (1713–1784), którzy uważali, że praca może być źródłem szczęścia i przyjemności, a J.J. Rousseau (1712–1778) twierdził, że praca jest społecznym obowiązkiem¹³.

Wraz z rewolucją przemysłową zapoczątkowaną w XVIII wieku w Anglii rozpoczął się proces zmian technologicznych, gospodarczych i społeczno-kulturowych. Przyczyniło się do tego wynalezienie maszyny parowej, mechanicznych krosen i innych wynalazków technicznych, co spowodowało przejście od pracy ręcznej w manufakturach do pracy przy maszynach. Zaczęto zwracać uwagę na przygotowanie ludzi

¹¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, p. red. T. Pilcha, tom IV, Warszawa 2005, s. 781.

¹² (red.) M. Kalinowski.... op.cit. 50–55.

¹³ *Mały słownik etyczny*, p. red. St. Jedynaka, Bydgoszcz 1994.

do pracy, na jakość i efekty pracy, która stała się miarą wartości człowieka i wyznacznikiem sensu życia.

Zmienił się stosunek do pracy, która stawała się powoli swoistym towarem, pojawiła się najemna siła robocza. Warunki pracy często były bardzo trudne, co powodowało konflikty i doprowadziło do powstania prawa pracy regulującego uprawnienia i obowiązki pracowników¹⁴.

Na kształtowanie się współczesnych poglądów na pracę miały wpływ ruchy społeczno-filozoficzne XIX i XX wieku, które wpłynęły na wydarzenia polityczne w wielu państwach europejskich i stały się podstawą dla rozwoju XX-wiecznych koncepcji nacjonalizmu, socjalizmu i komunizmu. W ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku rozwinęła się szeroko pojmowana kwestia robotnicza i w wielu państwach powstawały drogą konspiracyjną związki i partie polityczne, które nawiązywały do ideologii komunistycznej. Ich podstawę stanowił opracowany przez K. Marksa i F. Engelsa w 1848 r. „Manifest Komunistyczny”, który był pierwszym programem politycznego ruchu robotniczego. Przedstawili oni teorię walki klas, według której należało drogą rewolucji ustanowić dyktaturę proletariatu. Naczelnym celem było obalenie kapitalizmu oraz utworzenie nowego, bezklasowego społeczeństwa. Według K. Marksa praca prowadzi do alienacji robotników, czyli ich wyobcowania od innych ludzi, degradacji, braku samorealizacji. Praca jest dla robotnika elementem zewnętrznym i przez jej wykonywanie czuje się on nieszczęśliwy, nie odczuwa satysfakcji, co uniemożliwia mu rozwijanie energii fizycznej i duchowej. Praca rujnuje robotnika, nie jest jego własnością, a robotnik w procesie pracy jest towarem¹⁵.

W czasach współczesnych charakter pracy wynika przede wszystkim z podziału pracy, który doprowadził do tworzenia wąskich specjalizacji, zwiększenia efektywności i postępu techniczno-organizacyjnego. Wartość pracy i jej poszanowanie ulegały w Polsce znacznej degradacji, zwłaszcza w okresie PRL-u, gdzie traktowana była jako środek zaspokajania potrzeb materialnych. Jednak obecnie stosunek do pracy ulega zmianom, zaczyna być postrzegana jako źródło spełnienia i samorealizacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że na przestrzeni dziejów dokonały się ogromne zmiany w podejściu do pracy:

- praca została uniezależniona od sił przyrody, nastąpiła transformacja z gospodarki naturalnej do rynkowej,
- pojawiła się mechanizacja, automatyzacja, robotyzacja, informatyzacja i cyfryzacja pracy,
- upowszechniła się praca zawodowa kobiet i stopniowe równouprawnienie ekonomiczne,
- nastąpił wzrost znaczenia wiedzy i doświadczenia w organizacji pracy,
- powstały nowe dziedziny wiedzy o pracy, socjologia, psychologia, pedagogika, aksjologia pracy jako wyraz konieczności świadomego zaangażowania się w pracy,

¹⁴ „W trosce o pracę”. *Raport o rozwoju społecznym*, Polska 2004, Warszawa, 6 grudnia 2004.

¹⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 567.

- nastąpiło odejście od mechanicznego, instrumentalnego, oderwanego od człowieka pojmowania pracy – do humanistycznego i personalistycznego ujmowania pracy jako formy aktywności pozwalającej człowiekowi doskonalić siebie i otoczenie w którym żyje. Humanistyczne teorie podkreślają dwa wymiary pracy, podmiotowy i przedmiotowy,
- pojawienie się negatywnych zjawisk związanych z pracą człowieka jak: bezrobocie, dehumanizacja pracy i uzależnienie od pracy.

2. Rola pracy w życiu człowieka współczesnego – przymus czy wartość

Nad tym pytaniem zapewne zastanawia się wiele osób pracujących, doświadczających różnych emocji w związku z jej wykonywaniem. Niewątpliwie znaczenie pracy w społeczeństwie przemysłowym jest ogromne, a praca zarobkowa stała się podstawą stylu życia i zajmuje wysoką pozycję w systemie wartości współczesnych Polaków, a także wpływa na pozostałe dziedziny życia¹⁶. Obok nauki i zabawy jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka, ma wpływ na rozwój społeczno-moralny i psychofizyczny człowieka. Może pełnić funkcję terapeutyczną, resocjalizacyjną, socjalizacyjno-wychowawczą.

Stanowi ona wartość, ponieważ dzięki wykonywaniu określonego rodzaju pracy człowiek uzyskuje nie tylko środki na egzystencję¹⁷ materialną i intelektualno-kulturową, lecz również pozycję zawodową, a zarazem społeczną. Społeczeństwo akceptujące wolny rynek jest społeczeństwem rywalizującym, a wolność społeczna polega na tym, że każdy człowiek może samodzielnie dokonywać wyboru zawodu, zdając sobie sprawę, że wiąże się z tym prestiż oraz przyszły standard materialny i kulturowy. W obecnych czasach praca jest wyznacznikiem sukcesów życiowych, rodzinnych czy towarzyskich, a kontakty z innymi pracownikami umożliwiają świadome kształtowanie własnej osobowości¹⁸. Jednak nie można pominąć problemów społecznych związanych z pracą, zwłaszcza w krajach o bardzo niskiej kulturze gospodarczej i ekonomicznej. W krajach tych głównym problemem społecznym jest wykorzystywanie dzieci do pracy zarobkowej¹⁹. Praca zarobkowa dzieci w krajach Trzeciego Świata nie jest wyborem ani dziecka, ani rodzica. Jest koniecznością, wynikiem skrajnej biedy i braku innych opcji. Praca ludzka jest zjawiskiem fundamentalnym dla rozwoju człowieka i społeczeństwa, na co zwracał uwagę Jan Paweł II²⁰ w swych encyklikach oraz jego następca papież Benedykt XVI²¹. Podkreślali oni godność pracy,

¹⁶ A. Bugaj, *Praca jako obiekt badań społecznych – jej miejsce w systemie wartości młodzieży*, [w:] *Pedagogika pracy*, poz. cyt. s. 35–38.

¹⁷ N. Piłkuła, *Bezrobocie przyczyną degradacji indywidualnej i społecznej*, (w:) *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, Wydawnictwo «scriptum», Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 2, Kraków 2014, s. 14–15.

¹⁸ L. Milian, *Praca, Osobowość, kierowanie*, Częstochowa 2000, s. 9–11.

¹⁹ M. Grochulska, *Ekonomia społeczna odpowiedzią na lokalne problemy*, [w:] I. Świtła, D. Bronk, R. Stefaniak: *Problemy i wyzwania ekonomii społecznej*, Warszawa 2014, s. 43–44.

²⁰ Jan Paweł II, Encyklika „*Labrum exercens*”, Poznań – Warszawa 1981, wstęp.

²¹ Benedykt XVI, Encyklika „*Caritas in veritate*”, Rzym 2009 nr 63.

co oznaczało pracę wybraną w sposób wolny, która pozwala na zaspokajanie potrzeb rodziny i umożliwia dzieciom kształcenie się. Pracę pozwalającą pracownikowi na swobodne organizowanie się i dającą możliwość wypowiedzania się, samorealizację i dającą godne warunki życia pracownikom, którzy osiągnęli wiek emerytalny. Człowiek ma obowiązek pracy w celu zaspokajania własnych potrzeb, ale również jest ona środkiem samowychowania i doskonalenia się²², jest powinnością moralną, dobrem człowieka, istotą jego człowieczeństwa, umacniającą jego godność. W procesie rozwoju osobowości i doskonalenia się odgrywa decydującą rolę, ale przyczynia się jednocześnie do umocnienia ekonomicznych podstaw całego społeczeństwa. Dzięki pracy człowiek rozwija umysł, wolę, uczucia, nabywa takie wartości moralne, jak pracowitość, solidarność, miłość, sprawiedliwość, cierpliwość, wytrwałość, jest środkiem zapobiegającym demoralizacji. Praca wiąże się z moralną odpowiedzialnością czyli rozumieniem i przestrzeganiem zasad moralnych, wrażliwością moralną i świadomością wartości pracy człowieka, który tę pracę wykonuje²³.

Silnym motywem pracy jest miłość do rodziny, do tych, dla których się pracuje oraz do narodu. Im trudniejsza sytuacja ekonomiczno-społeczna, tym większa odpowiedzialność spoczywa na obywatelach (chrześcijaninach), a praca jest wyrazem patriotyzmu²⁴. Tak więc chrześcijańska nauka społeczna Kościoła mocno akcentuje znaczenie pracy jako wartości autotelicznej. Jeśli praca jest powinnością, to równocześnie jest źródłem uprawnień człowieka pracującego, takich jak prawo do pracy, sprawiedliwego wynagrodzenia czy odpowiednich warunków pracy²⁵.

Człowiek poprzez pracę przetwarza zasoby materialne i siły przyrody, tworząc nie tylko dobra materialne, ale i nowe wartości. Dobra te są wartościami nie tylko ekonomicznymi, ale również moralnymi, społecznymi, kulturowymi i historycznymi. Wartości ekonomiczne są to dobra zapewniające człowiekowi podstawę egzystencji, często łączą się z nakazem, przymusem pracy, zaś moralne to wartości łączone z obowiązkiem jednostki wobec siebie i grupy. Wartościowanie pracy w kategoriach moralnych istniało od wieków, a wartościowanie w kategoriach ekonomicznych pojawiło się z chwilą powstania kapitalizmu i tzw. pracy najemczej, za którą płaci się – stąd praca ludzka stała się również wartością ekonomiczną²⁶.

Jednym z ważnych elementów kultury pracy jest etos pracy, którego istota polega na traktowaniu pracy jako podstawowej wartości ludzkiej egzystencji, ponieważ praca pozwala człowiekowi uzyskać godność i podmiotowość oraz jest podstawą ładu społecznego. Obserwowany obecnie kryzys etosu pracy spowodował nasilenie zjawisk patologicznych takich jak: alkoholizm, narkomania, przestępczość, ubóstwo, wykluczenie.

²² I. Stolarczyk, *Dylematy globalizacji. Kryteria wartościowania zmian społecznych w kontekście nauczania społecznego Kościoła*, Tarnów 2003, s. 78.

²³ J. Gocko, *Ekonomia i moralność. Poszukiwania teologiczno-moralne*, Lublin 1996, s. 224 i dalsze.

²⁴ J. Nagórny, *Niektóre szczegółowe problemy życia społecznego*, [w:] *Być chrześcijaninem dziś. Teologia dla szkół średnich*, M. Rusecki (red), Lublin 1992, s. 391.

²⁵ H. Skorowski, *Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej i politycznej*, Warszawa 1996, s. 93 i dalsze.

²⁶ J. Sztumski, *Społeczeństwo i wartości*, Katowice 1992, s. 15 i dalsze.

Podsumowując rozważania współczesnych naukowców, można zauważyć, że akcentują oni zarówno instrumentalny, jak i autoteliczny wymiar pracy. Praca jest wartością, ponieważ pozwala człowiekowi na aktywność, zaspokaja potrzeby biologiczne, psychiczne, społeczne, kulturowe i może dawać poczucie satysfakcji i szczęścia.

Z badań przeprowadzonych w 2011 roku przez CBOS (Centrum Badań Opinii Społecznych na temat stosunku Polaków do pracy i pracowitości²⁷) wynika, że praca jako wartość nie należy już do ścisłej czołówki w hierarchii wartości. Od 2005 roku istotnie zmalało jej znaczenie²⁸. Praca nie dla wszystkich jest wartością samą w sobie, ponad 70% badanych stwierdziło, że praca to przede wszystkim sposób na zarabianie pieniędzy, a 52%, że uczciwą pracą człowiek niczego się nie dorobi. Jednocześnie zdecydowana większość (95%) twierdzi, że warto być pracowitym i że jest to konieczny warunek do osiągnięcia sukcesu w życiu.

Do stwierdzenia, że praca to moralny obowiązek człowieka wobec siebie i innych 85% respondentów ustosunkowało się pozytywnie, a 47% uznało, że praca nie musi sprawiać satysfakcji, a najważniejszą jej cechą są odpowiednie korzyści materialne. Ponad połowa ankietowanych (53%) nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że w pracę nie warto się zbyt angażować, jeśli nie przynosi korzyści finansowych. Na postawę wobec pracy nie wpływa istotnie status zawodowy, choć osoby niepracujące częściej wykazują materialne podejście do pracy, sądząc, że w pracy liczą się przede wszystkim korzyści ekonomiczne, ale i oni wskazują ją jako wartość pozamaterialną, która nadaje sens życia i jest moralnym obowiązkiem człowieka.

Powyższe badania potwierdziły, że wśród Polaków występują dwa odmienne podejścia do pracy; pierwsze charakteryzuje pracę jako wartość autoteliczną, na którą składa się etos pracy i przekonanie, że warto być pracowitym, bo praca nadaje sens życiu i jest moralnym obowiązkiem; drugie podejście, instrumentalne, wyraża się w przekonaniu, że praca nie musi sprawiać satysfakcji, a ważne są pieniądze.

Jak wynika z komunikatu, porównując wyniki badań przeprowadzonych 5 lat temu, różnice są niewielkie. Obecnie praca nieco rzadziej traktowana jest jako wartość sama w sobie – zwłaszcza wśród aktywnych zawodowo, natomiast instrumentalne podejście utrzymało się na niezmiennym poziomie, przy czym wśród pracujących minimalnie wzrosło, a wśród biernych zawodowo nieznacznie spadło.

Podobne badania przeprowadzono w październiku 2014 r. wśród 100 częstochowskich studentów pracujących zawodowo. Skierowano do nich krótką ankietę dotyczącą pracy zawodowej. Na pytanie „co według Ciebie oznacza dobra praca” (mając do wyboru 3 odpowiedzi), respondenci stwierdzili, że to praca zgodna z wykształceniem i predyspozycjami (78%), dająca dobre pieniądze (72%) oraz w miłym towarzystwie (57%); 32% studentów uznało, że dogodna czasowo i blisko miejsca zamieszkania (po ok. 30%). Pracę dającą pewność i stałość zatrudnienia ceni ok. 29%. Mniej badanych zwróciło uwagę na takie cechy jak: twórcza i kreatywna (15%), po-

²⁷ *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości, Komunikat z badań CBOS*, Warszawa 2011 (www.cbos.pl).

²⁸ R. Boguszewski (opr.) *Komunikat CBOS „Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*, Warszawa, lipiec 2010.

zbawiona stresu i napięć (13%), samodzielna (11%), ciesząca się szacunkiem i prestiżem (9%), dająca szczęście i możliwość samorealizacji (7%).

Stwierdzenie „praca jest tylko sposobem na zarabianie pieniędzy” poparło 77% osób (w tym zdecydowanie zgodziło się 27% osób, a „zgadzam się” zaznaczyło 40% respondentów), nie zgodziło się z tym stwierdzeniem tylko 23% osób.

Na pytanie „co cechuje dobrego pracownika” większość badanych wymieniło (mając do wyboru 3 możliwości), uczciwość (82%), zaangażowanie, poważny stosunek do pracy (79%), lojalność (71%), w następnej kolejności wymieniano: pracowitość, punktualność, koleżeństwo.

Podsumowując wyniki sondażu, można stwierdzić, że młode pokolenie za największą wartość uznaje pracę zgodną z wykształceniem i predyspozycjami oraz dającą dobre zarobki. Niewątpliwie jest to związane z faktem, iż wielu młodych ludzi kończących studia nie może znaleźć pracy w swoim zawodzie i podejmuje przypadkowe zatrudnienie lub doksztalca się w innej dziedzinie.

Dla młodych ludzi z oczywistych względów cenne są dobre zarobki, doceniają również pracę w przyjaznym środowisku. Tak więc pracę traktują częściej jako wartość instrumentalną, niewiele osób zwraca uwagę na wartości autoteliczne.

Zakończenie

Praca jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka dorosłego, obok nauki i zabawy odgrywa istotną rolę w rozwoju osobowości. Wartość pracy można rozpatrywać w wielu aspektach, psychologicznym, socjologicznym, pedagogicznym, biologicznym, teologicznym czy filozoficzno-aksjologicznym. Z punktu widzenia aksjologii praca jest wartością autoteliczną, ponieważ przyczynia się do powstawania nowych wartości, przede wszystkim niematerialnych. Jest to wartość uniwersalna i stanowi podstawowy miernik wartości człowieka, jest dobrem i istotą człowieczeństwa – co szczególnie akcentuje społeczna nauka Kościoła (Jan Paweł II, Ks. J. Tischner). Może ona dawać zadowolenie i satysfakcję z pożytku, który ze sobą niesie, pozwala odkrywać coś nowego, stworzyć nową jakość, dokonywać zmian w otaczającym świecie, ulepszać go. Praca pozwala pozostawić po sobie coś trwałego, ma więc również wymiar historyczny, a dla następnych pokoleń także praktyczny. Ma walor wychowawczy i rozwijający, kształtuje charakter, umożliwia doskonalenie się w obszarze etyki, jest okazją do samorealizacji i rozwoju zainteresowań, wpływa pozytywnie na sprawność psychofizyczną, rozwija kreatywność człowieka. Pozwala nawiązać kontakty społeczne i budować relacje interpersonalne w ramach zespołów. Pozwala na rozwój kompetencji społecznych, uczy zasad współżycia i współdziałania, rozumienia nakazów, zakazów, praw i obowiązków, wyrażania myśli i sądów, negocjacji, tolerancji, empatii i asertywności, rozwiązywania konfliktów, kontrolowanie własnych zachowań oraz nadaje status społeczno-kulturowy i prestiż.

Dzięki pracy pomnaża się dorobek kulturowy minionych pokoleń i dokonuje się rozwój cywilizacji.

Żyjąc na początku XXI wieku, odczuwamy skutki kryzysu gospodarczego, zachowania równowagi rynkowej, w konsekwencji implikacje etyczne, takie jak: bezro-

bocie, ubóstwo, nadużycia gospodarcze, brak respektowania zasad moralnych w biznesie. Jest to szczególnie zauważalne w korporacjach i dużych firmach, gdzie wartości etyczne tracą na znaczeniu. Brak jest odpowiedzialności, zaufania i lojalności, panuje chciwość, anarchia gospodarcza, zysk za wszelką cenę oraz wewnętrzne kodeksy etyczne firm, które stanowią obronę przed odpowiedzialnością.

Dla ekonomistów moralność subiektywna jest związana z aktualną sytuacją rynkową bądź polityczną, gdy ona się zmienia, kreują oni nowe wartości etyczne, na których budują bazę dla maksymalizacji zysku i nie uważają tego za niemoralne. Jednak nie ma to nic wspólnego ze społeczną i obiektywną etyką oraz odpowiedzialnością. Lekceważenie obiektywnych zasad etycznych przez liczne instytucje finansowe doprowadziło w ostatnich latach do kryzysu finansowego w skali globalnej²⁹. Ekonomiści i etycy zajmujący się moralnością pracy postulują wprowadzenie kodeksów etycznych, które odpowiadałyby obiektywnemu pojęciu etyki i nie kreowały własnych subiektywnych systemów wartości moralnych. Wypracowanie nowego modelu etycznej gospodarki rynkowej to ważne zadanie z zakresu aksjologii pracy.

Bibliografia

1. Benedykt XVI, Encyklika „Caritas in veritate” Rzym 2009.
2. Boguszewski R. (opr.) *Komunikat CBOS „Co jest ważne, co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*, Warszawa, lipiec 2010.
3. Bugaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., Warszawa 2007.
4. Bugaj A., *Praca jako obiekt badań społecznych – jej miejsce w systemie wartości młodzieży*, [w:] *Pedagogika pracy*, poz. cyt.
5. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, p. red. T. Pilcha, tom IV, Warszawa 2005.
6. Gocko J., *Ekonomia i moralność. Poszukiwania teologiczno-moralne*, Lublin 1996.
7. Grochulska M., *Ekonomia społeczna odpowiedzią na lokalne problemy*, [w:] Świtała I., D. Bronk, R. Stefaniak: *Problemy i wyzwania ekonomii społecznej*, Warszawa 2014.
8. Jan Paweł II, *Encyklika „Laborum exercens”*, Poznań – Warszawa 1981.
9. Kozak W., (red), *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2000.
10. Kalinowski M., Czuma J., Kuc M., Kulik A., *Praca*, Lublin 2005.
11. *Mały słownik etyczny*, p. red. Jedyńska St., Bydgoszcz 1994.
12. Matyja M., *Etyka w dobie kryzysu ekonomicznego. Znaczenie kultura, komunikacja, społeczeństwo*, <http://www.e-znaczenia.pl> (23.11.2014).
13. Milian L., *Praca, osobowość, kierowanie*, Częstochowa 2000.
14. Nagórny J., *Niektóre szczegółowe problemy życia społecznego*, [w:] *Być chrześcijaninem dziś. Teologia dla szkół średnich*, Rusecki M. (red), Lublin 1992.
15. Pikuła N.G., *Bezrobocie przyczyną degradacji indywidualnej i społecznej*, [w:] Matejek J., N.G. Pikuła, *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, Kraków 2014.
16. Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
17. Skiba M., *Znaczenie pracy w życiu człowieka w ujęciu retrospektywnym*, [w:] *Praca w perspektywie humanistycznej*, J. Sikora (red.), Płock – Poznań 2009.

²⁹ M. Matyja, *Etyka w dobie kryzysu ekonomicznego. Znaczenie kultura, komunikacja, społeczeństwo*, <http://www.e-znaczenia.pl> (23.11.2014).

18. Skorowski H., *Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej i politycznej*, Warszawa 1996.
19. Solak A., *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*, Warszawa 2004.
20. Stolarczyk I., *Dylematy globalizacji. Kryteria wartościowania zmian społecznych w kontekście nauczania społecznego Kościoła*, Tarnów 2003.
21. *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości*, Komunikat z badań CBOS, Warszawa 2011 (www.cbos.pl)
22. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
23. Sztumski, J. *Spółczesność i wartości*, Katowice 1992.
24. Ślebarska K., *Praca jako wartość wobec problemu bezrobocia*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, Uniwersytet Śląski 2005.
25. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005.
26. Wiatrowski Z., *Praca jako wartość uniwersalna i jako problem XXI wieku*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, W. Furmanek (red.) Rzeszów – Warszawa 2007.
27. Wilsz I., *Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, B. Baraniak (red.), Warszawa – Radom 2008.
28. *W trosce o pracę*. Raport o rozwoju społecznym, Polska 2004, Warszawa 6 grudnia 2004.

dr hab. Ireneusz Marian ŚWITAŁA, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

iswitala@up.krakow.pl

Work - life balance as an important area of research

Równowaga praca – życie pozazawodowe
ważnym obszarem badań

Key words: balance, work, life, scientific research.

Słowa kluczowe: równowaga, praca, życie, badania naukowe.

Streszczenie

Zagadnienie wzajemnych relacji między pracą i sferą pozazawodową stanowi coraz częściej przedmiot pogłębionych badań naukowych w wielu dyscyplinach. W niniejszym artykule problem równowagi między wskazanymi sferami życia jednostki został zaprezentowany jako ważny obszar analiz, szczególnie w obszarze nauk społecznych.

*There's more to life
than increasing its speed"*

Gandhi

Introduction

This paper undertakes the problem of *balance between work and non-work life*, which is essential for the proper functioning of an individual in every aspect of one's life. The complexity of undertaken issues helped to formulate the hypothesis that the relationship between these, so important spheres of human life, should be a significant area of research.

The essence of the relationship work - non-work life

The balance between work and non-work life is a phenomenon that does not have a universal definition, which has become present in the literature since the turn of the 80s and 90s of the twentieth century. It can be said that since that time a kind of invasion of work on personal life has begun. The processes of globalization and the associated competition in the economy contributed to a number of modifications of

lifestyle of a contemporary man. One of them, resulting from progressive civilization changes, is the appropriation of the personal sphere of an individual by work.

Undertaking a theoretical-problematic reflection it must be assumed that the essence of the discussed problem are three conceptual categories: *professional work, personal life, balance*.

Professional work is often referred to as the most valuable form of human participation in community life, through which both the needs of an individual and the social objectives pursued for present and future generations are met. In very simple terms it can be said that it meets the three basic and interrelated functions: (1) economic - through work a man generates economic value in the form of goods or services, creates new values, contributes to the well-being of individuals and society; (2) income - work is a means of obtaining income, and (3) social - work is a means to satisfy professional and social aspirations of individuals. Work is a key form of activity and an inherent property of people. It is an essential part of life of adult individuals, although it is equally important to prepare for work during the period of youth. An individual through work creates not only material goods but also new values as its consequence. In addition, the work itself can be considered as a value, because it is closely linked to the man who gives it specific meaning.

Undoubtedly, work is the dominant factor in the development of our civilization, which over the centuries underwent numerous changes, which can be summarized as follows:

Physical work → *mechanization* → *automation* → *robotization* → *computerization (intellectualization of work)*¹.

Transition from the world of industrial civilization to information is accompanied by previously unknown phenomena causing significant changes in the sense of human labor. These include: the dispersion of labor unity in time and space, the increase of competitiveness and faster pace of innovation in the global economy, increasing complexity of work, global competition, the development of smaller and larger organizational units, changing the concept of work and career, total quality management TQM, more frequent teamwork, the increase of cultural diversity².

Emphasizing the above-mentioned phenomena, defining the direction of development of the contemporary labor market and signaling especially the first one, i.e. *the dispersion of labor in time and space*, it should be noted that it became a cause for the disharmony between the sphere of work and non-work. This disharmony is a direct result of the changing nature of work and employment and has an impact on people's lives. The professional sphere functions in close interaction with other planes of existence of individuals; with social roles that they play in their biographies of life. Therefore, when writing about the role of work in human life it should be emphasized how important the balance between work and non-work life is. Only in terms of synergy and appropriate proportions between these two areas of life of an individual it

¹ A. Bogaj, *Man in the work environment*, [in:] *Pedagogy of work*, edited by S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Academic and Professional Publishing*, Warsaw 2007, p. 30.

² M. Frese, *Changes of the work character*, [in:] N. Chmiel (editor), *Work and organizational psychology*, Gdańsk Psychological Publisher, Gdańsk 2003, pp. 462-474.

will be possible to understand the meaning of existence and the correct determination of recognized values.

The second category that constitutes the essence of the described issues is the non-work sphere, identified with personal, private life, which an individual devotes his time and energy outside work to. While the professional life of man comes down to work, the personal, private life is usually identified with the family. In the social sciences, the *family* is sometimes described as: an institution, social group, educational environment, and above all, a system in which there is an interaction between all its members. Family members are a reference system for one another, are a source of patterns of behavior, activities, attitudes and also information on the accepted values. The quality of marriage and family life depends on the process of homeostasis. In light of the family system homeostasis is a dynamic equilibrium, which the family keeps in certain, relatively fixed boundaries, which means that members of the family system are trying to preserve stability in the relationship and are involved in maintaining balance, both directly and indirectly, and in a situation threatening stability jointly take actions to maintain balance³.

The sphere of personal life of an individual also includes *leisure time*, so a time of rest, recreation and the time remaining after work, family responsibilities, personal care treatments. Energy expenditure during work causes physical fatigue and emotional exhaustion that forces the individual to relax. Only after rest they will be able to recover lost energy and continue to work. Restoration of power is important because it allows one to take on new tasks and prevents fatigue which is one of the causes of health problems. The cycle of work and rest is dictated by working time and repeated daily rhythm⁴.

The sphere of non-work is an important part of the biography of a person's life, that is why the involvement in work should not exclude the possibility of involvement in the personal sphere. This type of engagement underlies the feeling of success resulting from balancing the professional role and the role fulfilled in the family. A sense of balance between the two favors the perception of life satisfaction, while its absence is a major cause of experiencing work-family role conflict⁵.

Moving on to the third conceptual category - *balance* - as the basis for the optimal relationship between work and private life, it can be identified with such terms as: balance, stability, homeostasis, a sense of satisfaction with one's life. As pointed out by D. Clutterbuck the essence of balance between work and non-work sphere is "a condition in which an individual copes with a potential conflict between the requirements for engaging in work and fulfilling other roles, giving them a sense of well-being and fulfillment"⁶. H.J. Greenhaus et al describe this balance as the degree to which a person is equally committed to their role at work and in the family and the degree of satisfaction with these roles. Such an understanding of the balance between work and personal life

³ Quoted in: T. Rostowska, *Marriage, family, work and quality of life*, Impulse, Krakow 2009, pp. 43–53.

⁴ Z. Ratajczak, *Work and organizational psychology*, PWN, Warsaw 2007, p. 167.

⁵ Quoted in: T. Rostowska, *Marriage...*, op.cit., p. 146.

⁶ D. Clutterbuck, *The balance between work and private life*, Oficyna Ekonomiczna, Krakow 2005, p. 26.

involves three elements: the balance of time, the balance of commitment and the balance of satisfaction that result from fulfilling the two specified roles⁷.

However, it should be emphasized that the identification of the work - non-work life relationship only with a proportional division of time devoted to these two spheres of life is not entirely correct and can lead to overlooking the negative effects of disturbances of mutual balance that are also caused by other factors, such as: quality of work; intensity of work and the excess of tasks assigned an individual to perform; career orientation; summary of the total working time, commuting to and from work and family responsibilities⁸.

The issue of the relationship between work and non-work life is well illustrated by the Work - Life Balance Compass proposed by Converge International. The central streams of work and life are represented by the horizontal axis (West-East) and vertical axis (North-South) respectively. These two axes mediate both the situational and aspirational segments as well as the independent and interdependent segments of a person's work-life balance. The central work stream is concerned with balancing the short-term aspects of one's vocation (workload: hours/day, days/week) with the long-term aspects (ambition: career progression, years/job). Meanwhile the central life stream deals with balancing the personal and relational (i.e. family, friends, etc.) priorities.

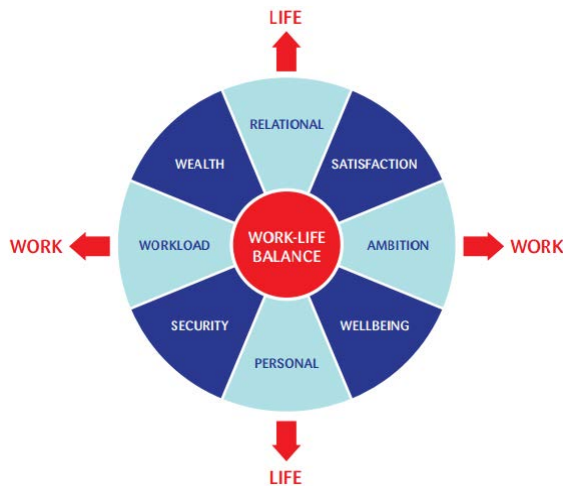


Fig. 1. The Work – Life Balance Compass

Source: *Converge International, Striking a Work-Life Balance Understanding Attraction & Retention in Today's Workforce*, p. 8.

The emergence of conflict between work and personal life can interfere with development of an individual in terms of physical, mental and social functioning.

⁷ H.J. Greenhaus, M.K. Collins, & D.J. Shaw, *The relation between work-family balance and quality of life*, "Journal of Vocational Behaviour", Vol. 63, 2003, pp. 510–531.

⁸ S. Borkowska, *How much work, how much life beyond?*, [in:] *The work-life programs theory and practice*, ed. S. Borkowska, IPISS, Warszawa 2011, pp. 18-20.

Therefore the analyzed issue can be dealt with at three levels of problem-theoretical reflection, as well as empirical research:

1. individual,
2. microeconomic,
3. macroeconomic.

The three levels are interlinked, so they may be the subject of scientific interest.

Work – non-work life conflict in the light of selected studies

As previously highlighted, the balance between work and non-work life is a complex phenomenon, which is why there are different dimensions of the conflict between them.

According to the European Agency for Safety and Health at Work⁹ relying on the analyses of researchers, the conflict between work and personal life, especially family, can be defined as a source of stress due to irreconcilable requirements associated with the operation of an individual at work and in the family, which are present in both of these environments. It can take two forms:

1. conflict between work and family and
2. conflict between family and work

The conflict between work and family can, on the other hand:

- be connected with time,
- result from requirements associated with the functioning at work and in the family,
- result from specific (e.g., conflict) behaviors¹⁰.

Analyzing the methodology of international empirical studies devoted to this issue it should be pointed out that mainly two dimensions of conflict have become the object of researchers' interest: concerning time and concerning obligations load. The time-related balance occurs if people believe that they devote sufficient amount of time to work and the right amount of time to be with family and on social commitments such as social contacts, hobbies and interests. This conflict can occur if the time required for family life, competes with professional activity. The second dimension of the conflict stems from the load of duties and occurs when stress or fatigue in one area affect the other, resulting in the imposition of the sphere of family and professional life. Workload in one area reduces the energy needed to perform a specific role in the second sphere. It can therefore be concluded that the conflict between work and non-work sphere is 'two-way'¹¹, since professional life may

⁹ European Agency for Safety and Health at Work, *Family Issues and Work-Life Balance*, E-Facts, No 57, Feb 16, 2012.

¹⁰ E.I., Kotowska, A. Matysiak, M. Styrz, A. Paillhe, A. Solaz, D. Vignoli, G. Vermeylen & R. Anderson, *Second European Quality of Life Survey: Family life and work*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2010, pp.1–96; S.D. Carlson, M.K. Kacmar & J.L. Williams, *Construction and Initial Validation of a Multidimensional Measure of Work-Family Conflict*, „Journal of Vocational Behaviour”, Vol. 56, 2000, pp. 249–276.

¹¹ See: M.R. Frone, J.K. Yardley, K.S. Markel, *Developing and testing an integrative model of the work-family interface*, „Journal of Vocational Behavior”, t. 50, Vol. 2, 1997, pp. 145–167.

interfere with family life or the pressure of family responsibilities may interfere with professional one¹².

With reference to the results of the "European Quality of Life Survey (EQLS)"¹³, it can be concluded that the conflict between work and personal life is widespread in Europe. Analyzing the statistical data on the dimension of conflict associated with time, the following conclusions have been drawn:

- 28% European workers believe that they spend too little time with the family,
- 36% employees believe that there is not enough time for other social contacts, and 51% do not have time for hobbies and interests,
- 40% employees are of the opinion that they have too little time to have a family life or other social obligations; these workers, however, feel that they spend enough time at work,
- only one quarter of the participants in the study claim that they are able to maintain a balance between the amount of time devoted to work and the amount of time devoted to family life and social commitments.

Statistical data concerning the dimension of the conflict arising from the load of duties showed that a significant proportion of workers experience difficulties in fulfilling family responsibilities because of the intensity of their work and the time spent:

- about 50% of employees reported a case of overlapping time requirements associated with work and family life due to the pressure in the workplace or at home,
- 22% of employees declare that at least a few times a week after returning home were too tired to perform some necessary housework, and 26% say they meet with such a situation at least a few times a month,
- only less than 10% of the study subjects said they did not experience any kind of pressure¹⁴.

Referring to the results of EQLS it is worth noting that the EU Member States were divided into six groups, each with different conditions that affect the balance between work and family life. These groups are referred to as "the classification of countries in terms of ease of reconciling work and family responsibilities":

1. The first group includes the Nordic countries: Denmark, Finland and Sweden. These countries offer the best conditions for reconciling work and family life.
2. Slightly less favorable conditions are present in the Benelux countries: Belgium, Luxembourg and the Netherlands and France.
3. The third group are the Anglo-Saxon countries: Ireland and the Great Britain. These countries offer worse conditions for reconciling work and family life, in particular in the institutional and cultural aspect.
4. Next are the German-speaking countries, in which the support provided to working parents and carers is very small, which results in high marginal effective tax rates and insufficiently developed state care system.

¹² E.I. Kotowska, A. Matysiak, M. Styrz, A. Paillhe, A. Solaz, D. Vignoli, G. Vermeylen & R. Anderson, *Second European...*, op.cit., p. 42.

¹³ Ibid. For the first time this study was conducted by Eurofound in 2003, the second study was carried out in 2007. Data from the third study published in 2012 are similar.

¹⁴ Ibid, pp. 42–53.

5. The fifth group consists of southern European countries. This group does not support people in combining family responsibilities with paid work. State care system is underdeveloped, and financial support for families is severely limited. Women experience exceptionally high barriers to entry into the labor market.
6. The last group consists of the former socialist countries, which are characterized by a much stiffer models of organization of working time than in the other studied countries, and a highly pragmatic approach to women, i.e. a strong emphasis on their economic role¹⁵.

The presented data show that Europeans are more dissatisfied with the amount of time they spend with their families, than the amount of time spent at work. This means that professional life interferes with personal life to a greater extent than the other way around.

The phenomenon of progressive imbalance between the two spheres of the individual's biography is recorded not only in Europe. As the global research, carried out for the second time by Regus, among 26,000 employees in more than 90 countries shows the highest balance between work and private life achieve Mexicans (the average score in the study is 149 points), Indians (138 pts.) and Brazilians (137 points). Below the world average (120 pts.) are, among others: the Netherlands, the USA, Australia, Great Britain, Japan, Belgium, Germany and France.

The overall results obtained in Regus studies are presented in Diagram 1.

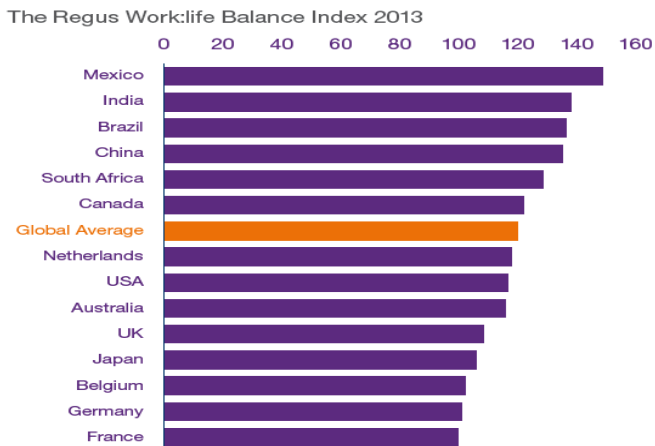


Diagram 1. The Regus Work: life Balance Index 2013

Source: Boomers struggle to find their balance, Regus: Work-life Balance Index 2013, Regus Plc 2013, p. 5.

In the cited study a balance index for Poland was also found and amounted to 113 points. It means that Poles have more and more trouble keeping the right balance between work and private sphere. As the study of 'Time Budgets' of the Central Statistical Office in Poland show a worker has an average of 4 hours and 39 minutes of free time during the day - that is the time not devoted to work and commuting,

¹⁵ Ibid, pp. 9–11.

housework or childcare. As many as 40% of working professionals declare that during the week they have no time for themselves and fulfil only the necessary duties. They can have a rest only at weekends, but at the same time 64% of working respondents say they work on Saturdays and Sundays¹⁶. Such a situation has negative consequences for employees who by excessive load feel a growing frustration, and ultimately burnout. Its effects are dangerous also for employers.

According to the previously mentioned European Agency for Safety and Health at Work the conflict occurring between work and personal life generates negative consequences in the form of, among others: a worse state of mental and physical health, a sense of fatigue, lower life satisfaction, higher levels of stress, greater emotional exhaustion, the probability of falling into alcoholism, stronger anxiety and greater depression¹⁷. The conflict experienced by employees may also affect the companies in different ways and in many areas. It is estimated that productivity losses caused by personal or family health problems cost U.S. employers 225.8 billion USD (about 170.6 billion Euro) per year¹⁸.

The table below shows selected negative consequences of imbalance concerning individuals, economic organizations and society at the macro level.

Table 1. Some negative consequences of the lack of balance between work and non-work life

For societies at the macro level (national, regional, etc.)	For economic organizations	For employees and their families
<ul style="list-style-type: none"> – decreasing number of births, – deferring the birth of the first child, – growing number of divorces, – growing number of single-parent families, – growing social inequality, – increasing incidence of heart diseases, cancer and neurological diseases, – insufficient childcare, – growing sphere of pathology among them. 	<ul style="list-style-type: none"> – absenteeism, – fluctuation increase; loss of investment in human capital, – less commitment to work, – stress, – lower concentration at work; – worse quality of work and reduced productivity, – worse relationships with customers and frequent loss, – less creativity and innovation, – lower profits and worse competitive position. 	<ul style="list-style-type: none"> – stress, – conflicts in the family, – worse childcare, – divorces, – alcoholism, – falling prey to drugs, – dependence on cigarettes or sweets, – insecurity of work and family.

Source: S. Borkowska, *The balance between work and non-work life*, [in:] "Acta Universitatis Lodzianensis Folia Economica", 2010, no. 240, p. 17.

¹⁶ *Poles are the busiest people*, www.fakt.pl, access date 17.03.2014.

¹⁷ R.M. Frone, M. Russell & M.G. Barne, *Work-family conflict, gender, and health-related outcomes: A study of employed parents in two community samples*, "Journal of Occupational Health Psychology", Vol. 1, No 1, 1996, pp. 57–69; D.T. Allen, L.E.D. Herst, S.C. Bruck, & M. Sutton, *Consequences Associated With Work-to-Family Conflict: A Review and Agenda for Future Research*, "Journal of Occupational Health Psychology", Vol. 5, No 2, 2000, pp. 278–308; S. Rose, T. Hunt, B. Ayers, *Adjust the Balance: Literature Review Life Cycles and Work Life Balance*, 2007. Retrieved 28 April 2011, from: <http://www.equalworks.co.uk/resources/contentfiles/4912.pdf>

¹⁸ W.F. Stewart, J.A. Ricci, E. Chee & D. Morganstein, *Lost productive work time costs from health conditions in the United States: results from the American productivity audit*, "Journal of Occupational and Environmental Medicine", Vol. 45, 2003, pp. 1234–1246.

Concluding, one should express concern that the problems with keeping proper balance between work and non-work life are becoming more visible and affect not only Poland, but occur worldwide.

The need for further research on work - non-work life relationship

An imbalance in the relationship work - non-work life is an example of the growing pathology, which takes place in the global socio-economic system, especially in developing countries, as well as highly developed. Therefore, this phenomenon should be included in the research area of different sciences.

The need to maintain a balance between work and personal life has been claimed by psychologists, sociologists, educators, economists, philosophers and ethicists for a long time. The idea of harmonious human development dates back to ancient times and it can be found in the philosophical, religious, social and political doctrines. Currently, this idea is expressed most fully in the concept of sustainable development, whose overriding objective is the growth of personal and social well-being, as well as a harmonious arrangement of the relationship between man and nature. The described concept involves satisfying human needs necessary for the proper physical, mental and spiritual development, and therefore the need to achieve sustainable quality of life, the essential element of which is the balance between work and non-work life. In the pursuit to achieve sustainable quality of life what is needed is 'harmony', 'adequate proportion', 'synergy' or the aforementioned 'balance' - associated with inner peace, bliss and a sense of satisfaction from their social roles. Mutually balanced relations reduce the tension associated with combining competing professional and non-work obligations and consequently counteract its negative effects.

The complex subject of the relationship between work and personal life includes a number of specific issues which should be the subject of scientific research. These involve: working time and leisure time; quality of life and quality of work; occupational stress, burnout and workaholism; family-friendly employment and the so-called 'family-friendly workplaces'; work-life balance programs used in enterprises; actions of local and national governments to promote work-life balance; European social policy, including family policy, labor market policy, and others.

The following figure shows selected sciences which are the strongest related to the analyzed issue.

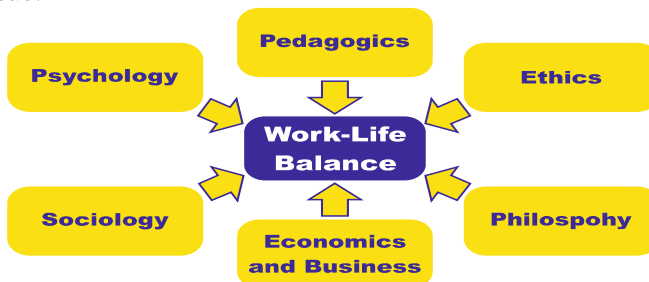


Fig. 2. Interdisciplinary issues of work – non-work life balance

Source: Author's.

It should be emphasized that indicated in earlier deliberations three levels at which one can deal with the described problems, should be the object of interest and research of a number of specific disciplines. Hence, the disciplines depicted in the drawing are only examples.

Referring to the first level of analysis - *individual*, it seems necessary to mention the idea of 'Slow Life'¹⁹, which is essentially absent in scientific reflection. It is based on the observations of life of a contemporary man, which is very largely conditioned by time. The fast pace of life today seems quite natural. Often it is a matter of pressure exerted on an individual by the surrounding world: they want to experience as much as possible in the shortest possible time. The idea of 'Slow Life' has its roots in Italy, where in 1986, Carlo Petrini, an Italian restaurateur and food critic with a group of friends in a protest against the creation of a McDonald's restaurant, founded a non-profit organization Slow Food, which promotes regional cuisines and healthy food. In 2001, *New York Times* placed Slow Food on the list of eighty ideas that shook the world. A silhouette of a snail, which symbolizes the slowness of life, self-control and seriousness became the hallmark of this movement. Over time, this new philosophy moved to other areas of life. In 1999 The World Institute of Slowness was created, which marked the beginning of another variety of 'slow', which together form the Slow Planet: slow Ravel, slow art, slow wear, slow parenting, slow money, slow sex, slow city. These trends together form the Slow Planet, which promotes the idea of improving the quality of life in all its aspects and celebration of being 'here and now' and opposes globalization and uniformity of life.

Moving on to the next levels of analysis, on which the considered issue can be described, it is worth noting that the sense of balance between work and non-work life is not the same for each employee. It is different depending on individual characteristics, organizational, local and national culture, economic situation of the country, and especially the situation on the labor market. On the *microeconomic* level, employers can come to a conclusion that in the interests of the balance of their employees, it is necessary to create such methods of work and time and the conditions of its implementation, which will meet the needs of employees and customers, and help foster a culture of accountability for 'give and take culture'. These needs underlie the formation of the so-called work - non-work life programs in organizations²⁰.

Referring to the third level, *macroeconomic*, it should be indicated that in practice of the developed countries two models of actions have emerged to promote the relationship between work – non-work life: American and Western European²¹. The first is characterized by the dominance of voluntary action by employers to shape equilibrium model. The second model is social and obligatory in character. It is geared to family-friendly policy and the development of flexible forms of employment and work organization. EU member states take a number of initiatives to improve the quality of work, and thereby improve the balance between work and the sphere outside

¹⁹ Slow life & garden – Polish journal devoted to the subject of SLOW.

²⁰ S. Borkowska, *The balance between work and non-work life*, [in:] "Acta Universitatis Lodziensis Folia Economica", 2010, no. 240, p. 8 et seq.

²¹ See: S. Borkowska (ed.), *The work-life programs theory and practice*, IPiSS, Warsaw 2011.

work. They also take a lot of effort in ensuring the protection of labor and social rights. Therefore, the issue of Work - Life Balance is considered to be supporting the achievement of the objectives of the European strategy for economic growth and employment.

To sum up the reflection devoted to the implications arising from issues undertaken in the article it can be concluded that it is an important area of research, including both the individual and the micro- and macroeconomic aspects. Research on this issue should be focused on both the causes of this phenomenon, its effects and ways to prevent it. This issue can be examined from the perspective of the country. There are also appropriate international comparisons prepared with the use of macro indicators such as general strategies of social security and national cultural and social norms. Then such studies could provide a significant contribution to addressing broader, international issues, i.e. help to improve the creation, implementation, shaping and evaluation of the social policy in building the optimal relationship between work and personal sphere of European citizens.

Conclusion

The issue of the relationship between work and non-work sphere is not yet in my opinion adequately the subject of in-depth scientific research and analysis. However, it seems that with the increase of the phenomenon of imbalance between these areas of life of an individual, it will become in the near future, an important research problem for many scientific disciplines.

Bibliografia

1. Allen D.T., Herst L.E.D., Bruck S.C., & Sutton M. (2000), *Consequences Associated With Work-to-Family Conflict: A Review and Agenda for Future Research*, "Journal of Occupational Health Psychology", Vol. 5, No 2.
2. Bogaj A. (2007), *Man in the work environment*, [in:] *Pedagogy of work*, ed. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Academic and Professional Publishing, Warszawa.
3. Boomers struggle to find their balance, Regus: Work-life Balance Index 2013, Regus Plc 2013.
4. Borkowska S., *The balance between work and non-work life*, [in:] "Acta Universitatis Lodziensis Folia Economica", 2010, no. 240.
5. Borkowska S. (2011), *How much work, how much life beyond?*, [in:] *The work-life programs theory and practice*, ed. S. Borkowska, IPISS, Warszawa.
6. Carlson S.D., Kacmar M.K., & Williams J.L. (2000), *Construction and Initial Validation of a Multidimensional Measure of Work-Family Conflict*, „Journal of Vocational Behaviour”, Vol. 56.
7. Clutterbuck D. (2005), *The balance between work and private life*, Oficyna Ekonomiczna, Krakow.
8. Converge International, *Striking a Work-Life Balance Understanding Attraction & Retention in Today's Workforce*.

9. European Agency for Safety and Health at Work (2012), *Family Issues and Work-Life Balance*, E-Facts, No 57, Feb 16.
10. Frese M. (2003), *Changes of the work character*, [in:] N. Chmiel (ed.), *Work and organizational psychology*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
11. Frone R.M., Russell M. & Barne M.G. (1996), *Work-family conflict, gender, and health-related outcomes: A study of employed parents in two community samples*, "Journal of Occupational Health Psychology", Vol. 1, No 1.
12. Frone M.R., Yardley J.K., Markel K.S. (1997), *Developing and testing an integrative model of the work-family interface*, "Journal of Vocational Behavior", t. 50, Vol. 2.
13. Greenhaus H.J., Collins M.K., & Shaw D.J. (2003), *The relation between work-family balance and quality of life*, "Journal of Vocational Behaviour", Vol. 63.
14. Kotowska E.I., Matysiak A., Styrz M., Paillhe A., Solaz A., Vignoli D., Vermeulen G. & Anderson R. (2010), *Second European Quality of Life Survey: Family life and work*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
15. *Poles are the busiest people*, www.fakt.pl, access date 17.03.2014.
16. Ratajczak Z. (2007), *Work and organizational psychology*, PWN, Warsaw.
- a. Rose S., Hunt T., Ayers B. (2007), *Adjust the Balance: Literature Review Life Cycles and Work Life Balance*, 2007. Retrieved 28 April 2011, from: <http://www.equalworks.co.uk/resources/contentfiles/4912.pdf>
17. Rostowska T. (2009), *Marriage, family, work and quality of life*, Impuls, Krakow.
18. Slow life & garden – Polish journal devoted to the subject of SLOW.
19. Stewart W.F., Ricci J.A., Chee E. & Morganstein D. (2003), *Lost productive work time costs from health conditions in the United States: results from the American productivity audit*, "Journal of Occupational and Environmental Medicine", Vol. 45.

dr Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

renatatl@ukw.edu.pl

Edukacja zawodowa i prozawodowa w regionie gdańskim w pierwszej dekadzie XXI wieku

Vocational education in the Gdansk
region in the first decade
of the twenty-first century

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, edukacja prozawodowa, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa, liceum profilowane, technikum uzupełniające, szkoła policealna.

Key words: vocational education, cooperative education, secondary technical school, basic vocational school, specialized secondary school, supplementary secondary technical school, post-secondary school.

Summary

This article is the last (fifth) edition depicting the system of vocational education in the Gdansk region in the years 1919–2010. It is devoted to the changes taking place in vocational education between 2000–2010. It discusses, among others, changes in the structure of educational system initiated by the 1998 reform referring to primary and lower secondary education, general secondary, vocational education since 2002 as well as post-secondary education since 2005.

Wprowadzenie

W latach początkowych analizowanego okresu resort edukacji prowadził prace nad dostosowywaniem prawa oświatowego do nowych zadań kształcenia zawodowego wynikających z realizowania reformy systemu edukacji, a także idei uczenia się przez całe życie i gospodarki opartej na wiedzy. Co prawda nowe bądź znowelizowane w tym czasie ustawy nie dotyczyły bezpośrednio kształcenia zawodowego, ale ich skutki związane były także z funkcjonowaniem szkół zawodowych i prozawodowych. Na przykład *Ustawa z 19 lutego 2004 roku o systemie informacji oświatowej*¹ ma istotne znaczenie dla pozyskiwania danych dotyczących wszystkich typów szkół i placówek, w tym kształcenia zawodowego. Gromadzone informacje niezbędne są do prowadzenia polityki edukacyjnej państwa, podnoszenia jakości edukacji oraz usprawniania finansowania zadań oświatowych. W 2004 roku została znowelizowana

¹ Dz. U. 2004, Nr 49, poz. 463.

*Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty*², a zmiany dotyczyły wprowadzenia nowych zasad udzielania pomocy materialnej dla uczniów. Nowelizacje te są szczególnie istotne dla systemu szkolnictwa zawodowego, ponieważ do szkół zawodowych i prozawodowych trafia na ogół słabsza młodzież i osiąga słabsze wyniki w nauce (na przykład wyniki egzaminów maturalnych oraz potwierdzających kwalifikacje zawodowe) oraz pochodzi z uboższych rodzin. W tej sytuacji pomoc materialna ma charakter socjalny lub motywacyjny. Bezpośrednio związane z kształceniem zawodowym były akty prawne dotyczące *Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*³ oraz akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych⁴. Regulacje dotyczyły wysokości opłat wnoszonych przez placówki i ośrodki ubiegające się o akredytację.

Sytuacja na rynku pracy – wymuszająca na pracobiorcach wielokrotne przekwalifikowanie się i poszukiwanie nowej pracy – stanowi wyzwanie dla edukacji zawodowej w Polsce. Stąd podkreśla się, że funkcjonowanie nowoczesnej edukacji zawodowej, zintegrowanej z gospodarką oraz rynkiem pracy, wymaga reorientacji kierunków i programów kształcenia zawodowego. Dostosowywanie kierunków kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy należy rozpatrywać nie tylko w skali kraju, ale również w wymiarze regionalnym i lokalnym. Treścią niniejszego artykułu jest próba ukazania zmian edukacji zawodowej i prozawodowej w regionie gdańskim w latach 2000–2010, wynikających z wdrożonego od 2002 roku nowego ustroju szkolnego⁵ oraz kierunków rozwoju i potrzeb gospodarki tegoż regionu⁶. Artykuł jest piątą⁷ (ostatnią) edycją prezentującą system kształcenia zawodowego w regionie gdańskim w latach 1919–2010.

² Dz. U. 2004, Nr 173, poz. 1808.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 maja 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz. U. 2004, Nr 114, poz. 1195.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 maja 2005 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2005, Nr 88, poz. 746).

⁵ Ustawa z 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, Ustawy o systemie oświaty oraz Ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. 2001, Nr 144, poz. 1615).

⁶ Województwo gdańskie 2000 plus. Strategia rozwoju. Sejmik Samorządowy Województwa Gdańskiego. Gdańsk 1998., Strategia rozwoju województwa pomorskiego. Pomorski region funkcjonalny. Pomorskie studia regionalne. Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego. Gdańsk 2000, Strategia rozwoju województwa pomorskiego. Sejmik Województwa Pomorskiego. Gdańsk 2005.

⁷ J. Ambroży, *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, Nr 1, 2010., J. Ambroży, *Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1945–1970*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, 2012, J. Ambroży, *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1990*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, 2011, J. Ambroży, *Edukacja zawodowa i prozawodowa w regionie gdańskim w latach 1990–2000*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, 2013.

Podstawowe informacje

W związku z wprowadzoną od 1 września 2002 roku reformą ustroju szkolnego⁸ do 2006 roku współistniały ze sobą nowo wprowadzony (szkoły ponadgimnazjalne) i wygasający system szkolny (szkoły ponadpodstawowe). Do tych ostatnich należały następujące typy szkół: liceum ogólnokształcące, liceum techniczne, technikum, liceum zawodowe, szkoła zasadnicza, szkoła policealna.

Od 1 września 2002 roku w systemie edukacji zaczęły funkcjonować następujące typy szkół ponadgimnazjalnych:

- 1) zasadnicze szkoły zawodowe o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie w 2-letnim uzupełniającym liceum ogólnokształcącym i 3-letnim technikum uzupełniającym;
- 2) 3-letnie licea ogólnokształcące, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- 3) 3-letnie licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- 4) 4-letnie technika, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- 5) 2-letnie uzupełniające licea ogólnokształcące dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;
- 6) 3-letnie technika uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, a także uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu;
- 7) szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, których ukończenie umożliwia osobom mającym wykształcenie średnie uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu;
- 8) 3-letnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy – dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

U podstaw zróżnicowania szkolnictwa ponadgimnazjalnego leży przyjęcie innych założeń dotyczących zadań kształcenia realizowanych w poszczególnych typach szkół. Szkoły ogólnokształcące przygotowują do uzyskania świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, a pozostałe, oprócz przygotowania ogólnokształcącego, umożliwiają także uzyskanie kwalifikacji zawodowych lub dają przygotowanie ogólnozawodowe. Konsekwencją tak przyjętych założeń są różnice programowe oraz

⁸ Ustawa z 21 listopada 2001 roku o zmianie... op.cit.

obecność w procesie kształcenia zajęć praktycznych i praktyk zawodowych (praktycznej nauki zawodu) w szkołach innych niż ogólnokształcące. W przypadku techników oraz liceów ogólnokształcących i profilowanych inny jest także czas trwania kształcenia (technika – 4 lata, licea – 3 lata). Zatem kształcenie zawodowe w systemie szkolnym oparte zostało na 9-letnim, obowiązkowym kształceniu ogólnym w szkole podstawowej i gimnazjum (6 + 3 = 9). Przed reformą – oparte było na 8-letnim obowiązkowym kształceniu ogólnym w szkole podstawowej. Ustawa z 21 listopada 2001 roku – wprowadzająca reformę ustroju szkolnego, określiła również terminy tworzenia nowych typów szkół ponadgimnazjalnych. Wymienione w ustawie 2-letnie uzupełniające licea ogólnokształcące i 3-letnie technika uzupełniające rozpoczęły działalność od 1 września 2004 roku, a od 1 września 2005 roku funkcjonujące w systemie szkoły policealne i pomaturalne zostały przekształcone w szkoły policealne. Szkoły specjalne przysposabiające do pracy funkcjonują od 1 września 2004 roku. Pozostałe wymienione w ustawie szkoły ponadgimnazjalne rozpoczęły działalność od 1 września 2002 roku.

W technikach i zasadniczych szkołach zawodowych oraz szkołach policealnych kształcenie zawodowe realizowane jest w zawodach zamieszczonych w „Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego” (tzw. szkolna klasyfikacja zawodów). W maju 2004 roku resort edukacji wprowadził nową „Klasyfikację zawodów...”, w której zamieszczono informację, w jakich typach szkół ponadgimnazjalnych można uczyć się tych zawodów oraz sprecyzowano czas trwania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych (od 2 do 3 lat – w zależności od zawodu)⁹ i szkołach policealnych (nie dłużej niż 2,5 roku). Czas nauki w szkołach policealnych uzależniony jest od typu ukończonej szkoły średniej. Zawody są ujęte w grupy „wielkie”, „duże” i „średnie”, co odpowiada „Klasyfikacji zawodów i specjalności” (tzw. gospodarcza klasyfikacja zawodów) opracowanej na potrzeby rynku pracy oraz umożliwia bezpośrednio dostosowanie zawodu „szkolnego” do tzw. zawodu „rynkowego” (gospodarczego). Szkolna klasyfikacja zawodów wskazuje także ministrów odpowiedzialnych za umieszczenie danego zawodu w tym dokumencie.

Kształcenie zawodowe na poziomie wyższym jest realizowane w wyższych szkołach zawodowych¹⁰. Prowadzą one studia licencjackie (trwające co najmniej 6 semestrów) i inżynierskie (trwające co najmniej 7 semestrów) ukierunkowane na przygotowanie absolwentów do pracy w określonym zawodzie. Tytuły zawodowe licencjata lub inżyniera można także uzyskać w innych szkołach wyższych¹¹, w tym politechnikach, uniwersytetach, akademiach itp. oferujących studia licencjackie lub inżynierskie. Absolwenci studiów licencjackich i inżynierskich mogą kontynuować kształcenie na uzupełniających studiach magisterskich trwających od 2–2,5 roku, w zależności od kierunku.

⁹ Ustawa z 27 czerwca 2003 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2003, Nr 137, poz. 1304).

¹⁰ Ustawa z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. 1997, Nr 96, poz. 590).

¹¹ Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990, Nr 385, z późn. zmianami), Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 roku (Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365), znowelizowana w 2011 roku.

Zmiany w strukturze szkolnictwa zawodowego i prozawodowego

Zmiany w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego, w tym zawodowego i prozawodowego, w analizowanym okresie można zaobserwować, analizując rozproszone w różnych źródłach dane statystyczne dotyczące tego sektora edukacji. Należą do nich: wydawany co roku przez Urząd Statystyczny w Gdańsku *Rocznik statystyczny województwa pomorskiego z roku 2000–2010, Edukacja i wychowanie w województwie pomorskim w roku szkolnym 2001/02–2009/10*, Informator Urzędu Statystycznego w Gdańsku *Ważniejsze dane o edukacji w województwie pomorskim* – strona internetowa Kuratorium Oświaty w Gdańsku, materiały dotyczące wyników rekrutacji i struktury uczestnictwa w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży, dane statystyczne pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej – strona internetowa Ministerstwa Edukacji Narodowej – w tym wydanie Głównego Urzędu Statystycznego, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10* oraz inne opracowania związane z pomorską edukacją.

Dynamikę zmian struktury szkolnictwa ponadgimnazjalnego, mierzoną liczbą szkół, pokazano w tabeli 1. Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że w pierwszych latach XXI wieku to okres dynamicznych zmian w pomorskiej edukacji. Wzrost liczby szkół wyższych (do 28), wzrost liczby liceów ogólnokształcących dla młodzieży (ponad 140), wzrost szkół policealnych dla dorosłych (ponad 240) i zmniejszenie liczby zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży (do 100), na korzyść liczby szkół kończących się maturą to główne wskaźniki tych zmian. Z danych tych wynika również, że w latach 2005–2010 struktura liczbowa według typów szkół średnich dla młodzieży wykazuje niewielkie zmiany. Wyjątkiem są licea profilowane (94 licea w roku szkolnym 2005/06 – 31 w roku szkolnym 2009/10) i technika uzupełniająca (11 techników w roku szkolnym 2005/06 – 4 w roku szkolnym 2009/10).

Bardzo duże zmiany wystąpiły w strukturze liczbowej według typów szkół dla dorosłych (por. tabela 1). Od 2005 roku systematycznie rosła liczba liceów ogólnokształcących (68 liceów w roku szkolnym 2005/06 – 91 w roku szkolnym 2009/10) i uzupełniających liceów ogólnokształcących (90 uzupełniających liceów w roku szkolnym 2005/06 – 102 w roku szkolnym 2009/10). Malą liczbą techników (31 techników w roku szkolnym 2005/06 – 6 w roku szkolnym 2009/10) i techników uzupełniających (42 w roku szkolnym 2005/06 – 29 w roku szkolnym 2009/10).

Wskaźnikami zmian jest również struktura liczbowa i procentowa uczestnictwa wyznaczona na podstawie liczby uczniów w różnych typach szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Dlatego zaprezentowano w tabeli 2 liczbowy i procentowy udział uczniów uczących się w pierwszych klasach szkół ponadpodstawowych w 2000 roku (na początku analizowanego okresu) i w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych w 2002 roku (pierwszy rok rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych).

Tabela 1. Liczba szkół wyższych i ponadgimnazjalnych w regonie gdańskim w latach 2000–2010

Typ szkoły	2000/01	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Wyższa	17	28	28	28	28	28
Liceum ogólnokształcące	124	145	146	142	143	145
Uzupełniające liceum ogólnokształcące	–	3	3	4	3	4
Liceum profilowane	–	94	89	76	62	31
Technikum	272	136	119	103	106	108
Technikum uzupełniające	–	11	13	10	7	4
Zasadnicza szkoła zawodowa	131	100	102	102	102	101
Policealne (ogółem)	171	249	250	219	229	207
Policealna dla dorosłych	163	242	239	238	232	239
Liceum ogólnokształcące	69	68	72	87	82	91
Uzupełniające liceum ogólnokształcące	–	90	93	92	102	102
Liceum profilowane	–	4	5	3	3	2
Technikum	85	31	13	9	8	6
Technikum uzupełniające	–	42	48	40	29	29
Zasadnicza szkoła zawodowa	9	7	8	7	7	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Roczników statystycznych województwa pomorskiego z lat 2007, 2008, 2009 i 2010; rocznych wydań Urzędu Statystycznego w Gdańsku pt. Edukacja i wychowanie w województwie pomorskim w roku szkolnym – 2006/07, 2007/08, 2008/09 i 2009/10; Informatora Urzędu Statystycznego w Gdańsku – strona internetowa Kuratorium Oświaty w Gdańsku – www.kuratorium.gda.pl/index.php?c=271 z dnia 2011.06.07. oraz danych statystycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej – strona internetowa MEN – www.men.gov.pl/mages/pdf/DS/2009-2010.pdf z dnia 2011.06.07.

Tabela 2. Wyniki rekrutacji do młodzieżowych szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych w regonie gdańskim na rok szkolny 2000/01 i 2002/03

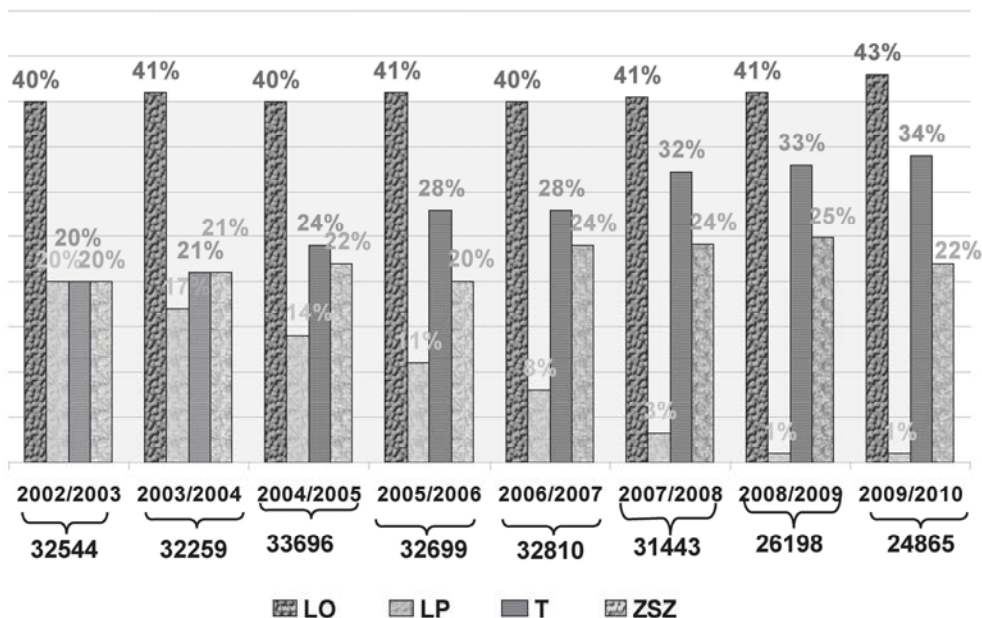
Typ szkoły ponadpodstawowej	Liczba uczniów klas pierwszych na dzień 06.09.2000 r.	%	Typ szkoły ponadgimnazjalnej	Liczba uczniów klas pierwszych na dzień 06.09.2002 r.	%
Liceum ogólnokształcące	13 336	36,2	Liceum ogólnokształcące	12 929	39,7
Liceum techniczne	1 782	4,8	Liceum profilowane	6 468	19,9
Technikum	9 659	26,2	Technikum	6 489	20,0
Liceum zawodowe	1 641	4,5	–	–	–
Szkoła zasadnicza	10 438	28,3	Zasadnicza szkoła zawodowa	6 658	20,4
Razem	36 886	100	Razem	32 544	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Kuratorium Oświaty w Gdańsku (na podstawie szkolnych sprawozdań o wynikach rekrutacji).

Na uwagę zasługuje wzrost, w pierwszym roku funkcjonowania nowych typów szkół (ponadgimnazjalnych), liczby uczniów wybierających szkoły średnie, które umożliwiały zdawanie egzaminu maturalnego (około 9%). Nastąpił spadek liczby

uczniów chętnych do techników (około 6%) i zasadniczych szkół zawodowych (około 9%). Należy również zauważyć, że znaczące miejsce wśród typów szkół ponadgimnazjalnych zajęły licea profilowane. Z tabeli 1 wynika, że ogółem do klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych przyjęto 32 544 uczniów, w tym około 20% do liceów profilowanych, 20% do techników, około 20% do zasadniczych szkół zawodowych i około 40% do liceów ogólnokształcących. Z badań wynika również, że spośród 14 profili największym powodzeniem cieszyły się następujące: ekonomiczno-administracyjny – przyjęto 1591 uczniów; usługowo-gospodarczy – przyjęto 1355 uczniów; zarządzanie informacją – 1215; kształtowanie środowiska – 426; socjalny- 336; elektroniczny – 310; kreowanie ubiorów – 126; leśnictwo i technologia drewna – 103; chemiczne badanie środowiska – 54. Można zatem uznać, że na progu reformy wprowadzającej nowe typy szkół (2002 r.) licea profilowane zostały dobrze przyjęte w środowisku edukacyjnym regionu gdańskiego. Jednak analiza tabeli 1 i wykresu 1 nie pozostawia wątpliwości. W kolejnych latach analizowanego okresu systematycznie maleje liczba liceów profilowanych (LP) i uczęszczających do nich uczniów. Wymowny jest wynik rekrutacji do liceów profilowanych na rok szkolny 2009/10, dane na 9 lipca 2009 roku. Ogółem licea profilowane wybrało 276 (1%) absolwentów gimnazjów, z tego: 134 profil ekonomiczno-administracyjny; 81 socjalny; 32 usługowo-gospodarczy; 29 zarządzanie informacją.

Wykres 1. Wyniki rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych w regionie gdańskim w latach 2002–2009



Źródło: dane Kuratorium Oświaty w Gdańsku.

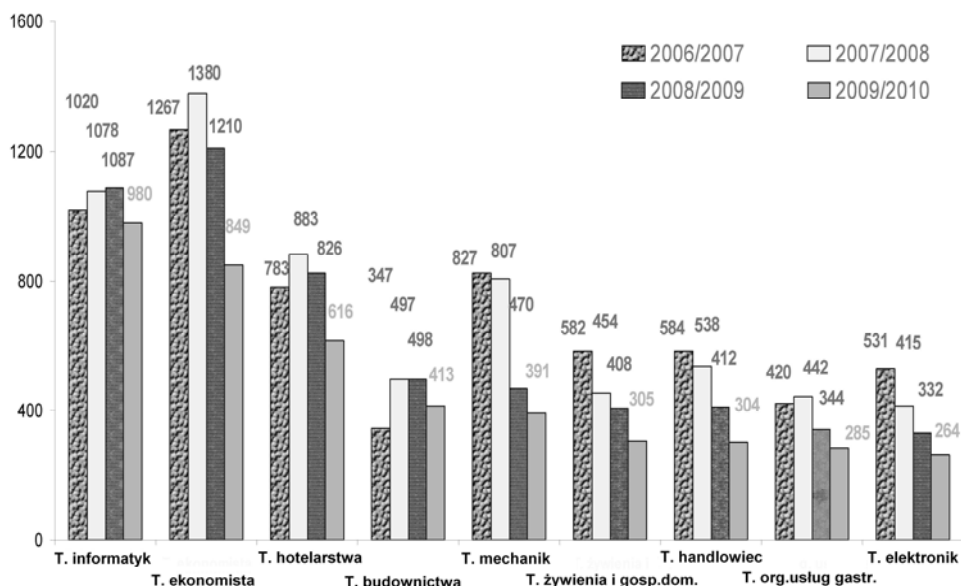
Wykres 1 pokazuje również strukturę procentową uczestnictwa w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży w latach 2002–2010. Od roku 2002 systematycznie wzrasta odsetek uczniów uczących się w technikach (T), by w roku szkolnym 2009/10 osiągnąć około 34% wszystkich uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Technika traci na rzecz liceów ogólnokształcących (LO). W tych ostatnich w roku szkolnym 2009/10 uczyło się około 43% wszystkich uczniów tego segmentu edukacji. W analizowanym okresie odsetek uczniów zasadniczych szkół zawodowych (ZSZ) ulegał wahaniom, ustalając się średnio na poziomie około 22%.

Absolwenci gimnazjów z regionu gdańskiego najczęściej wybierali i uczyli się w latach 2006–2010 w technikach następujących zawodów (por. wykres 2): technik informatyk; technik ekonomista; technik hotelarstwa; technik budownictwa; technik mechanik; technik żywienia i gospodarstwa domowego; technik handlowiec; technik organizacji usług gastronomicznych; technik elektronik.

W tym samym okresie w 3-letnich zasadniczych szkołach zawodowych młodzież wybierała i uczyła się najczęściej zawodów (por. wykres 3): mechanik pojazdów samochodowych; fryzjer; stolarz; elektromechanik pojazdów samochodowych; murarz; cukiernik. Natomiast w 2-letnich zasadniczych szkołach zawodowych (por. wykres 4): sprzedawca; kucharz małej gastronomii; monter kadłubów okrętowych; malarz-tapeciarz.

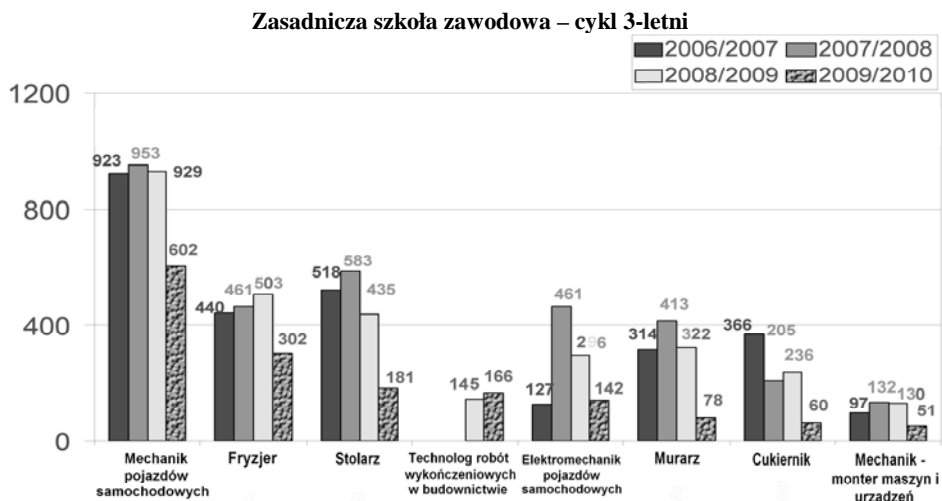
Wykres 2. Uczniowie techników według zawodów z regionu gdańskiego w latach 2006–2010

Najczęściej wybierane zawody w technikum



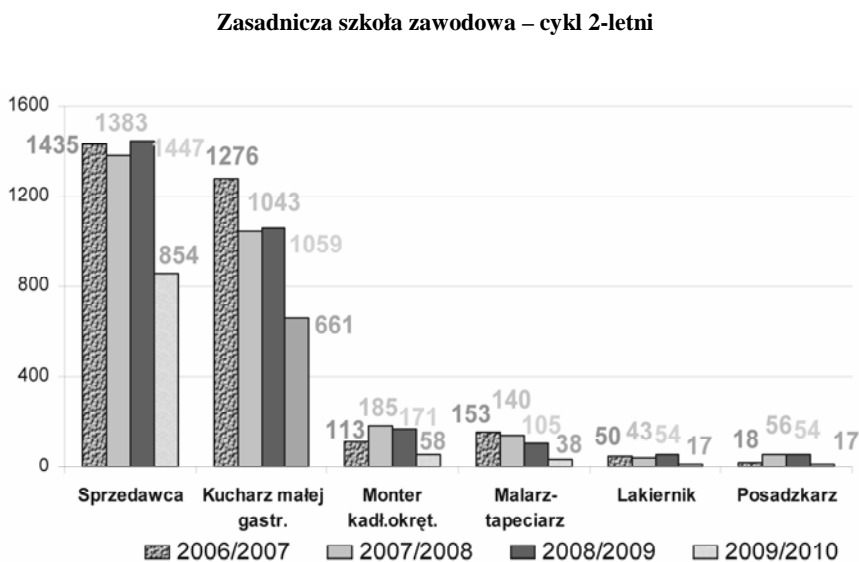
Źródło: dane kuratorium Oświaty w Gdańsku.

Wykres 3. Uczniowie 3-letnich zasadniczych szkół zawodowych według zawodów z regionu gdańskiego w latach 2006–2010



Źródło: dane Kuratorium Oświaty w Gdańsku.

Wykres 4. Uczniowie 2-letnich zasadniczych szkół zawodowych według zawodów w regionie gdańskim w latach 2006–2010



Źródło: dane Kuratorium Oświaty w Gdańsku.

Szkoły policealne mają pełnić ważną rolę w życiu jednostki. Dają możliwość przekwalifikowania się lub doskonalenia zawodowego, ale również dają szansę realizacji swoich pasji i zainteresowań. Wśród szkół policealnych coraz większy odsetek stanowią szkoły dla dorosłych (por. tabela 1). Dlatego na poziomie tegoż szkolnictwa kluczowym problemem jest dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy¹². W roku szkolnym 2007/08 w szkołach policealnych najwięcej osób kształciło się według następujących grup kierunków kształcenia (zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji – ISCED 97): 5168 – ekonomiczne i administracyjne; 4386 – usług dla ludności; 3737 – informatyczne; 1779 – ochrony i bezpieczeństwa; 1446 – medyczne; 808 – społeczne¹³. W tym samym roku szkolnym w technikach dla młodzieży najwięcej uczniów kształciło się według następujących grup kierunków kształcenia: 7462 – usług dla ludności; 6322 – inżynieryjno-techniczne; 4880 – społeczne; 3416 – ekonomiczne i administracyjne; 2880 – informatyczne; 2048 – architektury i budownictwa; 1373 – produkcji i przetwórstwa; 1179 – rolnicze, leśne i rybactwa¹⁴. Dane te mogą oznaczać, że szkolnictwo zawodowe podąża za zmianami gospodarczymi regionu gdańskiego i stara się je uwzględnić w swoim rozwoju¹⁵.

Studenci w regionie gdańskim kształcą się w następujących typach szkół wyższych (dane w roku akademickim 2007/2008): 28352 – uniwersytet; 19415 – wyższa szkoła techniczna; 10730 – wyższe szkoły ekonomiczne (4); 5897 – wyższa szkoła pedagogiczna; 4827 – akademia medyczna; 6584 – wyższa szkoła morską; 4083 – akademia wychowania fizycznego; 1451 – wyższe szkoły artystyczne (2); 14072 – wyższe szkoły zawodowe (14); 4761 – pozostałe szkoły (niepubliczne o profilu uniwersyteckim – 2)¹⁶.

Zaprezentowane dane pokazują również wpływ zachodzących zmian demograficznych na strukturę szkolnictwa zawodowego i prozawodowego. Świadczą o tym wyniki rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży w analizowanym okresie. Przy niewielkiej tendencji wzrostowej w początkowych latach, od 2004 roku liczba uczniów rozpoczynających naukę w tych typach szkół systematycznie malała. W roku szkolnym 2004/05 wynosiła 33696 uczniów, a w roku szkolnym 2009/10 – 24865 (por. wykres 1). W najbliższych latach ta tendencja spadkowa utrzyma się. Według prognoz Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) liczba młodzieży w wieku 16–18 lat w regionie gdańskim zmaleje do 2020 roku o około 15 tys.¹⁷. W tej sytuacji występuje problem dostosowania się szkół do spadku liczby uczniów. Istnieje bowiem ryzyko zamykania (zmniejszania oferty edukacyjnej) szkół kształcących w zawodach, które są najrzadziej wybierane.

¹² J. Ambroży, *Kształtowanie oferty edukacyjnej dla osób dorosłych – możliwości i bariery*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, 2010.

¹³ Rocznik Statystyczny Województwa Pomorskiego 2008. Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk, 2008, s. 184.

¹⁴ Tamże, s. 182.

¹⁵ Por. J. Ambroży, *Wizja rozwoju edukacji w regionie gdańskim do roku 2020*. „Edukacja Pomorska”, nr 29, 2008 oraz Strategia rozwoju województwa pomorskiego. Pomorski region funkcjonalny. Pomorskie studia regionalne. Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego. Gdańsk, 2000.

¹⁶ Rocznik Statystyczny Województwa Pomorskiego 2008 ... op.cit. 184–185.

¹⁷ Prognoza ludności według województw na lata 1999–2030. GUS, Warszawa 2000.

Podsumowanie

Z przedstawionych badań i analiz wynika, że szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w pierwszej dekadzie XXI wieku pozytywnie reaguje, poprzez prowadzone kierunki kształcenia, na wzrastającą rolę usług w gospodarce regionu. Prawie 2/3 miejsc pracy stwarzają usługi – administracja, obrona narodowa, edukacja, ochrona zdrowia, opieka społeczna. Około 1/3 miejsc pracy stwarza przemysł, budownictwo, zaopatrzenie w gaz, energię i wodę. Rośnie znaczenie usług turystycznych, które koncentrują się w strefie nadmorskiej na pojezierzu i w Trójmieście. Na uwagę zasługuje również rozwijająca się infrastruktura transportowa Trójmiasta: porty, węzeł kolejowy i drogowy, lotnisko międzynarodowe. Daje to szansę na powstanie centrów logistyczno-dystrybucyjnych. Co oznacza, że szkolnictwo zawodowe podąża za zmianami gospodarczymi regionu gdańskiego i stara się je uwzględnić w swoim rozwoju. Należy podkreślić również, że wysoki poziom kształcenia kadr dla poszczególnych rodzajów działalności gospodarczej może przyczynić się do rozwoju regionu. Z tego powodu za pozytywny należy uznać fakt zmniejszenia udziału zasadniczych szkół zawodowych w kształceniu ponadgimnazjalnym na rzecz szkół, które umożliwiają uzyskanie świadectwa dojrzałości.

Bibliografia

1. Ambroży J., *Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1945–1970*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, 2012.
2. Ambroży J., *Kształtowanie oferty edukacyjnej dla osób dorosłych – możliwości i bariery*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, 2010.
3. Ambroży J., *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, 2010.
4. Ambroży J., *Wizja rozwoju edukacji w regionie gdańskim do roku 2020*. „Edukacja Pomorska”, nr 29, 2008.
5. Ambroży J., *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1990*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, 2011.
6. Ambroży J., *Edukacja zawodowa i prozawodowa w regionie gdańskim w latach 1990–2000*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3, 2013.
7. Dz. U. 2004, Nr 49, poz. 463.
8. Dz. U. 2004, Nr 173, poz. 1808.
9. Prognoza ludności według województw na lata 1999–2030. GUS, Warszawa, 2000.
10. Rocznik Statystyczny Województwa Pomorskiego 2008. Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk, 2008.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 maja 2004 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz. U. 2004, Nr 114, poz. 1195.
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 maja 2005 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2005, Nr 88, poz. 746).
13. Strategia rozwoju województwa pomorskiego. Sejmik Województwa Pomorskiego. Gdańsk 2005.

14. Strategia rozwoju województwa pomorskiego. Pomorski region funkcjonalny. Pomorskie studia regionalne. Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego. Gdańsk, 2000.
15. Ustawa z 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990, Nr 385, z późn. zmianami), Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 roku (Dz. U. 2005, Nr 164, poz. 1365), znowelizowana w 2011 roku.
16. Ustawa z 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (Dz. U. 1997, Nr 96, poz. 590).
17. Ustawa z 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela, Ustawy o systemie oświaty oraz Ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. 2001, Nr 144, poz. 1615).
18. Ustawa z 27 czerwca 2003 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2003, Nr 137, poz. 1304).
19. Województwo gdańskie 2000 plus. Strategia rozwoju. Sejmik Samorządowy Województwa Gdańskiego. Gdańsk 1998.

dr Jerzy AMBROŹY

Zespół Szkół Usługowych

ul. Morska 77

81-222 Gdynia

Technologie informatyczne w edukacji

Olga PAWŁOWSKA

Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa

WCAG 2.0 w e-learningu – wymagania dla równości

WCAG 2.0 in e-learning
– the requirements for equality

Słowa kluczowe: e-learning, WCAG 2.0, dostępność, niepełnosprawni.

Key words: e-learning, WCAG 2.0, accessibility, the disabled.

Abstract

Social opening for disabled person is also viewed at e-world. World of e-learning specialists also implement WCAG 2.0 requirements, even if sometimes it is connected with resignation of solution that so far has been used. Article transposes the WCAG 2.0 guidelines into the field of e-learning.

WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) 2.0 covers a wide range of recommendations for making Web content more accessible. Following these guidelines will make content accessible to a wider range of people with disabilities as well as for users in general. WCAG 2.0 standard was developed by the Web Accessibility Initiative (WAI) of the World Wide Web Consortium (W3C).

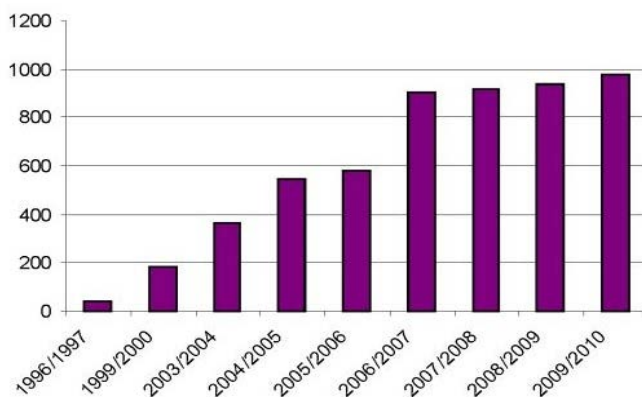
Od 30 maja 2012 roku obowiązuje w Polsce Rozporządzenie Rady Ministrów z 12 kwietnia 2012 roku w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz.U. z 2012 r. poz. 526). Zgodnie z tym rozporządzeniem wszystkie podmioty realizujące zadania publiczne mają obowiązek dostosować swoje serwisy internetowe do potrzeb osób

niepełnosprawnych¹, czyli wdrożyć wytyczne standardu WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) 2.0.

Warto, aby obowiązek ten dotyczył wszystkich stron internetowych. Dzisiejsza cyberprzestrzeń to także kursy e-learningowe. Należy dążyć do tego, aby uwzględnianie wymogów WCAG 2.0 było pomocne w zdobywaniu e-wiedzy przez osoby z niepełnosprawnościami. Niniejszy artykuł odnosi wytyczne standardu WCAG 2.0 do świata e-learningu.

E-learning, alternatywa dla zajęć stacjonarnych, od samego początku swego istnienia wskazywany był jako forma nauki szczególnie przyjazna osobom niepełnosprawnym². Trudno jednak nie odnieść wrażenia, że przez niepełnosprawność rozumiano przede wszystkim osobę z niepełnosprawnością fizyczną, mającą ograniczenia ruchowe. Współczesny rynek e-learningu dostrzega potrzebę stosowania standardu WCAG 2.0 i jest do dobry początek na drodze do pełnej dostępności szkoleń e-learningowych dla wszystkich.

Osoby z niepełnosprawnością dążą do tego, aby prowadzić w pełni normalne życie, chcą się rozwijać i kształcić. Statystyki Uniwersytetu Warszawskiego jasno pokazują, że z roku na rok rośnie liczba niepełnosprawnych studentów na tej uczelni (rysunek 1 i 2).



Rys. 1. Ogólna liczba studentów niepełnosprawnych na Uniwersytecie Warszawskim

Źródło: http://www.bon.uw.edu.pl/osiagniecia.html#orzeczony_stopien

Każda niepełnosprawność jest inna i różny jest stopień jej nasilenia – mogą to być zaburzenia widzenia (osoby niewidome i słabowidzące), zaburzenia słuchu (osoby niesłyszące i niedosłyszące), zaburzenia narządu ruchu, przewlekłe choroby wewnętrzne, zaburzenia psychiczne i inne, statystycznie rzadziej spotykane.

¹ <http://dostepnestrony.pl/wp-content/uploads/2013/08/Dostepnosc-serwisow-internetowych-Dominik-Paszkiwicz-Jakub-Debski.pdf>, s.90 [7.07.2014].

² D. Sankowski, A. Bąkała, *Technologie internetowe zagrożenie i nadzieja, Technologie internetowe w zarządzaniu i biznesie TIZIB'05*, s. 198, Politechnika Łódzka, Łódź 2005.

	1996/1997	1999/2000	2001/2002	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Ogółem studentów w tym:	40	181	250	366	549	581	902	918	940	980
osoby niewidome	4	15	19	31	29	29	19	14	10	15
osoby słabowidzące	7	22	31	49	62	54	78	65	67	53
osoby niesłyszące	--	--	--	2	2	2	4	3	4	3
osoby słabosłyszące	--	9	16	21	26	24	35	24	12	15
osoby z zaburzeniami narządu ruchu	16	43	60	77	108	99	206	187	163	154
osoby poruszające się na wózku	4	13	29	40	49	50	42	38	36	23
osoby z przewlekłymi chorobami wewnętrznymi	6	44	67	73	111	228	192	241	237	256
osoby z zaburzeniami psychicznymi i chorobami psychicznymi	1	22	22	68	84	77	131	191	231	240
osoby z innymi problemami zdrowotnymi	2	13	6	5	78	18	195	155	180	221

Rys. 2. Zestawienie rodzajów niepełnosprawności wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego
Źródło: http://www.bon.uw.edu.pl/osiagniecia.html#rodzaj_niepelnosprawnosci.

WCAG 2.0 – zalety dla odbiorców i utrudnienia dla twórców

WCAG 2.0 wskazuje na cztery zasady dostępności: dostępność percepcyjną, funkcjonalność, zrozumiałość oraz rzetelność³. Każda z nich szczegółowo opisuje, co należy uwzględnić w danym obszarze, aby strona była przyjazna dla wszystkich odbiorców. Standard definiuje i opisuje dostępność stron internetowych na 3 poziomach: A, AA oraz AAA. Poziom A określa zgodność ze standardem w najmniejszym stopniu, koniecznym, aby serwis został uznany za dostępny, poziom AAA oznacza najwyższy poziom dostępności, czyli spełnienie wszystkich wytycznych standardu.

Wytyczne WCAG 2.0 zostały opracowane dla zapewnienia dostępności stron internetowych, ale można je odnieść także do e-learningu – w tym kursów i platform. Aby e-kursy wraz z zawartą w nich interaktywnością były zgodne z wymogami WCAG, należy zrezygnować z pewnych zadań lub zrealizować je w inny sposób.

Poniżej przedstawiono zalecenia standardu, które powinny znaleźć zastosowanie w produkcji e-kursów.

1. Każdy ekran kursu powinien posiadać tytuł, umieszczony jako nagłówek, zapisany jako znacznik `<h1>` – `<h1>Nazwa ekranu</h1>`.

³ <http://wcag20.widzialni.org/wcag-20-zasada-1-percepcja,m,mg,165> [30.06.2014].

Rys. 3. Górna belka kursu zawierająca nagłówek ekranu

Źródło: opracowanie własne.

2. W kodzie każdego ekranu e-kursu powinna znajdować się informacja dotycząca języka, jaki jest używany na stronie i każdorazowo, przy zmianie języka, np. w przypadku cytowania, powinno zostać określone, na jaki język dokonana została zmiana.

```
<html lang="pl">
```

Rys. 4. Definiowanie języka strony

Źródło: opracowanie własne.

```
<h1 lang="en">The W3C Advisory Committee has filled five open seats on the W3C Advisory Board. </h1>
```

Rys. 5. Zdefiniowana zmiana języka na stronie w nagłówku h1

Źródło: opracowanie własne.

3. Każda informacja nietekstowa, np. ilustracja powinna być opisana w kodzie e-kursu tak, aby mogła zostać przetworzona przez oprogramowanie zainstalowane na komputerze użytkownika z upośledzeniem widzenia (np. przez oprogramowanie typu *screen reader*). Do tego celu służy w kodzie atrybut "alt" przy znaczniku . Atrybut "alt", czyli tekst alternatywny, zawiera opisową informację o tym, co przedstawia konkretna ilustracja.



Model RGB to składowa trzech kolorów:

- **R** - red (czerwony),
- **G** - green (zielony),
- **B** - blue (niebieski).

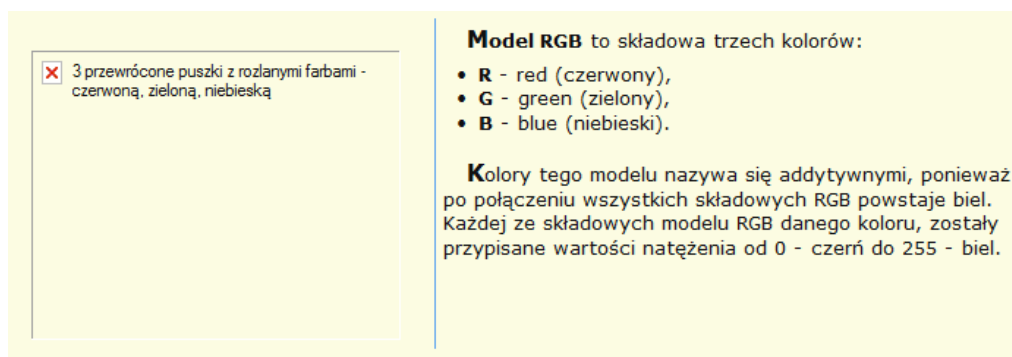
Kolory tego modelu nazywa się addytywnymi, ponieważ po połączeniu wszystkich składowych RGB powstaje biel. Każdej ze składowych modelu RGB danego koloru, zostały przypisane wartości natężenia od 0 - czerń do 255 - biel.

```

```

Rys. 6. Ilustracja wyświetlająca się w przeglądarce i kod HTML prawidłowo ją opisujący

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 7. Alternatywny tekst ilustracji, który dla osoby widzącej widoczny jest np. przy wyłączonej w przeglądarce grafice

Źródło: opracowanie własne.

4. Wyróżnienia informacji w tekście powinny być tak oznaczone, aby były widoczne dla wszystkich użytkowników. Oznacza to wykorzystywanie w publikacji zarówno znaczników formatujących, jak i semantycznych⁴.
5. Nie powinno się stosować tekstu w formie graficznej (jako obraz tekstu), gdyż tak przedstawiona treść nie jest dostępna dla oprogramowania typu *screen reader*.
6. Materiały dźwiękowe umieszczane w kursie powinny być uzupełniane o transkrypcję nagrania. Dzięki temu osoba niesłysząca ma możliwość zapoznania się z treścią danego nagrania. Taka sama zasada obowiązuje w odniesieniu do filmów wideo – aby były one dostępne dla odbiorców z dysfunkcją wzroku lub słuchu. Materiały udostępniane „na żywo”, w trybie synchronicznym, powinny być wyposażone w napisy zsynchronizowane z dźwiękiem oraz tłumacza języka migowego.
7. Nie powinno się określać słownie kształtu użytego w kursie elementu (np. „zapoznaj się z rysunkiem kwadratu”) ani jego położenia na stronie (np. „rysunek po prawej stronie przedstawia...”), gdyż może to nie być zrozumiane przez odbiorcę.
8. Obsługa e-kursu – wszystkich jego funkcjonalności – powinna być dostępna z poziomu klawiatury, bez konieczności korzystania z myszki, ponieważ niektóre osoby o zmniejszonej sprawności manualnej nie mogą jej używać.
9. Odnośniki do podstron, dokumentów lub stron WWW powinny być dokładnie opisane, np. „przejdź do strony Szkoły Głównej Handlowej”. Często spotykane sformułowanie „kliknij tutaj” jest niewłaściwe, ponieważ nie niesie odpowiedniej informacji. Przede wszystkim zaś odnośnik powinien znajdować się w znacznikach hiperłącza. Dzięki temu nie będzie on tylko kolejnym ciągiem znaków w treści, lecz aktywnym elementem, z którym użytkownik będzie mógł wejść w interakcję⁵.

⁴ P. Witek, *Dostępność warstwy tekstowej w dokumentach elektronicznych*, s. 9, [w:] *E-podręcznik dostępny dla wszystkich. Poradnik dla twórców elektronicznych materiałów edukacyjnych*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2013.

⁵ Tamże, s. 15.

```
<p><a href="http://www.sgh.waw.pl/">Przejdźcie do strony Szkoły Głównej Handlowej</a></p>
<p><a href="http://www.sgh.waw.pl/">kliknij tutaj</a></p>
```

Rys. 8. Poprawne i niepoprawne opisanie celu hiperłącza

Źródło: opracowanie własne.

10. Nie należy stosować pulsujących elementów/animacji, które mogą wyzwać objawy padaczki.
11. Nie powinno się stosować animacji wykonanych w technologii Flash, jeśli nie zostały one oprogramowane w sposób, który czyni je rozpoznawalnymi przez screen readersy. Dodatkowo warto zauważyć, że coraz więcej kursów jest realizowanych przez kursantów na smartfonach i tabletach, które często w ogóle nie odczytują plików wykonanych w technologii flash.
12. Nie należy stosować pytań typu *drag&drop* (*przesuń i umieść*), które ze względu na swój charakter nie wykazują zgodności z WCAG 2.0. Trudno byłoby osobie mającej problem ze wzrokiem przeciągnąć określony element w odpowiednie miejsce, tak aby wskazać prawidłową odpowiedź na zadane pytanie. Byłoby to także problematyczne dla osób nie obsługujących myszy.
13. Należy stosować odpowiednie kompozycje używanych kolorów. Odpowiedni kontrast między literami a tłem bardzo ułatwia, a niektórym odbiorcom wręcz umożliwia odczytanie informacji. Standard WCAG 2.0 definiuje kontrast (minimalny) wynoszący przynajmniej 4,5:1.
14. Elementy nawigacyjne w kursie powinny być umieszczane zawsze w tym samym miejscu. Również przyciski pozwalające zatwierdzić wybory dokonane przez kursantów powinny znajdować się w tym samym miejscu na ekranie, np. na dolnej belce.



Rys. 9. Dolna belka kursu zawierająca przyciski nawigacyjne

Źródło: opracowanie własne.

15. Treść szkoleniowa powinna być przygotowana w narzędziu, które umożliwia stworzenie produktu zgodnego ze standardem WCAG 2.0 lub powinna być tworzona od podstaw w języku HTML. Narzędziem autorskim (authoring tool) do tworzenia kursów e-learningowych, które deklaruje zgodność z WCAG 2.0, jest np. Lectora 11.3. W specjalnej prezentacji na stronie tego produktu pokazane jest, jak osiągnąć spełnienie wymagań poziomu AA (rozszerzony poziom) Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0, korzystając z funkcji aktualizacji Ustawień Dostępności Stron Web (Web Accessibility Settings⁶). Także inne narzędzia, w których twórca ma bezpośredni i szeroki dostęp do HTML, umożliwiają opracowanie kursu zgodnego ze standardem WCAG 2.0.

⁶ <http://lectora.pl/files/projects/lectora-present.v.11.3/index.html> [30.06.2014].

WCAG 2.0 – znane i lubiane?

Standard WCAG 2.0 ma na celu otwarcie e-świata dla osób z różnymi typami niepełnosprawności – daje im możliwość korzystania z nowoczesnych technologii, korzystania ze stron internetowych i wchodzenia z nimi w interakcje, a więc działa przeciwko wykluczeniu cyfrowemu osób z dysfunkcjami. Stosowanie się do wymagań tego standardu zdaje się jednak nie być naturalną potrzebą ani twórców stron internetowych, ani twórców e-kursów. Wynikać to może z:

- niewystarczającego rozpropagowania standardu WCAG 2.0 i jego roli wśród osób odpowiedzialnych za tworzenie stron internetowych czy kursów e-learningowych, czego skutkiem jest ograniczona znajomość przez nich tego standardu i wrywkowe i niedokładne jego stosowanie;
- wciąż powszechnie występującego braku traktowania osób z niepełnosprawnościami jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, jako potencjalnych klientów naszej firmy, a więc niezadbanie o to, aby klient taki miał np. możliwość zapoznania się z ofertą firmy dzięki dostępnej stronie;
- zależności wskazującej na to, że tworzenie kursów elektronicznych i stron internetowych zgodnych z wymogami standardu WCAG 2.0 jest bardziej pracochłonne i co z tego wynika – droższe.

W celu zweryfikowania tej tezy wystarczy zapoznać się z dowolnymi stronami internetowymi. Tylko na niewielu z nich można zobaczyć oznaczenie (jak na rysunku 10), mówiące o możliwości zmiany rozmiaru czcionki oraz kontrastu strony (w kilku wariantach wielkościowych i kolorystyki), czyli o funkcjach bardzo potrzebnych osobom z ograniczeniami widzenia.



Rys. 10. Oznaczenie strony
Źródło: <http://wcag20.widzialni.org/>

Częściej spotykanym przypadkiem jest oznaczenie pokazane na rysunku 11, wskazujące tylko na możliwość zmiany rozmiaru czcionki. Niestety, można się spotykać z rozwiązaniami, w których zmiana następuje tylko w aktualizowanej części strony, a nie dokonuje się w stałych częściach serwisu (elementach interfejsu).



Kalendarz akademicki | BUW | Spis pracowników | Kontakt | Poczta | Wi-Fi | A A A | EN

Rys. 11. Oznaczenie strony
Źródło: <http://www.uw.edu.pl/>

Wspomniane na początku publikacji Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz.U. z 2012 r. poz. 526) nakłada obowiązek dostosowania serwisów internetowych instytucji publicznych do potrzeb osób niepełnosprawnych, czyli wdrożenia wytycznych standardu WCAG 2.0 w ciągu 3 lat od obowiązywania rozporządzenia, czyli do 31 maja 2015 roku. Daje to nadzieję, że osoba z niepełnosprawnością bez trudności będzie mogła skorzystać z każdej witryny internetowej należącej do instytucji publicznej. Niestety dziś, pod koniec roku 2014, zakres wdrożenia stosowania wytycznych standardu WCAG 2.0 nie jest imponujący. Dostępność, w sensie zgodności z zaleceniami standardu WCAG 2.0 stron instytucji publicznych, niestety nie jest jeszcze regułą. Niektóre portale internetowe podmiotów z prywatnym kapitałem stosują się do wytycznych WCAG 2.0 mimo braku takiego obowiązku. Dostrzegają bowiem wśród swoich klientów osoby niepełnosprawne i traktują je jako stałych użytkowników.

Na rzecz promowania dostępnych stron internetowych działania prowadzą zarówno instytucje państwowe – Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych jak i różne fundacje, których zakresem działalności w ogóle jest pomoc osobom z niepełnosprawnościami.

Wśród kursów e-learningowych, reklamowanych jako planowo wykonanych w zgodzie ze standardem WCAG 2.0, znajdują się kursy oferowane przez fundacje pomocy osobom z dysfunkcjami w ramach różnych projektów, np. w projekcie „Nowa perspektywa” realizowanym przez fundację Widzialni, fundację Imago oraz fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej Centrum Dolnośląskie. Ciekawą inicjatywą jest też projekt „Internetowa Edukacja Osób Niepełnosprawnych” (IEON). Celem obu jest udostępnienie osobom niepełnosprawnym platform e-learningowych umożliwiających realizację kursów e-learningowych, przekazujących praktyczną wiedzę przydatną w pracy. Kursy dostępne są po preferencyjnych cenach lub całkowicie bezpłatnie.

Wybrane firmy zajmujące się e-learningiem eksponują swoje doświadczenie w realizacji kursów dostępnych zgodnie ze standardami. Są to jednak kursy, w których zachowanie zgodności ze standardem WCAG 2 było niezbędne i oczywiste ze względu na ich wykonywanie w ramach projektów z założenia ukierunkowanych na osoby niepełnosprawne. Firmy produkujące komercyjne kursy e-learningowe na specjalne życzenie klienta są w stanie wyprodukować „dostępny e-kurs”. Nie zauważyły jednak dotychczas potrzeby produkcji takich kursów i uczynienia zgodności ze standardem WCAG 2.0 swojego atutu, podobnego do tego, jakim na początku XXI wieku była zgodność technologii e-learningowych ze standardem SCORM. Standard SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) określa sposób zapisu danych oraz umożliwia komunikację e-kursu z platformą e-learningową, czyli przekazania do niej informacji o wszystkich działaniach ucznia podjętych w e-kursie – wynikach testów, czasie spędzonym na realizacji kursu itp. Dziś zgodność ze SCORM jest powszechnie stosowana i nie czyni się z niej flagowej zalety w oferowanych produktach.

Zakończenie

Jak wykazano, realizacja kursów e-learningowych w zgodności ze standardem WCAG 2.0 wymaga pewnych zmian w ich projektowaniu. Związane jest to z m.in. z większą szczegółowością w opisach stron kursów i większą dokładnością w ich zakodowaniu. Rozpatrując konsekwencje stosowania wymagań dostępności, należy brać także pod uwagę ograniczenia, jakie niesie ze sobą zgodność ze standardem oraz dodatkowe koszty na rzecz równości i powszechnej dostępności, które w ogólnym rozrachunku stanowią wartość dodaną produktu.

Jednak realizacja kursów e-learningowych wg zaleceń standardu WCAG 2.0 ma oprócz wyrównywania szans użytkowników także inne zalety. Powszechność użycia tego standardu spowoduje, że twórcy szkoleń e-learningowych będą mieli pewien wspólny punkt odniesienia w postaci przyjętego dla wszystkich kursów minimalnego kanonu dostępności. Tym punktem będzie pewien minimalny zestaw norm, które muszą spełniać wszystkie kursy. Te normy twórcy kursów będą musieli znać i stosować. Miałyby to porządkujący wpływ na świat e-learningu, otwierając go jednocześnie na specyficzne potrzeby osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

1. Bednarczyk D., *Podstawowe reguły dostępności serwisów internetowych dla niepełnosprawnych użytkowników*, Biuletyn EBIB – czasopismo elektroniczne, nr 132, 2012.
2. Caldwell B., Cooper M., Reid L.G., Vanderheiden G., *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*, World Wide Web Consortium, 2008.
3. Dejnaka A., *Internet bez barier – accessibility oraz usability a potrzeby osób niepełnosprawnych*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, nr II/2012(3), PFRON, Warszawa 2012.
4. Fiedorowicz A., Różański M., *Wspieranie osób niepełnosprawnych w swobodnym dostępie do informacji i usług zamieszczonych w Internecie*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, nr III/2014(12), PFRON, Warszawa 2014.
5. Hołda-Wydrzyńska A., *Cyfrowo wykluczeni, czyli problem dostosowywania stron internetowych administracji publicznej do standardów dostępności*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, nr I/2013(6), PFRON, Warszawa 2013.
6. Marcinkowski A., Marcinkowski P., *Podręcznik dobrych praktyk WCAG 2.0*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013
7. Witek P., *Dostępność warstwy tekstowej w dokumentach elektronicznych, [w:] E-podręcznik dostępny dla wszystkich. Poradnik dla twórców elektronicznych materiałów edukacyjnych*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2013.
8. Plebańska M., *e-Podręcznik środowiskowy – przegląd dostępnych możliwości*, materiały konferencyjne 24. Ogólnopolskie sympozjum naukowego Człowiek – Media – Edukacja, Kraków 2014.
9. Rutter R., Lauke P. H., Waddell C., Thatcher J., Henry S.L., Lawson B., Kirkpatrick A., Heilmann C., Burks M.R., Regan B., Urban M., *Web Accessibility: Web Standards and Regulatory Compliance, friendsofED*, 2006.
10. Seale J. K., *E-learning and Disability in Higher Education: Accessibility Research and Practice*, Routledge 2014.

11. Ślusarczyk C., *O uniwersalnym projektowaniu kursów e-learningowych, Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2013.
12. Zadrożny J., *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 – zasady i wytyczne do tworzenia dostępnych serwisów internetowych*, Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania, nr III/2014(12), PFRON Warszawa 2014.
13. Zdonek D., Spałek S., *Metody oceny dostępności stron internetowych i problemy związane z ich wiarygodnością*, Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i zarządzanie, z. 64, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2013.

Netografia

1. <http://dostepnestrony.pl/wp-content/uploads/2013/08/Dostepnosc-serwisow-internetowych-Dominik-Paszkiwicz-Jakub-Debski.pdf>, s.90 [7.07.2014]
2. http://fdc.org.pl/gallery/e_podrecznik_dostepny_dla_wszystkich.pdf. [9.07.2014].
3. http://jleszczynski.swspiz.pl/Strona_1_2/WFin/Archiwum/Tizib-05/PDF/A21_Sankowski_AB.pdf [14.07.2014].
4. <http://wcag20.widzialni.org/wcag-20-zasada-1-percepcja,m,mg,165> [30.06.2014]
5. <http://www.w3.org/WAI/intro/wcag.php> [4.07.2014].

Nota o autorze

Olga PAWŁOWSKA – Autorka pracuje w Instytucie Maszyn Matematycznych, gdzie zajmuje się projektowaniem i realizacją kursów e-learningowych, doradztwem oraz badaniami związanymi z oceną narzędzi autorskich. Obecnie zainteresowania Autorki koncentrują się na problematyce dostępności treści uczących.

Instytut Maszyn Matematycznych
ul. Ludwika Krzywickiego 34
02-078 Warszawa
e-mail: o.pawlowska@imm.org.pl

Hierarchia ważności działań nauczycieli w wybranych obszarach ICT (raport z badań)

Hierarchy of importance of teachers' activities
in selected areas of ICT
(research report)

Słowa kluczowe: kompetencje informacyjne nauczycieli, wykorzystywanie metod i narzędzi ICT, badania diagnostyczno-korelacyjne.

Key words: information competences of teachers, ICT methods and tools using, diagnostic – correlations research.

Abstract

The article presents a fragment of the results of diagnostic-correlation research of quantitative/qualitative character, related to information competence of teachers in the area of application of ICT methods and tools in the context of new trends in technology and the accompanying civilizational transformations. Considered issues looking for answers to questions indicating the incidence of the use of ICT by teachers (hierarchy in the use of tools), in areas such as: computer games, network communication, searching and creation of information, preparation of teaching, way of spending free time. Highlights conditions constructing circumstances in which teachers are (or aren't) taking action to use of ICT in everyday life and professional practice.

Wprowadzenie

Rzeczywistość cyfrowej ery stawia nauczycielom coraz to inne i wyższe wymagania zorientowane na kształtowanie określonych obszarów kompetencji informacyjnych, wytyczając kierunki profesjonalnego rozwoju, w tym także w sferze aplikowania nowych trendów ICT (*Information and Communication Technology*) do edukacyjnej praktyki. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się, aby podejmowane zadania zawodowe (przedmiotowo-dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze) były wspomagane metodami i narzędziami ICT.

W podjętych rozważaniach nad kompetencjami informacyjnymi i wykorzystywaniem nowoczesnych narzędzi cyfrowych interesujące jest, do jakich celów i zadań nauczyciele przede wszystkim stosują ICT. Wychodząc poza pole stosowania nowoczesnych technologii w praktyce edukacyjnej¹, za istotne uznano określenie i uporządkowanie podstawowych obszarów stosowania ICT w ogóle, w życiu codziennym nauczycieli – w działaniach nie tylko zawodowych, ale i pozazawodowych. W ten sposób powstało pytanie o diagnostycznym charakterze: jaka jest częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT (hierarchia ważności stosowanych narzędzi) w takich obszarach jak: gry komputerowe; komunikacja (poczta elektroniczna, chat, komunikatory, np. Gadu-Gadu, Skype); poszukiwanie i kreowanie informacji według własnych zainteresowań; przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych; forma spędzania czasu wolnego? W kontekście permanentnego rozwoju ogólnego i zawodowego ważne są empiryczne ustalenia uwarunkowań konstruujących okoliczności, w których nauczyciele podejmują (bądź nie) działania na rzecz stosowania ICT w życiu codziennym i praktyce szkolnej.

Założenia teoretyczne i metodologiczne

Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań oraz najistotniejsze empiryczne wyniki i wnioski dotyczące czynników różnicujących kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (dla próby 1160 nauczycieli) zostały przedstawione na łamach niniejszego czasopisma (zob.: E. Baron-Polańczyk, *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*, „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” 1/2013, s. 129–145). Dlatego w tym miejscu zwrócono uwagę jedynie na zasadnicze wytyczne.

W poszukiwaniach badawczych założono, zgodnie z przesłankami koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (refleksyjnego nauczyciela zaproponowanymi przez Donald A. Schön²), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem. Stanowisko teoretyczne wytyczają także koncepcje pedagogiki krytycznej³ w ujęciu postmodernistycznym⁴.

¹ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Reasons for the use and non-use of ICT in teachers' professional practice (in the light of own research)*, [w:] E. Baron-Polańczyk (ed.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Vol. 5, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013, s. 15–55.

² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987. Zob. też: B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, PWN, Warszawa 2004, s. 201–203.

³ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2009; T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004, s. 363–377.

⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010; Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 1, PWN, Warszawa 2004, s. 452–464.

Teoretyczne cele badawcze ukierunkowały opracowanie wielowarstwowego modelu continuum środowiska edukacyjnego, uformowanego pod wpływem gwałtownych przemian technologicznych. Podjęto też próbę określenia w tym środowisku miejsca i znaczenia osoby nauczyciela i jego kluczowych kompetencji. Podejście to oparte jest na głębokim przeświadczeniu, że instytucje edukacyjne i nauczyciele muszą pomóc kolejnym pokoleniom odnaleźć się w całej złożoności ponowoczesnego świata, ponieważ „od kilkudziesięciu lat życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej ‘ostatecznych’ wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia”⁵. W efekcie analiza literatury przedmiotu oraz uzyskane wyniki badań środowiskowych pozwoliły dookreślić środowisko edukacyjne działalności zawodowej nauczycieli w erze ICT⁶.

Podjęta działalność – mająca postać badań diagnostyczno-korelacyjnych⁷ o charakterze ilościowo-jakościowym⁸, osadzonych głównie w pedagogice medialnej, pedagogice pracy i pedeutologii – poszukuje odpowiedzi na pytanie: jakie są kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im przemian cywilizacyjnych? Badania informacyjnych kompetencji nauczycieli zostały osadzone w procedurze diagnostycznej⁹, gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego¹⁰ oraz dwie techniki: ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań¹¹ i wywiad narracyjny ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy¹².

Jednym z empirycznych celów badawczych na drodze poznania praktyki edukacyjnej było rozpoznanie zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez nauczycieli nowych trendów ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź niepodjętymi) praktycznymi działaniami w dziedzinie stosowania ICT w obliczu współczesnych tendencji i zadań stawianych przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. W tym względzie, skupiając się na czynnikach motywujących (wewnętrznych i zewnętrznych) do podejmowania działań, problemy ukierunkowały opisanie, wyjaśnienie i interpretację nauczycielskich przemyśleń dotyczących m.in. częstości korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT (hierarchii ważności stosowanych cyfrowych instrumentów) w pięciu dziedzinach obejmujących kolejno: 1) gry komputerowe;

⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura...*, s. 14.

⁶ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 331–340.

⁷ G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003, s. 33.

⁸ W. Dróźka, *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 125.

⁹ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996, s. 105.

¹⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004, s. 268; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 47.

¹¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 96.

¹² Zob.: Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 249, 612; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wyd. WSiP, Warszawa 2000, s. 117.

b) komunikację (pocztę elektroniczną, chaty, komunikatory, na przykład Gadu-Gadu, Skype); 3) poszukiwanie i kreowanie informacji według zainteresowań własnych; 4) przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych; 5) formy spędzania czasu wolnego. Tak więc opracowane w niniejszym artykule wyniki badań środowiskowych poszukują odpowiedzi w obszarze diagnostycznego problemu szczegółowego ustalającego częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi i metod ICT – hierarchię ważności stosowanych cyfrowych instrumentów w życiu codziennym i praktyce szkolnej¹³.

Analiza i interpretacja wyników – częstość korzystania z ICT

Ustalając częstość powszedniego korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT, uwzględniono deklaracje badanych w pięciu, wyróżnionych i wskazanych już wcześniej, sferach (gry komputerowe; komunikacja, poszukiwanie i kreowanie informacji według zainteresowań własnych, przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych, forma spędzania czasu wolnego). Nauczyciele zostali poproszeni o dokonanie wyboru i określenie tylko istotnych odpowiedzi (z wyżej wymienionych pięciu obszarów, narzędzi ICT) i ponumerowanie ich w porządku od najważniejszej (1) do najmniej ważnej (5). Tym sposobem uzyskano hierarchiczny obraz nauczycielskich działań w zakresie wykorzystywania ICT wskazujący na wagę poszczególnych narzędzi i podejmowanych za ich pomocą czynności.

Na pytanie ustalające, do czego nauczyciele przede wszystkim wykorzystują ICT odpowiedziało 1116 (96,2%) badanych. Dla tej grupy nauczycieli policzono i zobrazowano rozkłady częstości korzystania z poszczególnych narzędzi ICT w celu podejmowania konkretnych, uporządkowanych według ich ważności, działań.

1. Gry (częstość korzystania przez nauczycieli z gier komputerowych)

Wśród szerokich możliwości powszechnego wykorzystania komputerów i Internetu można wyróżnić obszar ich zastosowań obejmujący gry i zabawy. Różnorakie gry komputerowe – zręcznościowe, strategiczne, symulacyjne, sytuacyjne, inscenizacyjne, intelektualne – aktywizując sferę umysłową i emocjonalną, mogą przybierać także charakter edukacyjny. Jednak poprzez spełnianie zasady ludyczności zaspokajają przede wszystkim potrzeby rozrywki oraz dostarczają przyjemności i odprężenia. Dlatego też zapytano nauczycieli, jak ważne są dla nich gry komputerowe i ustalono, jakie miejsce zajmują one w hierarchii podejmowanych przez nich działań w zakresie wykorzystywania ICT. Uzyskany obraz częstości korzystania przez nauczycieli z gier komputerowych przedstawia tabela 1.

¹³ Szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej kompleksowe wyniki prezentowane są w: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 177–329.

Tab. 1. Częstość korzystania przez nauczycieli z gier komputerowych (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do gier komputerowych	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	759	43	5	10	34	265	1116
%	68,0	3,9	0,4	0,9	3,0	23,7	100,0

Nauczyciele na ogół nie wykorzystują instrumentów ICT, aby bawić się i grać. Komputerowe gry są dla nich **mało ważne**, a dla wielu nawet zupełnie **nieważne**. Większość badanych (aż 68%) w ogóle nie zaznaczyła tej kategorii, czym poświadczają, że na co dzień nie korzystają z gier komputerowych, a cyfrowy świat gier nie ma dla nich większego bądź nawet żadnego znaczenia. Korzystanie z gier komputerowych na pierwszym miejscu ulokowały tylko 43 (3,9%) osoby, które tym sposobem uznały je za najważniejsze narzędzie ICT. Podobnie niewiele osób wybrało kolejne (pośrednie) poziomy istotności. Łącznie na 2., 3. i 4. miejscu gry umieściło 49 (4,3%) nauczycieli. Co ciekawe, prawie czwarta część (23,7%) badanych co prawda osadziła gry w hierarchii ważności, ale dopiero na ostatnim, 5. miejscu. To znaczy, że co czwarty badany docenia wartość gier, wykorzystuje komputer w celach rozrywkowych, ale tę dziedzinę zastosowań ICT traktuje jako najmniej ważną w swoim życiu. Rzeczą charakterystyczną w uzyskanym rozkładzie są dominujące w liczebności skrajne poziomy istotności (słupek zerowy i piąty). Pozwala to zauważyć pewną ogólną tendencję: nauczyciele albo wcale nie wykorzystują ICT do gier komputerowych (gry nie są dla nich ważne), albo wykorzystują cyfrowe narzędzia, aby grać, ale jest to dla nich najmniej istotna działalność (gry są dla nich najmniej ważne). Warto tu nadmienić, że w prowadzonych wcześniej analizach nauczycielskich refleksji w zakresie powodów stosowania ICT nauczyciele wśród wymienianych racji i motywów ani razu nie wskazali na gry komputerowe – pośrednio uznając ten obszar działań za nieistotny.

2. Komunikacja (częstość korzystania przez nauczycieli z sieciowej komunikacji)

Podczas oceniania użyteczności stosowania komputerów we współczesnych środkach informatycznych jedną z niewątpliwych zalet (wymienianych oprócz polisensoryczności, multimedialności, interaktywności, symulacyjności, hipertekstowości) jest komunikacyjność. Stosowanie technik komputerowych ułatwia komunikację w zakresie kulturowym, społecznym, interpersonalnym czy informacyjnym. Technologie Internetu oferują wiele metod i form komunikowania jednostronnego i interaktywnego. Sieć stwarza możliwości komunikowania w dwóch trybach synchronicznych, to jest w czasie rzeczywistym (na przykład chat, IRC, komunikatory, takie jak Tlen, ICQ, Gadu-Gadu, Skype itp.) oraz asynchronicznym, to znaczy rozciągniętym i odroczone w czasie (na przykład poczta elektroniczna, listy i grupy dyskusyjne). Komunikacja internetowa, wspomagająca wymianę informacji w relacjach międzyludzkich, może być obfita treściowo dzięki wykorzystywaniu nie tylko tekstu, ale i zdjęć, dźwięków oraz obrazu wideo. Uwzględniając wielką popularność i duże moż-

liwości sieciowej komunikacji, zapytano również nauczycieli o zakres wykorzystywania przez nich tych narzędzi ICT. Określono, jakie miejsce zajmuje internetowa komunikacja w hierarchii podejmowanych przez nauczycieli prac wspomaganych ICT. Wyniki, zdiagnozowane dane dotyczące częstości korzystania przez nauczycieli z sieciowej komunikacji, zawarto w tabeli 2.

Tab. 2. Częstość korzystania przez nauczycieli z sieciowej komunikacji (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do sieciowej komunikacji	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	148	454	169	296	42	7	1116
%	13,3	40,7	15,1	26,5	3,8	0,6	100,0

Dla nauczycieli narzędzia i metody umożliwiające komunikację internetową zdają się **ważne**. Na pewno korzystanie z sieciowej komunikacji jest najważniejsze dla 454 (40,7%) badanych, którzy oznaczyli komunikację na pierwszym miejscu. Stanowią oni największą grupę w tej kategorii. Zresztą, aby unaocznić, na ile jest to ważne, wystarczy spojrzeć na najbardziej liczne 3 pierwsze poziomy istotności (1, 2 i 3), na których łącznie uplasowało się aż 919 (82,3%) osób. Są to ci nauczyciele, którzy komunikacji sieciowej nadali odpowiednio pierwsze, drugie i trzecie miejsce wśród podejmowanych przez siebie działań w zakresie powszedniego wykorzystywania ICT. Mało kto w hierarchii ważności swoich działań komunikację ułożył na ostatnich miejscach. Cztery i piąty poziom istotności wybrało razem zaledwie 49 (4,4%) nauczycieli. Znaleźli się i tacy – niewielka grupa licząca 13,3% – którzy komunikacji nie wybrali w ogóle, informując tym sposobem, że ten rodzaj internetowej aktywności nie jest dla nich ważny, a może nawet ich nie dotyczy – to znaczy nauczyciele ci w praktyce zapewne nie korzystają z narzędzi i metod cyfrowej komunikacji. Jednak, ujmując rzecz globalnie, możemy stwierdzić, że nauczyciele w większości cenią sobie internetową komunikację, a na co dzień usprawniają swoje działania, wykorzystując pocztę elektroniczną, listy i grupy dyskusyjne, chaty czy komunikatory itp. Uzyskany obraz nie dziwi, szczególnie kiedy przywołamy wcześniejsze rozważania dotyczące motywów, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej wykorzystują ICT. Wśród przyczyn stosowania ICT w celu ułatwienia wykonywania praktycznych zadań zawodowych nauczyciele wyróżniali między innymi możliwość komunikowania się z innymi osobami, szczególnie podmiotami edukacji – wymianę informacji z innymi nauczycielami, uczniami, rodzicami¹⁴. Tak więc badani nauczyciele, widząc zalety tkwiące w procesie komunikacji interpersonalnej zapośredniczonej narzędziami ICT, przywiązują dużą wagę do tej dziedziny działań w cyfrowym świecie.

¹⁴ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 219–252 (w podrozdziale 6.5.2. kategorię pierwszą „Ja” – nauczyciel oraz kategorię drugą „Ja” – nauczyciel i „Oni” – uczniowie).

3. Informacja (częstość korzystania przez nauczycieli z cyfrowych narzędzi do poszukiwania i kreowania informacji według zainteresowań własnych)

Egzystowanie w społeczeństwie informacyjnym już z samej definicji wymaga od współczesnego człowieka odpowiednich kompetencji informacyjnych. Dlatego wielki nacisk kładzie się na umiejętności w zakresie operowania informacją i korzystania z nowoczesnych źródeł informacji, natomiast istotne stają się wszelkie działania związane ze świadomym, efektywnym, mądrym i etycznym wykorzystywaniem informacji cyfrowych. ICT, pełniąc rolę intelektualnego narzędzia stosowanego do rozwiązywania zadań informacyjnych, wykorzystywana jest w procesie poszukiwania, porządkowania, selekcjonowania, przechowywania, tworzenia i udostępniania informacji. Standard WWW i cyfrowe środki gwarantują nieskończony dostęp do bogatych źródeł informacji i każdy może stać się poszukiwaczem i twórcą informacji (autorem wiedzy). Te dwa procesy w sferze operowania informacją wydają się szczególnie ważne, ponieważ z jednej strony dają możliwość korzystania z wiedzy i efektów pracy innych osób (pozyskiwania pożądanych informacji z dostępnych źródeł, od internautów, grup, forów dyskusyjnych itp.), z drugiej zaś strony umożliwiają czynny i twórczy udział w kreowaniu treści i dzieleniu się własną wiedzą z innymi (tworzenie informacji cyfrowych i udostępnianie jej poprzez narzędzia ICT). Zatem w cyberprzestrzeni, uczestnicząc w procesach poszukiwania i kreowania informacji, można nie tylko brać od innych, ale i dawać, tworzyć dla innych. Ważne jest tu rozróżnienie biernego użytkownika Internetu, czerpiącego tylko treści tworzone przez innych, od aktywnego kreatora współtworzącego współczesną sieć (WEB 2.0, WEB 3.0). Toteż zapytano nauczycieli, jaką wagę przywiązują do pozyskiwania i tworzenia cyfrowych informacji i to nie tylko w ramach profesjonalnych obowiązków, ale i na potrzeby pozazawodowe, według zainteresowań i zamiłowań własnych. Ustalone wyniki częstości korzystania przez nauczycieli z cyfrowych narzędzi do poszukiwania i kreowania informacji prezentuje tabela 3 i rysunek 3.

Tab. 3. Częstość korzystania przez nauczycieli z cyfrowych narzędzi do poszukiwania i kreowania informacji (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do operowania informacją	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	107	601	239	135	30	4	1116
%	9,6	53,9	21,4	12,1	2,7	0,4	100,0

Dla badanych nauczycieli stosowanie ICT w celu poszukiwania i kreowania cyfrowych informacji jest **bardzo ważne**. Ponad połowa (53,9%) respondentów tej dziedzinie aktywności nadała pierwsze miejsce, uznając ją tym sposobem za najważniejszą w swoich codziennych pracach wspomaganych ICT. Widać zdecydowaną przewagę liczebności na tym poziomie (pierwszy, najważniejszy poziom) nad kolejnymi, uporządkowanymi poziomami w hierarchii istotności. Z uzyskanego, dość regularnego, liniowego rozkładu wynika, że zdecydowana większość, w sumie aż 87,4% nau-

czycieli, wybrała jeden z trzech pierwszych poziomów istotności. Tym sposobem ta spora grupa (wg odpowiednich liczebności odznaczonych na poziomie pierwszym, drugim i trzecim) potwierdziła, że wykorzystuje nowoczesne technologie do poszukiwania i kreowania informacji w realizacji zadań zawodowych oraz w działaniach zgodnych z własnymi zainteresowaniami. Niewiele osób umieściło pozyskiwanie i tworzenie informacji na ostatnich miejscach. Czwarty i piąty poziom ważności razem odznaczyło zaledwie 34 (3,1%) nauczycieli. Pozostali – to jest te osoby, dla których operowanie informacją nie ma znaczenia oraz które w praktyce nie uczestniczą w procesach pozyskiwania i tworzenia informacji – stanowią 9,6% ogółu badanych. To, że nauczyciele bardzo cenią korzystanie z narzędzi do operowania informacją, wykazano już wcześniej, kiedy analizowano motywy stosowania ICT (szczególnie w kategorii „Narzędzia” – cyfrowe instrumenty¹⁵). Jednak, co należy w tym miejscu podkreślić, nauczycielskie przemyślenia skupiały się głównie wokół profitów tkwiących w procesach pozyskiwania i przechowania informacji, a proces tworzenia i udostępniania treści był pomijany. Porównanie tych wyników sygnalizuje, że nauczyciele reprezentują raczej **bierną postawę** użytkownika Internetu i przedkładają korzystanie z treści tworzonych przez innych nad własną aktywność i działania na rzecz współtworzenia współczesnej sieci. Zdiagnozowana postawa nauczycieli nie odstaje od ogólnych i powszechnych zachowań polskiego społeczeństwa, na co wskazują inne, przeprowadzane przez ekspertów, badania nad dostępem i korzystaniem z Internetu¹⁶. Wynika z nich, że głównie przeglądamy strony WWW i kontaktujemy się za pośrednictwem sieci. Polski internauta jest pasywny, reprezentuje model towarzysko-rozrywkowy¹⁷. Tak więc nauczyciele ogólnie przywiązują bardzo dużą wagę do korzystania z narzędzi do operowania informacją, ale ważniejsze jest dla nich uczestniczenie w procesie poszukiwania informacji (pozyskiwanie od innych) niż partycypowanie w procesie kreowania treści (tworzenie dla innych).

4. Zajęcia dydaktyczne (częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych)

W aspekcie licznych edukacyjnych zastosowań ICT wymienia się proces nauczania–uczenia się, wskazując na wielką dydaktyczną użyteczność komputerów. W polu zawodowych zadań nauczyciela leży nie tylko przeprowadzenie zajęć dydaktycznych, ale i wcześniejsze przygotowanie się do nich. Czynności przygotowawcze, obejmujące sferę organizacyjną, merytoryczną i dydaktyczną, są istotne, ponieważ warunkują efektywność procesu kształcenia. Praca nauczyciela związana z przygotowaniem się do zajęć lekcyjnych może być usprawniona dzięki planowaniu i realizowaniu jej za

¹⁵ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 228–231.

¹⁶ Badania na zlecenie Agencji Rozwoju Mazowsza przeprowadzili eksperci stowarzyszenia Miasta w Internecie, Uniwersytetu w Białymstoku i Centrum Badań Społeczno-Marketingowych VIRTU. Próba 1099 osób z Mazowsza (z wyłączeniem Warszawy), zob.: T. Nieśpiał, *Kto ma Internet, a kto ma problem*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109, s. A9.

¹⁷ Zob. wywiad przeprowadzony z R. Oryszczyszynem, socjologiem z Uniwersytetu w Białymstoku, autorem badań, w: T. Nieśpiał, *Polski internauta jest pasywny i szuka rozrywki*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109, s. A9.

pomocą narzędzi i metod ICT. Techniki komputerowe mogą wspomagać nauczycielskie działania w zakresie przygotowywania na przykład: rocznych i okresowych planów nauczania, konspektów (scenariuszy) jednostek metodycznych czy materiałów dydaktycznych, narzędzi diagnozujących stan wiedzy i umiejętności uczniów (kontroli, oceny, ewaluacji). W proces przygotowywania się do zajęć dydaktycznych, z racji nauczycielskiej profesji, niejako wpisane jest także ciągłe doskonalenie się i samokształcenie. Nieustanne podnoszenie poziomu kompetencji zawodowych znacznie ułatwiają i wzbogacają narzędzia ICT. Dlatego też postanowiono ustalić, jaką wagę przywiązują nauczyciele do wykorzystania technik komputerowych do przygotowywania szkolnych zajęć. Policzone i zaprezentowano częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych (tab. 4).

Tabela 4. Częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do przygotowywania zajęć dydaktycznych	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	51	671	220	133	27	14	1116
%	4,6	60,1	19,7	11,9	2,4	1,3	100,0

Stosowanie technik komputerowych w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych nauczyciele uznali za **najważniejsze** podejmowane przez siebie działania w omawianych dziedzinach ICT. Tylko 51 (4,6%) osób nie wybrało w ogóle tej gałęzi stosowania ICT, potwierdzając, że praktycznie nie wykorzystują cyfrowych instrumentów do dydaktycznych celów. Pozostali nauczyciele (95,4%, czyli prawie cała zbiorowość) wskazali na jakiś poziom w hierarchii istotności. W uzyskanym obrazie wyraźnie wyróżnia się pierwsze miejsce (poziom 1), które zaznaczyło aż 60,1% badanych uznających przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych za najważniejszy element wykorzystywania ICT. Gdyby dokonać zestawienia trzech najbardziej licznych wyborów (podobnie jak w dwóch poprzednich analizowanych dziedzinach: komunikacji i informacji), to tutaj uzyskany wynik liczebności (w sumie 91,7% osób zaznaczonych na 1., 2. i 3. poziomie) jest najwyższy. Dowodzi to również tego, że profesjonalne działania podejmowane w zakresie dydaktyczno-wychowawczym są dla badanych bardzo ważne. Nauczyciele bardzo wysoko cenią dydaktyczną użyteczność ICT, a nowoczesną technologię postrzegają jako powszednie narzędzie pracy, środek do realizacji celów i zadań zawodowych, w tym między innymi do przygotowywania się do szkolnych zajęć. Już wcześniej (w rozważaniach dotyczących nauczycielskich powodów wykorzystywania ICT, w kategorii „Ja” – *nauczyciel*¹⁸) zauważono, że nauczyciele najczęściej zwracają uwagę na własną pracę i optymalizowanie zadań zawodowych, w tym na ułatwienia i usprawnienia w przygotowywaniu się do zajęć, w wykonywaniu scenariuszy lekcji, materiałów dydaktycznych, sprawdzianów czy testów. Racji stosowa-

¹⁸ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 220–223.

nia ICT upatrywano w indywidualnych pożytkach i wskazywano na udogodnienia także w zakresie rozwoju zawodowego oraz doskonalenia dydaktycznego warsztatu pracy. Dlatego zapewne korzystaniu z ICT w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych nauczyciele nadali najwyższą wagę w hierarchii podejmowanych działań.

5. Czas wolny (częstość korzystania przez nauczycieli z ICT jako formy spędzania czasu wolnego)

Interesujący, z perspektywy prowadzonych rozważań nad hierarchią ważności działań, zdaje się problem korzystania przez nauczycieli z ICT w celu spędzania czasu wolnego. Mówimy tu o czasie, w którym nauczyciele mogą realizować potrzeby poznawcze i zainteresowania, zaspokajając potrzeby kontaktu społecznego i afiliacji oraz potrzebę zabawy, odpoczynku i regeneracji sił¹⁹. Współczesne technologie, poprzez bogatą ilościowo i jakościowo ofertę, stanowią atrakcyjną i zajmującą formę spędzania czasu wolnego. Nieustanny wzrost oferty ICT zaspakaja potrzeby i zainteresowania różnorodnych, nawet najbardziej wybrednych grup odbiorców. Powstaje pytanie: jak ważne jest dla nauczycieli spędzanie wolnych chwil (czasu po wykonaniu zadań obowiązkowych) przed komputerem? Czas wolny racjonalnie można przeznaczyć na różnego rodzaju zajęcia rekreacyjne: 1) wypoczynek (czynny i bierny), regenerację sił fizycznych i psychicznych; 2) rozrywkę, która sprawia przyjemność; 3) działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym; 4) rozwijanie zainteresowań i uzdolnień przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową²⁰. W każdej z tych sfer można odnaleźć, w większej czy mniejszej mierze, udział współczesnej technologii. Multimedialne narzędzia ICT, poprzez wielość stosowanych bodźców, umożliwiają uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności, między innymi aktywność intelektualną, emocjonalną, manualną, spostrzeżeniową, co czyni z ICT środek zaspokajający potrzebę rekreacji: wypoczynku, rozrywki czy rozwijania zainteresowań. Z otrzymanego materiału empirycznego dowiadujemy się, że nauczyciele, po wykonaniu obowiązków, takich jak praca i czynności związane z codziennym życiem, także w pewnym zakresie spędzają swój czas wolny w cyfrowym i wirtualnym świecie. Świadczą o tym uzyskane wyniki ujmujące częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT jako formy spędzania czasu wolnego (tab. 5).

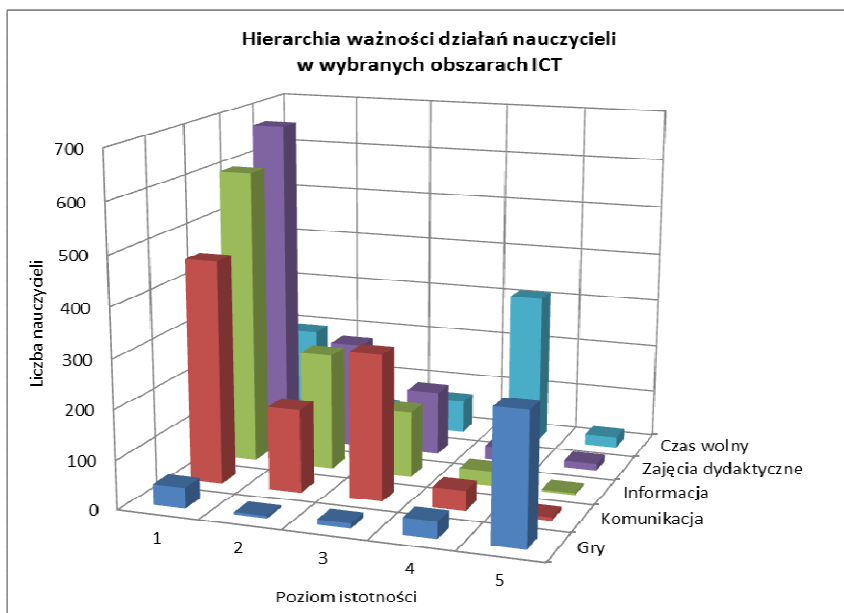
Tab. 5. Częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT jako formy spędzania czasu wolnego (rozkład liczebności wg wartości liczbowych i procentowych)

Wykorzystywanie ICT do spędzania czasu wolnego	Poziom istotności (hierarchia ważności)						Razem
	0 (brak)	1 (najważniejszy)	2	3	4	5 (najmniej ważny)	
N	481	195	38	69	311	22	1116
%	43,1%	17,5%	3,4%	6,2%	27,9%	2,0%	100,0

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 206, 207.

²⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 63.

Nauczyciele na ogół w niewielkim zakresie wykorzystują instrumenty ICT podczas spędzania czasu wolnego. Generalizując, można powiedzieć, że komputerowe środki rekreacji są dla nich **mało ważne**. Gdyby spojrzeć na uzyskane dane dwustanowo – wskazując na tych, którzy w ogóle nie korzystają z ICT w celu spędzania czasu wolnego (poziom zerowy) i na tych, którzy spędzają wolne chwile przed komputerem (pozostałe poziomy, od pierwszego do piątego) – to otrzymamy porównywalny wynik, prawie pół na pół (43,1% na 56,9%), z przewagą tych, którzy nadali jakiś poziom ważności tej formie aktywności. Uzyskany rozkład poziomów istotności jest dość nieregularny – wyróżniają się dwie dominujące liczebnie zbiorowości. Największa liczba, ponad czwarta część nauczycieli (27,9%), wybrała tę kategorię w czwartej kolejności, jako przedostatnią, czyli mało ważną działalność. Druga co do liczebności grupa (17,5% badanych) ulokowała swój wybór na pierwszej pozycji, co oznacza, że średnio co szósty nauczyciel uważa spędzanie czasu wolnego od pracy i obowiązków z pomocą ICT za najważniejsze w hierarchii działanie. Symptomy takiego stanu rzeczy, w tej kategorii działań, podobnie jak w przypadku gier komputerowych, można było już odnaleźć w nauczycielskich przemyśleniach nad motywami stosowania ICT. Nauczyciele, podając liczne powody, dla których w swej praktyce wykorzystują ICT, ani razu nie wskazali na komputerowe środki jako formy spędzania czasu wolnego²¹ – pośrednio uznając ten obszar swoich działań za mało istotny.



Rys. 1. Częstość korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w obszarach: gier komputerowych, sieciowej komunikacji, operowania informacją, przygotowywania zajęć dydaktycznych, spędzania czasu wolnego

²¹ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 219–244.

Podsumowanie

W celu lepszego zobrazowania hierarchii ważności nauczycielskich działań uzyskane wyniki (dla 1116 badanych) z pięciu analizowanych obszarów zestawiono razem. Ujęto globalnie dane odnoszące się do wykorzystywania ICT w zakresie gier komputerowych, sieciowej komunikacji, operowania informacją, przygotowywania zajęć dydaktycznych i spędzania czasu wolnego. Przestrzenny rozkład częstości korzystania przez nauczycieli z ICT w wymienionych dziedzinach prezentuje rysunek 1.

W ogólnym ujęciu hierarchii ważności, ustalonej według kolejności nauczycielskich wyborów, widać wyraźną dominację trzech obszarów stosowania ICT, oznaczonych na pierwszym poziomie istotności. Stosowanie technik komputerowych w celu przygotowywania się do zajęć dydaktycznych nauczyciele uznali za najważniejsze działanie. Badani, wybierając na pierwszym miejscu obszar funkcjonowania dydaktycznego, postrzegają ICT przede wszystkim jako narzędzie pracy, środek do realizacji celów i zadań zawodowych. W dalszej kolejności, na drugim miejscu w hierarchii ważności, nauczyciele ulokowali stosowanie ICT w celu poszukiwania i kreowania cyfrowych informacji. Operowanie informacją według zainteresowań własnych jest dla nich bardzo ważne, ale w podejmowanych działaniach nauczyciele reprezentują raczej bierną postawę użytkownika Internetu, przedkładając proces pozyskiwania danych nad proces kreowania i udostępniania informacji. Na trzecim miejscu nauczyciele osadzili komunikację internetową, potwierdzając, że w większości cenią sobie tę dziedzinę działań i przywiązują dużą wagę do narzędzi i metod ICT umożliwiających i usprawniających wykorzystywanie poczty elektronicznej, list i grup dyskusyjnych, chatów czy komunikatorów. Generalizując, możemy powiedzieć, że spędzanie czasu wolnego przed komputerem i cyfrowe środki rekreacji są dla nauczycieli mało ważne. Nauczyciele na ogół nie wykorzystują instrumentów ICT, aby bawić się i grać. Komputerowe gry są dla nich mało istotne, a dla wielu nawet w ogóle nieważne. Jednak ciekawe jest, że pojawia się spora grupa hobbystów, którzy podkreślają, że jest to co prawda mało istotne (poziom czwarty i piąty), ale realizują te formy. Tak więc według częstości korzystania przez nauczycieli z narzędzi ICT w wybranych obszarach działań ustalono ich hierarchię istotności: od najważniejszych – przygotowywanie zajęć dydaktycznych, poprzez mniej ważne – operowanie informacją i sieciową komunikację, do mało i najmniej ważnych – spędzanie czasu wolnego i gry komputerowe.

Objęci badaniami nauczyciele doceniają nowoczesne technologie internetowe²² przede wszystkim jako niezastąpione i niewyczerpane źródło wiedzy wspomagające realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych, ale tu zdecydowanie przedkładają użytkowanie prac innych osób nad samodzielne tworzenie materiałów i publikowanie ich w sieci. Częstość korzystania przez nich z narzędzi ICT dowodzi, że lgną do społeczności sieciowej, ale ich pasywna postawa pozostaje w sprzeczności z kulturą darów²³, ideą pracy grupowej i misją zawodu nauczyciela. Istotnym czynnikiem warunkującym przejawianie aktywnej postawy na polu aplikowania cyfrowych narzędzi

²² Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos?...*, s. 174–177, 215.

²³ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007

w życiu codziennym i praktyce szkolnej jest (jak wykazały badania²⁴) odpowiedni poziom kompetencji i, co za tym idzie (szczególnie w świetle technologicznego postępu), permanentny rozwój zawodowy w celu poszerzania wiadomości i umiejętności o nowe trendy ICT. Rozwój w sferze ICT, ma znaczenie dla życia osobistego i zawodowego nauczycieli, a także dla polityki edukacyjnej i otoczenia szkolnego, w którym pracują²⁵. Zatem bycie nauczycielem jest równoważne z aktywnością poznawczą i trwającym przez całą karierę rozwojem zawodowym.

Bibliografia

1. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004.
2. Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciel wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
3. Baron-Polańczyk E., *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 1.
4. Baron-Polańczyk E., *Reasons for the use and non-use of ICT in teachers' professional practice (in the light of own research)*, [w:] E. Baron-Polańczyk (ed.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Vol. 5, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.
5. Castells M., *Spółczesność sieci*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
6. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika czasu wolnego: schole w szkole i poza szkołą*, [w:] R. Winiarski (red.), *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
7. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004.
8. Drózka W., *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
9. Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003.
10. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
11. Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996.
12. Gołębiak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, PWN, Warszawa 2004.
13. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

²⁴ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Czynniki różnicujące kompetencje informacyjne nauczycieli oraz wykorzystywanie metod i narzędzi ICT (doniesienie z badań)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 1, s. 142–144. Uzyskane wyniki uogólniające znajdują także potwierdzenie w raporcie: *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology, February 2013.

²⁵ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, GWP, Gdańsk 2004, s. 17.

14. Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom. 1, PWN, Warszawa 2004.
15. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
16. Nieśpiał T., *Kto ma Internet, a kto ma problem*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109.
17. Nieśpiał T., *Polski internauta jest pasywny i szuka rozrywki*, „Rzeczpospolita” 2010, nr 109.
18. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
19. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
20. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
21. Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987.
22. *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology, February 2013
23. Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom. 1, PWN, Warszawa 2004.
24. Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.

dr hab. Eunika BARON-POLAŃCZYK, prof. UZ

Uniwersytet Zielonogórski

Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy

Zakład Profesjologii

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

Valentina V. KOSTYLEVA*, Maria PAWŁOWA**
Evgeni E. SMIRNOV*

* Moscow State University of Design and Technology

** Kazimierz Pułaski Technical University of Radom

Interactive complex spatial graphic structures in electronic manuals

Interaktywne złożone przestrzenne obiekty graficzne w podręcznikach elektronicznych

Key words: innovative technologies and materials, footwear, clothes, multimedia education technologies, three-dimensional images, IT environment, web applications, preparation stages, electronic textbook.

Słowa kluczowe: innowacyjne technologie i materiały, obuwie, odzież, multimedialne technologie kształcenia, trójwymiarowe obiekty, środowisko informatyczne, web-aplikacje, etapy opracowania, elektroniczny podręcznik.

Streszczenie

Przedstawiono podstawowe trendy rozwoju innowacyjnych technologii wytwarzania materiałów, obuwia, odzieży głównie poprzez elektronizację i stosowanie technologii informatycznych. Rozwój technologii informatycznych umożliwia zastosowanie w kształceniu specjalistów obuwnictwa i odzieżownictwa nowych multimedialnych w procesie projektowania i symulacji wytwarzania, użytkowania, funkcjonowania stawów, kończyn człowieka. Przytoczono przykład funkcjonowania i przedstawienia stopy w nauczaniu antropologicznych i biomechanicznych podstaw konstruowania obuwia w e-podręczniku.

Introduction

The complexity of our anatomy, individual and not only age-related differentiation causes difficulties while designing technically complex objects as clothes and shoes in their variety of models, shapes and size. Clothes and footwear are used in very different conditions (time, temperature, humidity). It creates problems with automation and robotics which results in maintaining many elements of technology and work organization typical of the craftsmanship. Nowadays when we are planning technologies and materials via foresight research, it is justified to set questions concerning the influence of innovative revolutionary IT designing techniques on preparation of modern methods to train specialists in shoemaking and clothes manufacturing. We are presenting an example of modeling a three-

dimensional complex structure – the foot. This article was prepared jointly by Moscow State University of Design and Technology (a grant from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) with Kazimierz Pułaski Technical University of Radom (EQUAL – Entrepreneurship in the net. Internet as an opportunity for the growth of entrepreneurship).

Innovative materials and technologies in production of footwear and clothes, education of specialists

Irrespective of existence of many substitutes and processing technologies, leather, natural fibers still remain incomparable materials guarantying the highest comfort of using clothes and footwear.

Nevertheless, even leather and natural fibers require in production and processing the modification, mainly of the inner surface (permeability) and the outer surface (protection) as well as the improvement of materials biocidal properties and metabolic processes stabilisation (Pawłowa, 2012).

New technical possibilities enable to meet the challenges related to the development and improvement of materials properties (a wider application), application of electronics and IT tools and the clothes and footwear individualisation and personalisation.

New properties of leather and textiles are generated by new nanotechnologies, having influence on the materials nanostructure in its entire volume (Pawłowa, Bereznienko, 2011) or the inner and outer surface, e.g. “cold plasma” and “lotus effect” (Tyczkowski, 1990, Shishoo, 2007).

Similar techniques of physical and chemical modifications are applied in order to improve utility properties, comfort of using clothes and footwear, or their elements produces from synthetic polymers, new hybrid composites.

Improved are: materials, technologies of materials cut-out (lasers), joining of clothes and footwear elements: New glues, high-frequency currents, cold plasma etc.

It gives enormous possibilities in production specials footwear and clothes mainly with protective properties related to radiation and sanitary risks or even made especially for (filtration, environment protection) medical purposes etc.

Due to the main idea of this article, we are going to pay special attention to revolutionary changes which incorporated IT technologies in anthropological measurements, designing, improvement of technologies and management, production organisation, distribution, commerce and relations with customers.

The development of electronics enables to use digital printing, optoelectronics, piezo-electronics, applying sensors, textronic technologies to produce materials applied in health and environment protection as well as Radio Frequency Identification textiles monitoring. (Pawłowa, 2012, Teodorczyk, 2004).

The development of IT technology, scan techniques is useful for individualised measurements and designing personification with application of 3D techniques. (Fan, 2004, Nell Rosenbaum, 2006).

Such wide application of IT technologies facilitates using multimedia during the education and vocational training of specialists in production of footwear and clothes. It forms the base for new methods of e-learning.

New innovative education technologies make it indispensable to prepare new didactic tools, inter alia, e-textbooks with 3D models of complex structures. (Bednorz, 2009).

Three-dimensional objects modeling

Essentially new quality brought about by computer technologies in educational process is the interactivity urged to develop active and activity forms of education and to hope for really effective, useful independent work.

One of the most complex publications is mathematical modeling of three-dimension objects (Wójcicki 2010, Bohem, Proutzsh 1994).

In this article the general approach is the solution of a task of development of the electronic textbook on discipline "Applied anatomy and biomechanics", the preparation studied by students on specialties and faculties "Technology of products of light industry" and "Designing of products of light industry".

At implementation of this task various IT environments, among them can be used: creation of a manual in the environment of the program for a flash - animations of Macromedia Flash MX; other option – creation of the Internet appendix by means of Macromedia DreamWeaver MX; the third – to involve the programming system like Visual Basic or similar for creation of software products.

The textbook offered by us is created in the form of a web application. The manual in the form of a web application has to answer a high level of quality, both at the substantial level, and at the level of visualization. For this purpose it is necessary to define accurate structure and the scenario of actions. In our case the whole process of creation of the manual consists of four stages.

We will consider each separate stage of an application creation below. Application programming begins with modeling of the three-dimensional image of the lower limb in the software package of three-dimensional modeling 3ds MAX of AutoDesk firm. On the basis of the designed general three-dimensional model four independent graphic objects were created: model of the lower limb, model of a pelvic bone, model of a free lower limb and model of foot. In figure 1 it is shown how the models created 3ds by MAX look. After all four models are prepared, they need to be presented to the user. For expansion of opportunities of the standard version 3ds MAX as the additional module we used "Cebas MAXVR QT".

The model operates as follows: after setting the rotation range of the object, then the steps of the rotation on the horizontal and vertical axes, the rendering process begins. All received images serially register in the file with the MOV expansion, to see which it is possible by means of the Quick Time video player. The three-dimensional model of foot turns on 360z round horizontal and vertical axes, the angle of rotation thus for both axes makes all 7,8z.

Models of the lower limb, pelvic bone and free lower limb rotate only round a vertical axis. They can deviate a horizontal axis on $60z$, thus the angle of rotation round a horizontal axis makes $6z$, and round vertical – $7,8z$. Incomplete rotation round a horizontal axis is made in order that during rotation these models kept the natural vertical orientation. But even such incomplete rotation doesn't prevent to consider these models in all their aspects.



Picture 1. Three-dimensional model four independent graphic objects were created: model of the lower limb, model

At the following stage the theoretical part of the appendix is formed. By results of the analysis of literature on subject of the developed manual as a basis on structure and a way of a statement of material we chose the textbook for higher education institutions "Anthropological and biomechanical bases of designing of products from skin". (Kochetkova, Klyuchnikova, 1991)

All information on this course which was available for us was adapted taking into account that disabled people can be trained. At the third development stage applications are created drawings which it is planned to place directly in the text. The quantity of drawings and their visual aspect are connected with the correct associative perception of material. For descriptive reasons each department of the lower limb and each bone is followed by two drawings.

In certain cases it is the front view and from outer side (the lower limb), in some – the front view and behind (hip), from above and from outer side (foot), and also the bottom view and from the inside (navicular bones). It is known that at the person the color perception is very well developed. Therefore each bone has the individual color. In this case the effect of colour spots takes place. It is made in order that in storing of material took part colour association. In our opinion, multi-colored bones are perceived better, than one-colour, Colours for bones of the lower limb were selected so that they well visually differed from each other and each separate colour wouldn't draw special attention, being an irritant, i.e. each separately taken colour has to be equivalent in colour composition.

To allocate a certain part of the lower limb, it was in the central part of drawing so that it occupied its main part. All fragments, except for those under consideration, are made translucent that distinguishes it from others even more. Separate bones in fragments, except for those considered have not continuous, but mesh filling. In figure 2 the way of allocation of one part from others on the example of ankle bones is shown.

Separate elements in drawings which need special attention, are explained by means of their names or numbering which is deciphered directly under drawings or in text part of the appendix. Also at this stage the minimised copies of models both in the form of usual images, and in the form of GIF animations were created. For this purpose in the program 3ds MAX 60 static photos with a turn step 6z for turn of model on 354z were made. Then these 60 separate frames by means of the program for GIF animation of GIF Construction Set (32-bit) 1.0Q were united in one GIF file. Thus the animation roller with the rotating models was created.

Colours in electronic objects modeling

Minimised copies of models are placed on pages with appropriate descriptions and indicate to a student which model they can choose.

After having prepared texts and graphics the fourth stage, i.e. the creation of WEB pages started. It was decided to prepare an e-manual on the basis of frameworks. In order to prepare the background a drawing with relief facture was applied. It allowed compiling unicolour models on the esthetic background.

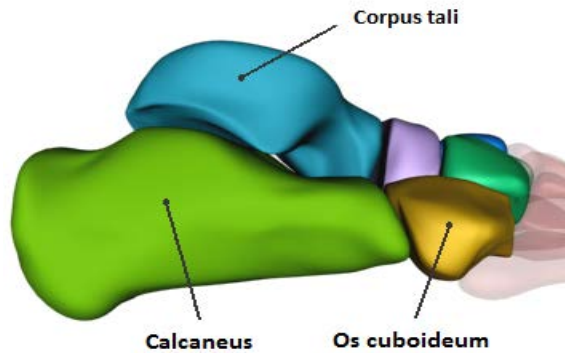
We paid attention mainly to colours preferred by people, the impact of the colour on a human-being, his psychical condition, reactions and associations.

It is necessary to underline that the perception, reaction to the colour definitely varies. It depends on the mood, psychical condition. The perception, the reaction to the same colour is bound to be and it really is different. Therefore, while choosing the colour we may take into consideration the average meaning of defined preferences. Out of all analysed colours in many publications as the most useful for our manual we have chosen yellow and green in many shades.

It is known that green and yellow colors draw special attention, allow concentrating better, are calming and nonaggressive, disseminate negative emotions,

and positively influence adequate power consumption. It has essential value when training disables people.

At a choice of a background about hundred various color combinations are approved and, eventually, as color scale was chose a beige shade, i.e. a combination of white, yellow and brown colours. Such background doesn't distract, doesn't irritate, letters are well visible and at the same time they aren't presented with the increased sharpness. The page can be read both at good (day) and at bad (night) lighting, eyes aren't tired because its brightness and contrast are balanced among themselves and are in admissible limits. All allocations and links are well looked through, but don't distract from the text.



Picture 2. Allocation of one department from others on the example of predplusnevy department is shown

This e-textbook is developed in two forms – for distribution on storage media and on the Internet.

Summary

Here we have presented an example of the foot visualisation as an introductory element to analyse mechanics and to design footwear forms and elements. The electronic form of the textbook and its availability on the internet facilitates its access to students as well as doing exercises and independent studying available anatomic models.

Bibliography

1. Bednarz J., Bednarz J., Gawroński B., Lubina E., Młynarz R., Toborowicz J., Wilk J., (2009) *Multimedia w dydaktyce*. Podręcznik WUP Kraków.
2. Bohem W., Prautzsch H., (1994) *Geometric Concepts for Geometrie Design*, AK Peters Welles MA.

3. Brown P., Stevens K., (2007) *Nanofibers and nanotechnology*, Woodhead Publishing Limited, Cambridge.
4. Fan J., Yu W., Hunter L., (2004) *Clothing appearance and fit: Science and technology* Woodhead Publishing Limited. Cambridge.
5. Jaroszewski D., (2014) *Grafika fotograficzna*, Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatycznej 4/2014, s. 185 – 194.
6. Kochetkova T.S., Klyuchnikova V., (1991) *Anthropological and biomechanical bases of designing of products from skin: The textbook for Higher education institutions M. – M.: Legprombytizdat.*
7. Nell S. Rosenbaum, Rumpf W., (2006) *3D adaptive central schemes. Algorithms for assembly the dual mesh. Elsevier Science Applied Numerical Mathematics. Vol 56, pp. 778–799.*
8. Pawłowa M., (2012) *Quality determinants of footwear and clothing*, Towaroznawcze Problemy Jakości nr. 3/2012, s. 69 – 79.
9. Pawłowa M., Bereznienko M.P., (2011) *Nanomodifiers nanostructures of clothing and textile materials. Current Trends in Commodity Science*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, nr 212, s. 15 – 23.
10. Shishoo E., (Edit. 2007) *Plasma technologies for textiles*, Woodhead Publishing Limited, Cambridge.
11. Teodorczyk J., Teodorczyk A., Michałowski A., (2004) *Druk cyfrowy na materiałach włókienniczych*, Przegląd Włókienniczy 2/2004.
12. Tyczkowski J., (1990) *Cienkie warstwy polimerów plazmowych*, WNT.
13. Wójcicki T., (2010) *Rzeczywistość rozszerzona w procesie kształcenia ustawicznego*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych PJCE 1/2010, s. 85–96.

Valentina V. KOSTYLEVA

Evgieni E. SMIRNOV

Moscow State University of Design and Technology

Russia, 115035 Moscow, Sadovnicheskaja 33

e-mail: kostyleva.vv@mail.ru

Maria PAWŁOWA

Kazimierz Pułaski Technical University of Radom

26-600 Radom, ul. Chrobrego 27

e-mail: m.pawlowa@uthrad.pl

Beata BELINA

Instytut Technologii Eksploatacji
– Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Koncepcja oceny wybranych usług edukacyjnych

The concept of the assessment
of selected educational services

Słowa kluczowe: usługi edukacyjne, kształcenie ustawiczne, ocena dojrzałości wdrożeniowej usług w obszarze edukacji.

Key words: educational services, continuing education, assessment of implementation readiness of educational services.

Summary: The development of modern economies and societies depend significantly on the use of knowledge generating technical progress. The most important factors of knowledge-based economy include education and trainings and innovation systems, which determine the competitiveness of the initiatives undertaken.

Education, as an important element of the development of economy, is a consumer good, which is later on commercialised. Polish market of continuing education is a market, which offers services coming from educational institutions directed to the sale of specific types of services. These services include knowledge and skills. Therefore, already in the phase of the service concept it is very important to consider its quality and usefulness.

In the article the author presents the model version of the assessment method for the implementation readiness of educational services, especially with trainings and vocational courses taken into consideration. The assessment system assumes the use of the algorithm for the identification of advancement phase of a solution on different levels. An open structure of a system enables the modification of a set of assessment criteria on different levels and the enlargement of service categories.

Wprowadzenie

Wymogiem współczesnego rynku pracy jest edukacja polegająca na zdobywaniu przez całe życie nowej wiedzy i uzyskiwaniu nowych umiejętności i kwalifikacji¹. Podejście do edukacji jako permanentnego procesu² staje się koniecznością dla jednostek i społeczeństw, wpływając istotnie na rozwijanie systemów kształcenia dla doro-

¹ Strategia Rozwoju Kraju 2020. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2012.

² OECD – World Bank Institute, Korea and the Knowledge Based Economy. Making the Transition. Paris 2000, [w:] A. Kukliński, *Gospodarka oparta na wiedzy: Wyzwanie dla Polski w XXI wieku*, KBN, Warszawa 2001.

słych (na wzór takich krajów jak Finlandia, Szwecja, Niemcy czy Stany Zjednoczone³). Stąd stale rosnący popyt na usługi edukacyjne i konieczność ciągłego doskonalenia ich jakości tak, aby sprostać oczekiwaniom klientów i utrzymać przewagę nad konkurencją.

Strategia Lizbońska i Strategia Rozwoju Polski do 2030 roku⁴, wskazują najważniejsze wyzwania, w tym m.in. budowę gospodarki opartej na wiedzy i informacji, w której technologie informatyczne (IT) i informacyjno-komunikacyjne (ICT) pełnią rolę ważnych narzędzi oraz rozwój kapitału intelektualnego stanowiącego główne źródło konkurencyjności gospodarki. W tym kontekście podkreśla się konieczność zwiększenia inwestycji w edukację i usługi związane z kształceniem. Wśród wielu barier wskazuje się wciąż niską partycypację dorosłych pracujących Polaków w kształceniu zawodowym. Tymczasem prognozy na najbliższą przyszłość wskazują na rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. Ekspertiści szacują, że do 2025 roku powstanie ok 250–300 tysięcy nowych miejsc pracy w zawodach opartych na wiedzy, co ma stanowić 45% wszystkich nowych miejsc pracy⁵. Dlatego w sektorze usług edukacyjnych więcej uwagi należy poświęcić rozwijaniu kluczowych umiejętności niezbędnych do zmiany zawodu, rozumienia techniki i zaawansowanych technologii, będących podstawą wymaganych na rynku pracy kompetencji⁶.

W tym kontekście coraz większego znaczenia nabiera poszukiwanie narzędzi do oceny i monitorowania stanu gotowości usług do wdrożenia na rynku. W przypadku produktów materialnych i zaawansowanych technologii stosowane są różne metody oceny, w tym metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej (SDW) opracowana w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu⁷. Walory metodyki SDW zostały potwierdzone w wielu praktycznych zastosowaniach do oceny rozwiązań innowacyjnych. Brak podobnego narzędzia do oceny dojrzałości wdrożeniowej usług ukierunkowanych na obszar szeroko pojętej edukacji był przyczynkiem do uwzględnienia w metodyce oceny SDW kategorii „Usługi edukacyjne” zaprezentowanej w artykule w wersji modelowej.

Określenie „usługi edukacyjne” jest powszechnie używane w odniesieniu do wszystkich usług, które są związane z kształceniem, rozpoczynając od nauki języka, poprzez różnego rodzaju kursy przygotowawcze i szkolenia zawodowe, aż po studia⁸.

³ B. Antczak: *Usługi edukacyjne – rynek taki sam jak inne?* Wyd. WSGE, Józefów 2011.

⁴ Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe. <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>.

⁵ M. Sobieraj: *Trendy w sektorze usług i na rynku edukacyjnym województwa dolnośląskiego*. <http://obserwatorium.cmsiko.pl/sites/default/files/2011-07-27-10-44-56.pdf>.

⁶ K. Symela: *Szkolenie specjalistów do spraw komercjalizacji innowacyjnych technologii*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2/2014, s. 75–88.

⁷ A. Mazurkiewicz, B. Belina, T. Giesko, W. Karsznia: *Operational system for the assessment of the implementation maturity level of technical innovations*. Problemy Eksploatacji 4/2013, s. 79–92.

⁸ Usługi edukacyjne. <http://konsument.um.warszawa.pl/kategorie-spraw/kategoria/us-ugi-eduk>.

Pytania kontrolne są dostosowane do wyróżnionych kategorii rozwiązań (specjalistycznych grup lub podgrup), co umożliwia standaryzację uzyskanych wyników oraz porównywanie ocenianych rozwiązań w ramach danej kategorii pod względem ich zaawansowania. W zaproponowanym w artykule modelu oceny kryteria odniesiono do kategorii „Usługi edukacyjne”, podkategoria „Szkolenia i kursy zawodowe”.

1. Koncepcja oceny dojrzałości wdrożeniowej usługi edukacyjnej

Opracowana metoda służy do efektywnej oceny realizowanych projektów, w tym identyfikacji stopnia zaawansowania rozwiązań i zakresu dodatkowych wymagań merytorycznych i nakładów inwestycyjnych.

Rozszerzenie opracowanego systemu oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej SDW (pierwotnie służącego do oceny wyłącznie produktów materialnych) o kategorię „Usługi” opisano w pracy⁹. W kategorii usług uwzględniono podkategorię „Usługi edukacyjne” z odniesieniem do podkategorii „Szkolenia i kursy zawodowe” (rys. 1). Struktura opracowanej klasyfikacji ma charakter otwarty, co umożliwia jej rozszerzenie o następne podkategorie.

Kolejne etapy występujące w algorytmie oceny usług edukacyjnych przedstawiono w tab. 1.

Kluczowym etapem jest faza prototypu, w której dokonywana jest weryfikacja opracowanej usługi w warunkach zbliżonych do rzeczywistych. Uzyskanie wysokiego poziomu zgodności na tym etapie daje duże prawdopodobieństwo osiągnięcia założonego celu końcowego.

Zakwalifikowanie ocenianego rozwiązania do danego poziomu jest możliwe po spełnieniu warunku osiągnięcia poziomu 80% zgodności kryteriów.

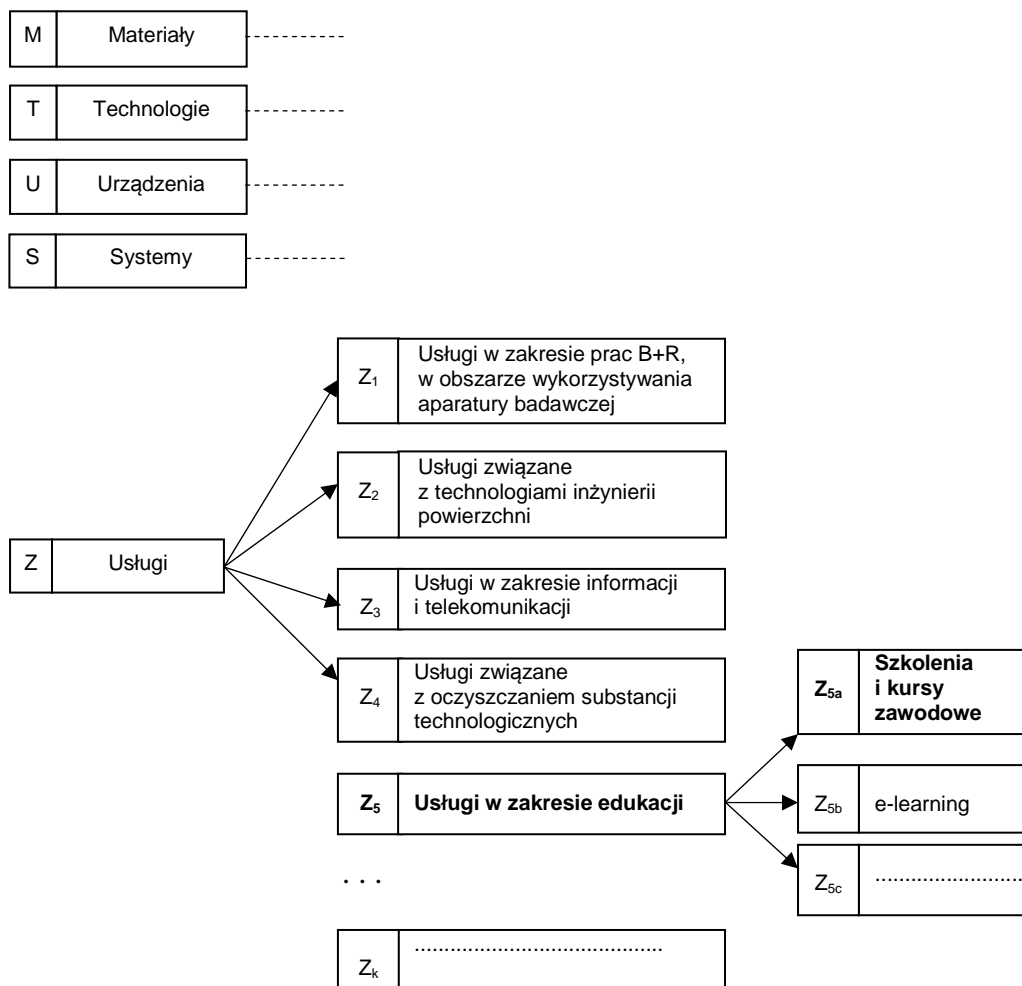
Stopień zaawansowania rozwiązania jest wyznaczany z zależności:

$$P_n = \frac{\sum_{i=1}^k Z_i \cdot W_i}{\sum_{i=1}^k Z_i}$$

gdzie:

- P_n – stopień wypełnienia wymagań poziomu n [%];
- Z_i – współczynnik wagi kryterium;
- W_i – poziom wypełnienia kryterium [%];
- k – liczba kryteriów;
- n – numer poziomu.

⁹ A. Mazurkiewicz, W. Karsznia, T. Giesko, B. Belina: *System operacyjny oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnych rozwiązań w zakresie usług*. Problemy Eksploatacji 3/2011, s. 61–73.



Rys. 1. Kategoryzacja rozwiązań z w strukturze systemu SDW z uwzględnieniem wybranych usług edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Zdefiniowano kryteria odgrywające istotną rolę w procesie identyfikacji stanu zaawansowania ocenianej usługi edukacyjnej. Do szczególnie ważnych kryteriów należą wymienione w tabeli zagadnienia związane z udziałem klienta w procesie projektowania jako decydujące o charakterze usługi edukacyjnej i jej funkcjonowaniu na rynku.

Tabela 1. Etapowa ocena stopnia dojrzałości wdrożeniowej usługi edukacyjnej – podkategoria „Szkolenia i kursy zawodowe” z uwzględnieniem zdefiniowanych kryteriów

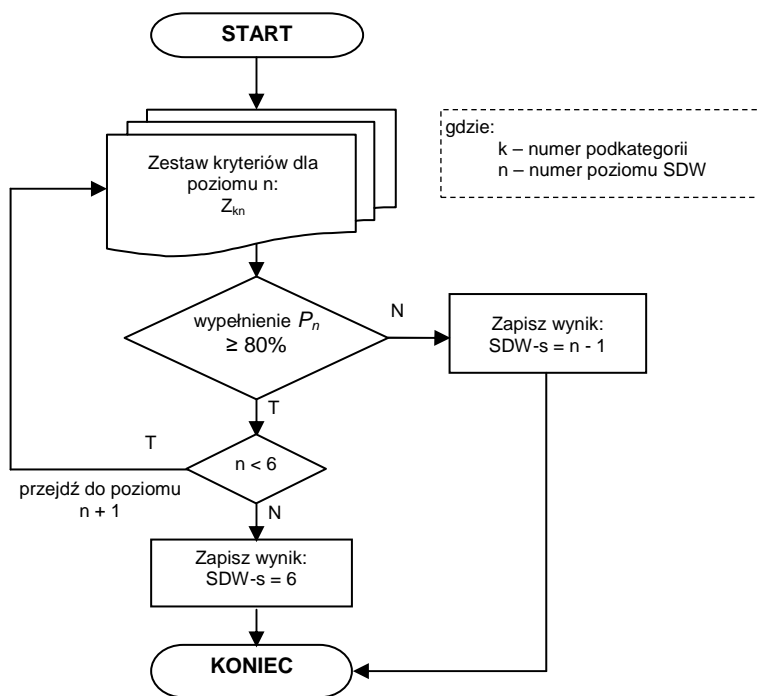
Poziom SDW	Etap rozwoju	Ogólny opis poziomu	Kryteria kwalifikacji do poziomu
6	Transfer	Produkt jest przystosowany do praktycznego zastosowania	<ul style="list-style-type: none"> - Osiągnięto poziom organizacyjny i techniczny zapewniający wdrożenie usługi - Wdrożono metody monitorowania procesów w trakcie realizacji usługi w celu zapewnienia właściwego poziomu jakości - Zidentyfikowano i opisano główne czynniki ryzyka wdrożenia - Opracowano program wdrożenia usługi - Opracowano program monitorowania jakości usługi w trakcie użytkowania - Wdrożono procedury monitorowania jakości usługi w trakcie użytkowania - Zidentyfikowano problemy związane z bezpieczeństwem realizacji usługi i oddziaływaniem na otoczenie oraz opracowano metody ich rozwiązania - Uzyskano wymagane certyfikaty i zezwolenia - Złożono wnioski dotyczące ochrony praw autorskich
5	Weryfikacja	Produkt sprawdzono w rzeczywistych warunkach eksploatacji	<ul style="list-style-type: none"> - Produkt sprawdzono w rzeczywistych warunkach eksploatacji - Potwierdzono zgodność uzyskanych parametrów ze specyfikacją wymagań - Opracowano wstępną dokumentację na potrzeby ochrony praw autorskich - Opracowano wstępną dokumentację dot. certyfikacji usługi - Opracowano wstępny program wdrożenia usługi - Opracowano dokumentację szkoleniową w wersji wstępnej - Opracowano dokumentację wytworzenia usługi - Przeprowadzono weryfikację kosztów przedsięwzięcia - Uzyskano akceptację klienta dot. osiągniętego poziomu usługi
4	Prototyp	Prototyp sprawdzono w rzeczywistych warunkach eksploatacji	<ul style="list-style-type: none"> - Opracowano dokumentację wytworzenia usługi - Opracowano wersję pilotażową usługi posiadającą pełną funkcjonalność operacyjną - Wersję pilotażową usługi sprawdzono w rzeczywistych warunkach eksploatacji lub w warunkach zbliżonych - Potwierdzono osiągnięcie docelowego poziomu dla elementów usługi - Ustalono poziomy jakości i niezawodności dla elementów usługi - Opracowano program końcowych testów i doskonalenia usługi - Opracowano dokumentację projektową usługi w wersji wstępnej - Osiągnięto gotowość do wytworzenia usługi w wersji finalnej - Zidentyfikowano koszty od fazy projektowania do etapu wdrożenia - Opracowano końcowy plan realizacji przedsięwzięcia - Uzyskano aprobatę klienta w zakresie warunków umowy o transferze
3		Model sprawdzono w warunkach użytkowania zbliżonych do rzeczywistych	<ul style="list-style-type: none"> - Przeprowadzono integrację modelu - Przeprowadzono modelowanie i symulacje współdziałania wytypowanych elementów - Sprawdzono działanie modelu w warunkach użytkowania zbliżonych do rzeczywistych - Opracowano wstępny program integracji produktu (usługi) - Opracowano dokumentację projektową prototypu - Opracowano wstępny program testów i doskonalenia rozwiązania - Opracowano program analizy ryzyka i zarządzania ryzykiem przedsięwzięcia - Zweryfikowane parametry funkcjonalne uzgodniono z użytkownikiem końcowym - Uzyskano formalne zamówienie od klienta

Poziom SDW	Etap rozwoju	Ogólny opis poziomu	Kryteria kwalifikacji do poziomu
			<ul style="list-style-type: none"> - Powołano formalnie zespół realizujący projekt - Przedstawiciela klienta włączono do zespołu projektowego - Przyjęto harmonogram określający terminy realizacji etapów przedsięwzięcia
2	Koncepcja	Przeprowadzono weryfikację koncepcji szkolenia	<ul style="list-style-type: none"> - Przewidywane elementy rozwiązania zweryfikowano w ramach modelowania i symulacji - Potwierdzono wykonalność przedsięwzięcia - Opracowano dokumentację projektową usługi - Zidentyfikowano i opisano główne obszary ryzyka - Zaproponowano metody ograniczenia ryzyka przedsięwzięcia - Uwzględniono udział klienta w opracowaniu listy wymagań - Podstawowe wymagania klienta przedstawiono w sposób formalny - Zidentyfikowano wszystkie wymagania odbiorcy szkolenia - Ustalono kryteria wyjściowe przedsięwzięcia od strony biznesowej - Zidentyfikowano decydujące czynniki kosztowe przedsięwzięcia - Przyjęto miary do oceny podstawowych parametrów usługi
1		Sformułowanie koncepcji szkolenia	<ul style="list-style-type: none"> - Zdefiniowano główny cel i ogólne zasady szkolenia - Zidentyfikowano potencjalny obszar zastosowania szkolenia - Określono potencjalnych uczestników - Zidentyfikowano możliwości i warunki wykonania niezbędnych badań i analiz - W trakcie analiz potwierdzono możliwość wykorzystania koncepcji szkolenia w praktyce - Wyniki studiów analitycznych opisano w formalnym dokumencie - Przedstawiono ogólną koncepcję szkolenia - Zidentyfikowano podstawowe funkcje usługi - Opisano strukturę usługi pod kątem podstawowych funkcji - Zidentyfikowano i opisano podstawowe składniki usługi - Opracowano ogólną koncepcję wdrożenia i komercjalizacji - Zidentyfikowano możliwości i ograniczenia zespołu instruktorów i zaplecza szkoleniowego - Przeprowadzono analizę ryzyka przedsięwzięcia w zakresie efektów końcowych, harmonogramu i kosztów szkolenia - Stwierdzono zainteresowanie klienta proponowanym szkoleniem

W systemie operacyjnym zastosowano opracowany program w aplikacji funkcjonującej z poziomu przeglądarki internetowej.

System jest wyposażony w narzędzia umożliwiające generowanie raportów z bazy danych, w tym: arkusz oceny produktu, listę produktów, listę kryteriów szczegółowych dla wybranych kategorii lub podkategorii rozwiązań. W celu umożliwienia wyszukiwania informacji w bazie danych w aplikacjach zaimplementowano specjalne formularze ekranowe pozwalające na wprowadzenie kryteriów wyszukiwania (np. odnoszących się do wyników oceny itp.) i filtrowanie danych.

Na rys. 3 przedstawiono algorytm oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej dla usług.



Rys. 3. Algorytm oceny poziomu dojrzałości wdrożeniowej rozwiązań innowacyjnych

Źródło: Mazurkiewicz A., Karsznia W., Giesko T., Belina B.: System operacyjny oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnych rozwiązań w zakresie usług. *Problemy Eksploatacji* 3/2011, s. 61–73.

Do gromadzenia i przetwarzania informacji wykorzystywany jest serwer relacyjnych baz danych Oracle. Interfejs użytkownika stanowi aplikacja wykorzystująca platformę NET Framework 2.0. Aplikacja umożliwia pracę z bazą danych w sieci intranet i Internet.

Podsumowanie

Opracowany system oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej usług edukacyjnych stanowi narzędzie do oceny i monitorowania stanu gotowości opracowywanych usług do wdrożenia na rynku. Umożliwia identyfikację problemów związanych z jakością usług. Stanowi również element wspomagający transformację wiedzy i transfer innowacyjnych rozwiązań w ramach podejmowanych przedsięwzięć na rzecz poprawy konkurencyjności i innowacyjności gospodarki. Metoda oceny SDW może być wykorzystywana na różnych poziomach w trakcie procesu projektowania szkoleń zawodowych. Opracowana metoda oceny ma typowo aplikacyjny charakter i może być stosowana do ewaluacji przedsięwzięć ukierunkowanych na rozwój innowacyjnych usług edukacyjnych. Zaprezentowane narzędzie jest dedykowane dla jednostek zajmujących

się profesjonalnym projektowaniem usług, a w szczególności dla instytucji wspierających innowacyjne przedsięwzięcia o charakterze edukacyjnym.

Bibliografia

1. Bielawa A.: *Przegląd najważniejszych modeli zarządzania jakością usług*. Studia i Prace WNEiZ nr 24. Uniwersytet Szczeciński 2011, s. 7–23.
2. Belina B., Karsznia W.: *System supporting the assessment of the degree of implementation maturity of technical innovations*. Problemy Eksploatacji 3/2013, s. 87–102.
3. Flejterski S., Panasiuk A., Perenc J., Rosa G.: *Współczesna ekonomika usług*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
4. Kimbell L.: *The turn to service design*. In Julier G. and Moor L. (ed.). *Design and creativity: Policy, Management and Practice*, Oxford 2009, pp. 157–173.
5. Maffei S., Mager B., Sangiorgi D.: *Innovation through Service Design: From research and theory to a network of practice. A user's driven perspective*. Paper presented at EAD 06, Joining forces, Helsinki 2005.
6. Mankins, J.C. 2009. *Technology readiness and risk assessments: A new approach*. *Acta Astronautica* 65(9–10): 1208–1215.
7. Mazurkiewicz A., Giesko T., Karsznia W., Belina B.: *Metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych*. Problemy Eksploatacji 1/2010, s. 5–20.
8. Mazurkiewicz A., Giesko T., Karsznia W., Belina B.: *System operacyjny oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnych rozwiązań w zakresie usług*. Problemy Eksploatacji 3/2011, s. 61–73.
9. Mazurkiewicz A., Karsznia W., Giesko T., Belina B.: *Metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych*. Problemy Eksploatacji 1/2010, s. 5–20.
10. OECD – World Bank Institute, Korea and the Knowledge Based Economy. Making the Transition. Paris 2000, [w:] Kukliński A.: *Gospodarka oparta na wiedzy: Wyzwanie dla Polski w XXI wieku*, KBN, Warszawa 2001. Pilat D. and Wölfl A.: *Measuring the interaction between manufacturing and services*. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2005/5.
11. Stickdorn M., Schneider J.: *This is Service Design Thinking: Basics – Tools – Cases*. BI Publishers, Amsterdam 2010.
12. Sobieraj M.: *Trendy w sektorze usług i na rynku edukacyjnym województwa dolnośląskiego*. <http://obserwatorium.cmsiko.pl/sites/default/files/2011-07-27-10-44-56.pdf>
13. Wild P.J.: *Review of Service Design Approaches*. IPAS Deliverable I15.6 Report, University of Cambridge, Cambridge 2009
14. Zhu F.X., Wymer W. J., Chen I., *IT-based services and service quality in consumer banking*. “International Journal of Service Industry Management” nr 1, 2002.

dr Beata BELINA

Instytut Technologii Eksploatacji
– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu
e-mail: beata.belina@itee.radom.pl

Edukacja i aktywność społeczna seniorów

Tomasz MALISZEWSKI
Akademia Pomorska w Słupsku

Początki wiedzy Polaków o internatowych uniwersytetach ludowych Skandynawii: rosyjski ślad

The origins of Polish knowledge of Scandinavian folk high schools: Russian trace

Słowa kluczowe: Zofia Kowalewska (1850–1891), recepcja idei skandynawskiego uniwersytetu ludowego na gruncie polskim, geneza polskich uniwersytetów ludowych, historia edukacji dorosłych.

Key words: Sofia Kovalevskaya (1850–1891), reception of Scandinavian folk high school idea in the Polish environment, the genesis of Polish folk high schools, history of adult education.

Abstrakt

This article points out the impact of the publication of Sophie Kovalevskaya – the Russian mathematician, Professor of the University of Stockholm to explore the ideas and organizational and programmatic assumptions of Scandinavian folk high schools by the Poles in the late nineteenth century and the first decades of the twentieth century. The author recalls the first Polish discuss of her article on the Swedish folk high schools (prepared for the St Petersburg magazine “Sewernyj Westnik, No 11, 1891), which appeared in the pages of magazines in Warsaw in 1891 and the Polish edition of the full text of the Russian scientist as an independent booklet: „Uniwersytet chłopski w Szwecji” (Eng.: “The university for peasants in Sweden”) in the K. Kowalewski printing house in 1903. Next, he pointed to the examples of the use this translations of Kovalevskaya work by the Polish authors (Michalski and Krzeczkowski, Lutosławski, rev. Ludwiczak et al.) to promote folk high schools as institutions that can contribute to development of the Polish rural areas.

Wprowadzenie

W I poł. XIX stulecia wraz z upowszechnieniem się w krajach skandynawskich obowiązkowego szkolnictwa elementarnego stopniowo rosło również przekonanie o konieczności zapewnienia możliwości dalszego, ponadelementarnego kształcenia szerszym warstwom społeczeństwa. O ile bowiem zamożniejsze warstwy wyższe miały szansę kontynuować edukację w rozbudowywanej od końca XVIII wieku szkole średniej, o tyle ewidentnie widać było niedostatek instytucji oświatowych dla warstw plebejskich. Ze względu zaś na rolniczy charakter ówczesnej Skandynawii braki te były szczególnie widoczne na tamtejszej wsi. Włościanie duńscy czy szwedzcy przez pierwsze dziesięciolecia XIX wieku praktycznie nie mieli szans na kontynuowanie nauki po opuszczeniu szkoły ludowej. Zmianę w tym zakresie przyniosło dopiero pojawienie się w przestrzeni społecznej ówczesnej wsi skandynawskiej zakładów oświatowych inspirowanych ideami Mikołaja Grundtviga, które – za sprawą Christiana Flora i Kristena Kolda – zaczęto od połowy tamtego stulecia zakładać najpierw w Danii, a chwilę później w całej Skandynawii. Nazwano je wyższymi szkołami ludowymi. Będąc internatowymi instytucjami nie tylko wąsko rozumianego kształcenia zawodowego tamtejszych chłopów, a placówkami o szeroko zakreślonym programie ogólnokształcącym, bazującym w głównej mierze na historii i języku ojczystym oraz o założeniach wychowawczych opartych na zasadach wspólnotowości i współodpowiedzialności, stały się one wkrótce ważnymi szkołami patriotyzmu i obywatelskości. Tym samym skutecznie wprowadziły w główny nurt życia społecznego i narodowego każdego z krajów Północy szerokie warstwy chłopskie.

Wypracowany w Skandynawii model nowej instytucji oświatowej dla mieszkańców wsi obserwatorom z zewnątrz wydał się na tyle godny uwagi i uniwersalny, że postanowiono doń sięgnąć także w innych państwach. Stopniowo wiedza o samej idei wyższej szkoły ludowej (uniwersytetu ludowego), jak i o głównych założeniach organizacyjno-programowych tej nowatorskiej koncepcji oświatowej zaczęła przenikać także na ziemię polskie – stając się dla niektórych kręgów inteligenckich, włościańskich czy ziemiańskich inspiracją do snucia planów podniesienia stanu oświaty wiejskiej poprzez tworzenie bliźniaczych nordyckim placówek.

Pierwszy znany nam współcześnie polski artykuł na temat internatowych uniwersytetów ludowych został opublikowany na łamach lwowskiego tygodnika „Szkoła” w końcu lat 60. XIX stulecia (R. 1869, s. 170–172). Został on opatrzony tytułem „Uniwersytety włościańskie w Danii” i umieszczony przez redakcję w dziale „Kronika szkół”, w którym to w latach 1868–1870 regularnie zamieszczano w ramach poszukiwania optymalnych wzorców do zastosowania w środowisku Galicji doby autonomii informacje na temat zagranicznych rozwiązań oświatowych. Szkic ten, aczkolwiek nie wzbudził szerszej dyskusji w społeczeństwie, można by dziś uznać za symboliczny początek zainteresowania Polaków nowinką edukacyjną z drugiej strony Bałtyku. Pewien wpływ na rozszerzenie wiedzy o skandynawskich uniwersytetach ludowych na ziemiach polskich miały też dwie publikacje znanego polskiego podróżnika Jana Finkelhausa, będące wspomnieniami z jego wyprawy do Norwegii, podczas której

zetknął się tymi zakładami oświatowo-wychowawczymi (Finkelhaus 1880, s. 122–136, 313–327; Finkelhaus 1881, s. 96).

Recepcja założeń tytułowej innowacji pedagogicznej na ziemiach polskich przebiegała wieloma drogami. Kształtowanie się polskiej wiedzy o uniwersytetach ludowych było procesem złożonym i rozciągniętym w czasie. Informacje na temat tych zakładów oświatowych trafiały na ziemie polskie nie tylko bezpośrednio z Danii (jak można by sądzić, analizując prace większości polskich autorów piszących na ten temat po 1945 roku), ale też poprzez Szwecję i Norwegię. Z czasem pojawiły się również sprawozdania z podróży oświatowych do Skandynawii. Tak więc u progu I wojny światowej skandynawskie uniwersytety ludowe były już Polakom we wszystkich trzech zaborach stosunkowo dobrze znane. Pewną rolę w poznaniu skandynawskiej koncepcji odegrało także piśmiennictwo z obszaru języka niemieckiego. Niemal nikt już jednak współcześnie nie pamięta, iż w ostatniej dekadzie XIX wieku i w początkach wieku XX mamy w zakresie przybliżenia Polakom założeń wyższej szkoły ludowej również i wątek rosyjski. Tymczasem w świetle wyników badań źródłowych zasługuje on na dużo większą uwagę niż dotychczas. Dodajmy przy tym, że nie chodzi jedynie o działania kręgów polskich, które u progu 1918 roku znalazły się z różnych, głównie politycznych przyczyn w głębi Rosji i ogarnięte nadzieją na rychłe odzyskanie niepodległości snuły plany urzędzenia odrodzonej Rzeczypospolitej (Bzowski 1917). To fakt, że od połowy drugiego dziesięciolecia XX wieku i im zdarzało się – choć, przyznajmy, sporadycznie – sięgać do grundtvigiańskiej idei *szkoły dla życia* i formuły programowo-organizacyjnej skandynawskich wyższych szkół ludowych jako do instytucji, których ewentualne ustanowienie w przyszłości mogłoby przyczynić się do wychowania dla kraju „dzielnych ludzi” potrafiących pełnić w nowej Polsce w sposób świadomy, odpowiedzialny i skuteczny różnorodne role społeczne, gospodarcze, a nawet polityczne (ibidem, s. 113). Dostrzec jednak należy, że realna siła oddziaływania na społeczeństwo polskie pomysłów oświatowych wypracowanych wówczas przez naszych rodaków przebywających na przykład w Moskwie musiała być – ze względu na działania wojenne, a następnie rewolucyjne wrzenie – znacząco ograniczona.

Tak więc, używszy w tytule opracowania określenia „rosyjski ślad”, autor niniejszego szkicu miał przede wszystkim na myśli inne kwestie. Uczynmy je zatem poniżej przedmiotem szerszej analizy.

Zofia Kowalewska (1850–1891)

Otóż niezwykle ważną rolę w procesie zaznajamiania Polaków ze skandynawskim internatowym uniwersytetem ludowym (wyższą szkołą ludową) odegrało piarstwo społeczne pewnej sławnej wówczas w świecie Rosjanki: wybitnej matematyczki Zofii Wasilijewny Kowalewskiej – profesor szwedzkiego Uniwersytetu w Sztokholmie i członkini Rosyjskiej Akademii Nauk. Nie eksponując tutaj wątku jej osiągnięć w zakresie nauk ścisłych, gdyż nie taki jest cel niniejszego szkicu, podkreślmy jedynie, że dorobek naukowy Kowalewskiej – zwłaszcza jej wpływ na rozwój światowej matematyki – jest jeszcze dziś powszechnie doceniany i stanowi ważny punkt odniesienia dla prac wielu współczesnych fizyków i matematyków (np.: Połubarinowa-Koczina 1951;

Cooke 1984; Tuschmann, Hawig 1993; Augustynowicz 1999, s. 181–190; Ghisi 1999, s. 331–343; Spicci 2002) oraz przytoczmy jedną z typowych opinii na ten temat: „Wkład, jaki wniosła do nauki Kowalewska w ciągu swego krótkiego życia, jest wszechstronny i niezwykle wartościowy. Jej fundamentalna rozprawa o ruchu ciała stałego była podstawą dla dalszych badań nad najistotniejszymi problemami mechaniki [...]. Jej głębokie i wykwintne analizy z teorii równań różniczkowych oraz niektórych zagadnień fizyki matematycznej i astronomii teoretycznej zachowują swe znaczenie do dziś. Przed Kowalewską nie istniała w historii ludzkości kobieta, dorównująca jej siłą i oryginalnością matematycznego talentu” (Wołodźko, [w:] Kowalewska 1978, s. 5).

Oprócz działalności naukowej Z. Kowalewska podejmowała również wiele innych form aktywności społecznej i zawodowej. Przez pewien czas była na przykład krytykiem teatralnym – głównie dla petersburskiego pisma „Nowoje Wremia”. Dużo publikowała; pisywała nie tylko artykuły o charakterze naukowym, lecz podejmowała również, z różnymi efektami, próby pisania poezji, opowiadań i powieści (Linder 1930, s. 347–364; Koblitz 1983, pass; por. też: Kowalewska 1896). Podejmowała próby działalności biznesowej, zupełnie – dodajmy – nieudane, bo zakończone bankructwem i samobójstwem męża. Była też znana w Europie jako wielka sympatyczka idei socjalistycznych, co z kolei połączyło ją przyjaźnią również z niektórymi ówczesnymi socjalistami polskimi – zwłaszcza z Szymonem Dicksteinem (1858–1884) i Marią Jankowską-Mendelsonową (1850–1909). Ta ostatnia, dodajmy, wydała nawet po śmierci Z. Kowalewskiej poświęcone jej wspomnienia. Ukazały się one w pierwotnie po niemiecku (Mendelson /Hrsg./ 1897, s. 589–614), a po kilkunastu latach także po polsku (Mendelsonowa 1911) i po rosyjsku (Mendelson 1912, s. 134–176).

Ze względu na analityczny charakter narracji popularność zdobyły także szkice i reportaże wysyłane przez Zofię Kowalewską ze Sztokholmu do rosyjskich czasopism. Publikowały je między innymi: „Russkaja Myśl”, „Wiestnik Jewropy” i „Siewiernyj Wiestnik”. Właśnie na łamach tego ostatniego periodyku ukazał się w listopadzie 1890 roku jej obszerny artykuł pt. „Tri dnia w krestianskom uniwersytecie w Szwecji” (pol.: „Trzy dni w chłopskim uniwersytecie w Szwecji”), będący zaopatrzoną we własne refleksje i komentarze sprawozdaniem z odbytej wraz ze szwedzkimi przyjaciółmi wizyty w jednej z tamtejszych wyższych szkół ludowych (Kowalevskaia 1890). Była to jedna z pierwszych informacji o tej skandynawskiej innowacji pedagogicznej, jakie pojawiły się na gruncie rosyjskim. Szkic wzbudził wśród Rosjan zainteresowanie głównie ze względu na osobę Kowalewskiej święcącej wówczas wielkie międzynarodowe triumfy – laureatki nagród paryskiej *Académie des sciences* (1888) i szwedzkiej *Kunliga Vetenskapsakademien* (1889) oraz pierwszej w historii kobiety przyjętej właśnie do Imperatorskiej Sankt-Petersburskiej Akademii Nauk. Sama wyższa szkoła ludowa (uniwersytet ludowy) nie wzbudziła zaś, wydaje się, większego zainteresowania wśród tych kręgów rosyjskich elit, do których miesięcznik był adresowany.

Opis wyprawy Rosjanki do uniwersytetu ludowego

Niespodziewanie szkic „Tri dnia...” Zofii Kowalewskiej odegrał jednak znaczącą rolę w recepcji koncepcji internatowego uniwersytetu ludowego na ziemiach polskich.

Zanim wskażemy, jak do tego doszło, przypomnijmy pokrótce genezę nietypowego wszak zainteresowania się przez sławną profesor posadowioną na uniwersyteckiej katedrze w wielkomijskim Sztokholmie problematyką oświaty wiejskiej. Otóż po przyjeździe do Szwecji w roku 1884 Zofia Kowalewska zaprzyjaźniła się z Ellen Key (1849–1926) – znaną później w świecie głównie jako autorka wzruszającego pajdcentrycznego manifestu pt. „Stulecie dziecka” (por.: Key 1904). Obie były niemal równolatkami, a połączyła je podobna wrażliwość na sprawy społeczne – w tym na kwestie emancypacji kobiet (por. np.: Key 1891a, s. 41–56; Key 1891b, s. 1–17; Key 1908, s. 7–69). Ellen była córką Emila Keya, jednego z głównych przywódców rosnącej w siłę szwedzkiej Partii Chłopskiej (*Lantmannapartiet*) i wielkiego orędownika rozwoju internatowych uniwersytetów ludowych na szwedzkiej wsi, które to miały być oświatową odpowiedzią na zwiększenie od lat 60. XIX stulecia praw politycznych tamtejszych chłopów (Maliszewski 2008, s. 21–23).

Pod wpływem opowieści E. Key (która – dodajmy – miała też już wówczas w swoim życiorysie nieudany epizod kierowania żeńskim uniwersytetem ludowym) Kowalewska postanowiła w czasie wolnym od zajęć akademickich, podczas zimowej przerwy międzysemestralnej, odwiedzić jeden ze szwedzkich uniwersytetów ludowych (szw.: *folkhögskola*) i zapoznać się z jego pracą oświatową osobiście. Wybór padł na powstałą w 1876 roku *Tärna folkhögskola* – uniwersytet ludowy zlokalizowany kilkaset kilometrów na północny zachód od stolicy Szwecji. Gospodarzem pobytu Kowalewskiej na prowincji stał się Teodor Holmberg – później, już w pierwszych dekadach XX wieku jedna z najbardziej znaczących postaci w łonie ruchu szwedzkich uniwersytetów ludowych, a podówczas młody dyrektor placówki, który niedawno zrezygnowawszy z propozycji pracy naukowej w Uniwersytecie w Lundzie postanowił poświęcić się działalności oświatowej na wsi i osiadł w Tärna (ibidem, s. 53).

W wyprawie na prowincję towarzyszyło Rosjance kilkoro sztokholmskich przyjaciół – między innymi Anna Charlotta Leffter, która odnotowała ten fakt we wstępie do wydanego po kilku latach pamiętnika Kowalewskiej: „udałyśmy się z nią w podróż na kilka dni, przejechałyśmy przez Telemarken i zwiedziłyśmy wyższą szkołę ludową, którą Zofia bardzo się zainteresowała. Te odwiedziny były pierwszą pobudką do artykułu o wyższych szkołach ludowych w Skandynawji, który w następstwie napisała do jednego z rosyjskich miesięczników” (Leffter 1898, s. 240). Co prawda przesłany do redakcji miesięcznika „Siewiernyj Wiestnik” artykuł został przez petersburską cenzurę pozbawiony kilku fragmentów zawierających zbyt radykalne sformułowania i postulaty społeczne, niemniej autorka w korespondencji z sekretarzem redakcji pisma B.B. Gliškim zgodziła się na jego opublikowanie w tej nieco ‘okrojonej’ wersji (Koblitz 1983, s. 230).

Rosyjska matematyk wskazała w artykule m.in. główne przyczyny tworzenia się na terenie królestwa Szwecji nowej instytucji oświaty wiejskiej. Zaliczyła do nich:

- realne potrzeby wsi w zakresie wypracowania nowej formuły oświatowo-kulturalnej związane z koniecznością przeciwdziałania biedzie, apatii, pijaństwu itp. oraz ruchom emigracyjnym do Nowego Świata;
- konieczność znalezienia projektu oświatowego umożliwiającego mieszkańcom wsi kontynuowanie nauki po szkole ludowej (początkowej), która stała się w Skandynawii obowiązkowa w wyniku reform społecznych I poł. XIX w.;

- konieczność przygotowania mieszkańców wsi do korzystania w pełni z praw obywatelskich i politycznych, jakie im przysługują w wyniku reformy prawa wyborczego z przeprowadzonego w latach 60. XIX wieku;
- wzrost znaczenia ludności chłopskiej na scenie politycznej Szwecji oraz rolę wielu wybitnych chłopskich osobistości politycznych tamtych czasów, którzy potrafili zabezpieczyć od strony prawno-finansowej rozwój idei;
- oddziaływanie na szwedzkie realia sąsiedniej Danii i ożywczego prądu intelektualnego związanego z osobą Mikołaja Grundtviga oraz zrodzonego na jego podbudowie ruchu oświaty pozaszkolnej (za: Kowalewska 1903, pass.).

Szczególnie dużo miejsca autorka poświęciła M.F.S. Grundtvigowi, dając tym samym Rosjanom (a chwilę później i Polakom) zapewne historycznie pierwszy pogłębiony wykład jego poglądów pedagogicznych. Podkreślała bowiem, że „projekt otwarcia wyższych szkół ludowych dla włościan powstał po raz pierwszy w Danii około 1850 roku i twórcą jego był uczony wychowawca Grundtvig” (ibidem, s. 17). Źródła grundtvigiańskich idei edukacyjnych odnotowała zaś w sposób następujący:

1. „Pobudki, jakie nim kierowały w tym czasie, były natury czysto religijnej. Był on zdania, że człowiek nieukształcony nie może być prawdziwym chrześcijaninem z przekonania i dlatego też w państwie chrześcijańskim nie należy pozostawiać ludu w stanie ciemnoty i nieuctwa. Trzeba mu wskazać i pozwolić dokładnie zrozumieć wielkie prawdy chrześcijaństwa, trzeba rozwinąć jego umysł, rozszerzyć jego poglądy”.
2. „Sądzi on nadto, że umysł dziecka zdolny jest do przyswajania sobie zaledwie pojedynczych wypadków; umysł zaś człowieka dorosłego może rozumieć ogólne ich znaczenie. Dlatego też, chcąc, aby nauka była istotnie pożyteczną dla ludu, tj. sprzyjała jego moralnemu rozwojowi, niepodobna poprzestać na szkołach dla nieletnich. Nawet przy najlepszym nauczaniu nie mogą one nigdy osiągnąć celu w zupełności”.
3. „Niezbędnym jest istnienie takich szkół, do których mogłaby się udawać młodzież włościańska w tym okresie życia, kiedy umysł najłatwiej chwyta nowe wrażenia i kiedy jest on już w stanie wyrobić sobie pewne poglądy, pewne zasady przewodnie, mające kierować całym dalszym jej życiem” (ibidem, s. 17–19).

Wątek ten skonkludowała – ponownie niezbyt precyzyjnie – stwierdzeniem, że powyższe przesłanki doprowadziły Mikołaja Grundtviga „do otwarcia pierwszej szkoły dla dorosłych włościan”, która cieszyła się tak dużym powodzeniem, że „wkrótce założyciel jej znalazł niemało naśladowców”. Sprawę otwierania na terenie Danii kolejnych placówek podobnych tej założonej przez niego zaczęto bowiem w społeczeństwie traktować „za rodzaj dobrego uczynku chrześcijańskiego”, co doprowadziło do sytuacji, że wielu „bogatych ludzi” fundowało wyższe szkoły ludowe „z prywatnych ofiar” (ibidem, s. 19). Tak więc, jak twierdziła Zofia Kowalewska, „obecnie w małej Danii znajduje się przeszło 40 szkół dla dorosłych chłopów” (ibidem, s. 21).

Omawiając z kolei założenia programowe duńskich uniwersytetów ludowych, autorka podkreśliła ich ewolucję od chwili powstania pierwszych zakładów oświatowych tego typu do czasów jej współczesnych. Kierunek tych zmian zakresiła zaś następująco: „Z samego początku nauczanie w wyższych szkołach ludowych miało

cechę czysto religijną, a celem jego było przede wszystkim umoralnienie włościan. Główną uwagę zwracano na naukę historii, przy czym na pierwszym planie stała historia Żydów, «ludu Bożego, któremu Opatrzność powierzyła misję przygotowania ludzkości do przyjęcia Mesjasza». Zaraz po tym szły dzieje ojczyste, ale i te przedstawiano w szczególnym, chrześcijańskim świetle. Z biegiem czasu jednak zmienił się cokolwiek ten ciasny, religijny charakter szkół duńskich, zarówno dzięki wpływom niektórych bardziej uzdolnionych jednostek, jako też i wskutek wymagań i potrzeb czasu. Na równi z historią wprowadzona została elementarna matematyka, nauki przyrodnicze i wiele innych ogólnie kształcących nauk już bez uwzględniania ich bezpośredniego wpływu na rozwój moralności chłopów” (ibidem, s. 20–21). Pisząca zauważa też, że pomimo bardziej świeckiego obecnie charakteru duńskich uniwersytetów ludowych niż dawniej i braku bezpośredniego wpływu na nie tamtejszego duchowieństwa „większość tych szkół zachowała zewnętrzną cechę zakładów religijnych”, czego przejawem jej zdaniem miałyby być jakoby takie cechy, jak przypominające szkoły klasztorne wspólne zamieszkiwanie uczniów czy fakt, iż to „ogólny, prosty stół gromadzi codziennie dyrektora, nauczycieli i wychowalców” (ibidem, s. 21). Nieco uwagi Z. Kowalewska poświęciła również początkom uniwersytetów ludowych w Norwegii (ibidem, s. 26–28). Zdecydowanie najwięcej miejsca w jej szkicu zajmują jednak uniwersytety ludowe w Szwecji, które to, jak już wspomniano wcześniej, miała okazję za sprawą wizyty w Tärna poznać osobiście (ibidem, s. 28–47). Nie będziemy tu jednak ze względu na szczupłość miejsca przywoływać szczegółowo jej analiz dotyczących tych szwedzkich zakładów oświatowych, to bowiem warte jest odrębnego opracowania, zwłaszcza w kontekście zderzenia informacji przekazanych przez rosyjską autorkę ze współczesnym stanem wiedzy na ten temat (por np.: Maliszewski 2008, pass.). Skupimy się zaś na wskazaniu, jaką rolę petersburski artykuł Z. Kowalewskiej odegrał w przybliżeniu naszym rodakom wiedzy na temat idei i założeń oraz praktycznego funkcjonowania internatowych uniwersytetów ludowych w Skandynawii.

Recepcja szkicu Kowalewskiej na gruncie polskim

Polakom rosyjski szkic Kowalewskiej już w lutym 1891 roku streścił w dwóch kolejnych numerach warszawski tygodnik „Głos” (sygnując zresztą tekst imieniem i nazwiskiem rosyjskiej matematyk) (Kowalewska 1891b). Niemal równoległe z „Głosem” artykułem na temat szwedzkich uniwersytetów ludowych zainteresował się także Jan Władysław Dawid, redaktor „Przeglądu Pedagogicznego”. Jego czasopismo zamieściło w dziale „Z ruchu zagranicznego” krótką informację na ten temat, powołując się na artykuł Z. Kowalewskiej zamieszczony w „Sewiernym Wiestniku” ([Kowalewska] 1891c, s. 31). Tak duże zainteresowanie spowodowało, że znaczące fragmenty artykułu przetłumaczyła na polski i zamieściła w dodatku do periodyku za drugi kwartał 1891 roku redakcja „Przeglądu Tygodniowego” (Kowalewska 1891a, s. 180–202).

Wiele odwołań do Z. Kowalewskiej bazujących na tekście ze wspomnianego dodatku do „Przeglądu Tygodniowego” pojawiło się w wydanej w dekadę później części czwartej „Poradnika dla samouków” – w rozdziale „Popularyzowanie wiedzy i samouctwo” autorstwa Stanisława Michalskiego (we współpracy z Konstantym

Krzczkowskim). Jego duże fragmenty, odnoszące się do wiejskich uniwersytetów ludowych, oparte zostały o dane zaczerpnięte właśnie z polskiego tłumaczenia artykułu Rosjanki (Michalski, Krzczkowski 1902, s. 392–401). Sam rozdział kończył zaś przegląd literatury przedmiotu, którego zadaniem – dodajmy, że zgodnie z założeniami przyjętymi dla wszystkich tomów „Poradnika...” – było umożliwienie czytelnikowi samodzielnego poszerzenia wiedzy z danego obszaru. Wśród wskazywanych tam pozycji dotyczących skandynawskich uniwersytetów wiejskich wymieniono, obok prac autorów niemieckojęzycznych, zaledwie jeden godny polecenia artykuł w języku polskim. Był nim właśnie wspomniany szkic Rosjanki opublikowany przez „Przegląd Tygodniowy” (ibidem, s. 401).

W 1903 roku tekst artykułu Zofii Kowalewskiej, uzupełniony przypisami (nieznanego z nazwiska redaktora), które uaktualniały niektóre zawarte w nim informacje i zawarte w tekście pierwotnym dane liczbowe, opublikowano po polsku ponownie. Tym razem został on wydany czcionkami Drukarni K. Kowalewskiego (*zbieżność nazwisk przypadkowa – przyp. T.M.*) w ramach serii „Bibljoteka Spółczesna” dla warszawskiej Księgarni Naukowej jako samodzielna pięćdziesięciostronicowa książeczka pt.: „Uniwersytet Chłopski w Szwecji” (Kowalewska 1903, ss. 47). Zyskała ona dużą popularność w polskich kręgach zainteresowanych podniesieniem rodzimej wsi pod względem oświatowo-kulturalnym i gospodarczym nie tylko w Królestwie, ale także na ziemiach pozostałych zaborów. Zawarty tam szczegółowy opis przyczyn, które doprowadziły do zakładania na terenie Szwecji wyższych szkół ludowych oraz autorska próba przedstawienia idei, koncepcji organizacyjno-programowej urządzenia ich wnętrza, działalności dydaktyczno-wychowawczej, kwestii dotyczących kadry pedagogicznej czy wychowanków/słuchaczy poprowadzona przez rosyjską profesor matematyki stały się dla Polaków swoistym przewodnikiem po uniwersytetach ludowych. Była to bowiem także niemal wzorcowa instrukcja, jak placówka tego typu powinna zostać zorganizowana, a następnie prowadzona.

Na Zofię Kowalewską wielokrotnie powoływał się również Jan Lutosławski (idem 1906a, s. 1–20; idem 1906b, s. 161–193; idem 1906c, s. 213–222), którego cykl odczytów na temat internatowych uniwersytetów ludowych wygłoszony w latach 1906–1907 odbił się szerokim echem w społeczeństwie Królestwa Polskiego, przyczyniając się do pogłębienia wiedzy na ten temat zwłaszcza w kręgach ziemiańskich. Własne obserwacje poczynione przez tego działacza oświaty rolniczej podczas wizyty studyjnej w Danii pogłębił on znacząco gruntownymi studiami literatury i źródeł na temat tej skandynawskiej instytucji oświatowej, do której zamierzał przekonać polskich ziemian. Poznał zatem prace na ten temat publikowane w językach niemieckim, francuskim i duńskim, a także polskie wydanie tekstu Zofii Kowalewskiej z 1903 roku, który obszernie cytował. Lutosławski powtórzył za nią zwłaszcza sam sposób urządzenia oraz program internatowego uniwersytetu ludowego (por. np.: Lutosławski 1906b, s. 167–169 i Kowalewska 1903, s. 17–21).

Zakres oddziaływania publikacji Zofii Kowalewskiej na Polaków z czasem przekroczył granice zaboru rosyjskiego. Ma ona swoje zasługi w przybliżaniu idei i koncepcji skandynawskich uniwersytetów ludowych również w ówczesnej Wielkopolsce. Sygnałem do szerszego zainteresowania nowymi zakładami edukacyjnymi dla miesz-

kańców wsi stał się tam bowiem kilkustronicowy artykuł pt. „Uniwersytety chłopskie” anonimowego autora opublikowany na łamach lipcowego numeru z roku 1910 „Przełądu Oświatowego”, będącego oficjalnym organem Towarzystwa Czytelni Ludowych ([b.a.] 1910, s. 197–205). Nie wiemy współcześnie, czy piszący poznał opisywane placówki osobiście. Nie budzi jednak wątpliwości, gdy poddamy analizie treść samego artykułu, że jego autor znacząco wspierał się na dwóch pracach wydanych kilka lat wcześniej w Królestwie Polskim. Jedną z nich była broszura Zofii Kowalewskiej z 1903 roku (wyraźnie odnotowana zresztą w przypisach), drugą – przywołane już wyżej opracowanie zagadnień chłopskich uniwersytetów wiejskich Skandynawii autorstwa Stanisława Michalskiego i Konstantego Krzeczковского (którego wykorzystania autor już niestety, nie wiedzieć czemu, nie wykazał).

Po opublikowaniu w organie TCL wspomnianego artykułu zainteresowanie taką formułą oświatową wśród wielkopolskich działaczy oświatowych wzrosło na tyle, że część z nich zaczęła snuć plany powołania do życia w środowisku wiejskim Księstwa Poznańskiego własnej placówki oświatowej tego typu. Ostatecznie, jak wiemy, sprawę utworzenia pierwszego polskiego internatowego uniwersytetu ludowego nie tylko w Wielkopolsce, ale i w całym kraju doprowadził pomyślnie do końca w 1921 roku ks. Antoni Ludwiczak, wybitny działacz Towarzystwa. On także wyraźnie wskazywał, i to wielokrotnie, na pracę Z. Kowalewskiej z 1903 roku jako na główne polskie opracowanie problematyki uniwersytetów ludowych przed I wojną światową (np.: Ludwiczak 1918, s. 9–10).

Do pracy Kowalewskiej na przełomie lat 20. i 30. XX stulecia odwoływał się również Władysław Wolert – docent Wolnej Wszechnicy Polskiej w rozdziale dotyczącym krajów nordyckich swego monumentalnego opracowania na temat pracy oświatowej za granicą pt. „Demokracja i kultura” (Wolert 1930, s. 277–340). Po kilku dziesięcioleciach, w połowie lat 80. XX wieku przypominała ją również Agnieszka Bron-Wojciechowska (Bron-Wojciechowska 1986, s. 98), a za nią kolejni piszący o uniwersytetach ludowych na ziemiach polskich młodszy autorzy¹.

Podsumowanie

Tak więc w historii polskich internatowych uniwersytetów ludowych odnajdujemy za sprawą Zofii Kowalewskiej również „rosyjski ślad”. I to, jak wykazano wyżej, wcale nie o marginalnym znaczeniu... Wydanie opracowania Kowalewskiej w 1903 roku w Warszawie w formie odrębnej broszury okazało się bowiem niezwykle istotne dla przebiegu recepcji samej idei wyższych szkół ludowych na polskim gruncie, jak również – dla prób tworzenia internatowych uniwersytetów ludowych w przestrzeni

¹ Na marginesie głównych wątków artykułu zasygnalizujemy jeszcze, że analizując prace autorów polskich nawiązujących do publikacji Zofii Kowalewskiej nt. uniwersytetów ludowych, zauważyć możemy, że sposób tych odwołań nasuwa poważne wątpliwości, czy ich autorzy w ogóle mieli świadomość, że autorka „Uniwersytetu chłopskiego w Szwecji” jest nie Polką, a Rosjanką. Fakt opublikowania książeczki po polsku przez osobę o polsko brzmiącym nazwisku, w dodatku w warszawskiej oficynie drukarskiej K. Kowalewskiego (!), spowodował, że już od początków XX wieku bywała ona niemal zawsze brana za autorkę polską i tak pozostało przez dziesięciolecia, praktycznie do czasów współczesnych.

społecznej polskiej wsi u progu niepodległości. Dodajmy przy tym, że jeszcze dzisiaj widoczna u Kowalewskiej umiejętność gruntownej analizy obserwowanych zjawisk wzbudzić może uznanie czytelnika. Wówczas jej publikacja stała się po drugiej stronie Bałtyku istotnym źródłem wiedzy na temat skandynawskich zakładów oświatowych z internatem dla starszej młodzieży wiejskiej.

Z perspektywy ponad stulecia od chwili jej wydania drukiem wydaje się, że to w dużej części właśnie dzięki lekturze „Uniwersytetu chłopskiego w Szwecji” rosyjskiej profesor Uniwersytetu w Sztokholmie wielu polskich działaczy społecznych zaangażowanych w działalność modernizacyjną społeczności wiejskich mogło tak naprawdę właściwie zrozumieć istotę włościańskiego uniwersytetu.

Bibliografia

1. Augustynowicz A. (1999), *On a theorem of Cauchy-Kovalevskaya type for a class of non-linear PDE's of higher order with deviating arguments*, „Annales Polonici Mathematici”, t. 72, fasc. 2, s. 181–190.
2. [b.a.] (1910), *Uniwersytety chłopskie*, „Przegląd Oświatowy”, R. V, z. 7, s. 197–205.
3. Bron-Wojciechowska A. (1986), *Grundtvig*, Seria „Myśli i Ludzie”, Wiedza Powszechna, Warszawa.
4. Bzowski W. (1917), *„Nie rzucim ziemi skąd nasz ród!”*. Pogadanki o społecznych stowarzyszeniach gospodarczych – braciom wygnańcom w przededniu powrotu do Ojczyzny, Drukarnia Polska, Moskwa.
5. Cooke R. (1984), *The mathematics of Sonya Kovalevskaya*, Springer Verlag, New York-Berlin-Heidelberg-Tokyo.
6. Ghisi M. (1999), *A note on the abstract Cauchy-Kovalevskaya theorem*, „Demonstratio Mathematica”, nr 2, s. 331–343.
7. Finkelhaus J. (1880), *Trzy rozdziały z współczesnego życia Norwegii. Studium z podróży odbytej w r. 1979*, „Ateneum”, t. III(XIX), z. 7, s. 122–136; z. 8, s. 313–327.
8. Finkelhaus J. (1881), *Z podróży po Norwegii*, „Biblioteka Mrówki”, t. 128, Księgarnia Polska A.D. Bartosiewicza i M. Biernackiego Lwów 1881.
9. Key E. (1891a), *Sonja Kovalewsky*, „Kvinden og Samfundet”, Nr 3, s. 41–56.
10. Key E. (1891b), *Sonja Kovalewsky*, „Tidskrift Dagny”, Nr 3, s. 1–17.
11. Key E. (1904), *Stulecie dziecka*, przekład I. Moszczeńskiej, Księgarnia Naukowa, Warszawa.
12. Key E. (1908), *Sonja Kovalevskaya*, [w:] eadem, *Drei Frauenschicksale*, S. Fischer Verlag, Berlin, s. 7–69.
13. Koblitz A. H. (1983), *A Convergence of Lifes. Sofia Kovalevskaya: Scientist, Writer, Revolutionary*, Birkhäuser Verlag, Boston-Basel-Stuttgart.
14. Kowalevskaya S. (1890), *Tri dnia w krestianskom uniwersitecie w Szwecji*, „Sewernyj Westnik”, № 11.
15. Kowalewska Z. (1891a), *Chłopski uniwersytet w Szwecji*, „Dodatek” do „Przeglądu Tygodniowego”, t. 2, s. 180–202.
16. Kowalewska Z. (1891b), *Uniwersytet chłopski w Szwecji*, „Głos”, nr 6 (cz. 1), s. 62–63 i nr 7 (cz. 2), s. 74–75.
17. [Kowalewska Z.] (1891c), *Uniwersytet chłopski w Szwecji*, „Przegląd Pedagogiczny”, R. X, nr 3, s. 31.
18. Kowalewska (1896), *Nihilistka. Powieść*, Nakładem Wydawn. „Dziennika Krakowskiego”, Drukarnia Narodowa, Kraków.

19. Kowalewska Z. (1903), *Uniwersytet Chłopski w Szwecji*, „Biblioteka Spółczesna”, Warszawa.
20. Kowalewska Z. (1978), *Wspomnienia z dzieciństwa*, przedm. A. Wołodźko, tłum. E. Rojewska-Olejarczuk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
21. Leffter A.K. (1898), *Biografia Z. Kowalewskiej*, [w:] *Pamiętnik Zofii Kowalewskiej*. Przekład J. Szczawińskiej, Nakładem Księgarni G. Centnerszvera, Warszawa.
22. Linder G. (1930), *Sonja Kovalevsky*, „Ord&Bild”, Årg. 38, s. 347–364.
23. Ludwiczak A. ks. (1918), *O wyższych szkołach ludowych*, Nakładem własnym. Drukiem M. Putiatyckiego, Poznań.
24. Lutosławski J. (1906a), *Idea „wyższych szkół ludowych” w Danii. Urywek z pracy zbiorowej „Stosunki rolnicze w Danii”*, „Bezpłatny dodatek” do pisma „Szkoła Polska”, nr 4.
25. Lutosławski J. (1906b), *Oświata ogólna i zawodowa warstw rolniczych*, [w:] *Stosunki rolnicze w Danii*, Warszawa, s. 161–193.
26. [Lutosławski J.] (1906c), *O wyższych szkołach ludowych w Danii*, „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej”, R. 6, s. 213–222.
27. Maliszewski T. (2008), *Den svenska folkhögskolan – En betraktelse från andra sidan Östersjön*, „Vuxentubildarcentrums skriftserie 19”, Linköpings universitet, Linköping.
28. Mendelson M. (Hrsg.) (1897), *Briefe von Sophie Kowalewska*, „Neue Deutsche Rundschau”, 8 Jg., Teil 1, Heft 6, s. 589–614.
29. Mendelsonowa M. (1911), *Wspomnienia o Zofii Kowalewskiej*, Księgarnia D.E. Friedleina, Kraków.
30. Mendelson M. (1912), *Wspominanija o Sofie Kovalevskoy*, „Sowremiennyj Mir”, nr 2, s. 134–176.
31. Michalski S. /wspólnie z K. Krzeczkwoskim/ (1902), *Uniwersytety chłopskie w Danii, Szwecji, Norwegii i Finlandii*, [w:] *Poradnik dla samouków*, t. 4. Z zapomogi Kasy dla Osób Pracujących na Polu Naukowym im. dra Józefa Mianowskiego, Wydawnictwo A. Hefflich i S. Michalskiego, Warszawa, s. 392–401.
32. Połubarinowa-Koczina P. (1951), *Zofia Kowalewska – wielki matematyk rosyjski*, tłum. J. Grylak. Seria: „Wiedza Powszechna” t. 838, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa.
33. R. [Bronisław Trzaskowski?] (1869), *Uniwersytety włościańskie w Danii*, „Szkoła” (Lwów), R. II, t. IV, nr 37, s. 170–172.
34. Spicci J. (2002), *Beyond the limit. The Dream of Sofya Kovalevskaya*, Word Forge Books, Ferndale.
35. Tuschmann W., Hawig P. (1993), *Sofia Kowalewskaja. Ein Leben für Mathematik und Emanzipation (Lebensgeschichten aus der Wissenschaft)*, Birkhäuser Verlag, Basel-Boston-Berlin.
36. Wolert W. (1930), *Demokratyzacja kultury – Skandynawja*, [w:] idem, *Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą. Kierunki – organizacje – typy – działalność – metody*, Warszawa, s. 277–340.

dr Tomasz MALISZEWSKI
 Akademia Pomorska, Słupsk
 tomasz.maliszewski@gmail.com

Agnieszka ROGUSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki

Późna dorosłość w dyskursie terażniejszym

Late adulthood in the present discourse

*I młodość, i starość mają te same apetyty,
lecz nie te same zęby*

Magdalena Samozwaniec

Słowa kluczowe: starość, edukacja osób starszych, edukacja ustawiczna, unijne standardy opieki.

Key words: senior age, elderly education, lifelong education, EU standards of care.

Abstract

Article presents the issue of late adulthood, old age differently in the context of demographic and socio-economic change, as a complex and multi-faceted. Introduces the current condition of the elderly and the social debate on this issue in Poland and other countries, indicating the need to introduce new solutions in the care of this social group. Is observed and felt a progressive process of social exclusion of older people from different spheres of social life. Documents indicate that the European Union, reports, led social policy, pensions and disability pensions, social perception of the elderly by the younger generation and self-perception by older people themselves.

Wprowadzenie

Rozwój i postęp cywilizacyjny oraz osiągnięcia różnych dyscyplin nauki, w szczególności medycyny i genetyki, przyczyniły się do lepszego poznania czynników determinujących proces starzenia się. Na skutek tego przeciętny czas trwania życia ludzkiego znacznie się wydłużył. Niezaprzeczalny jest obecnie fakt, że ludzie żyją coraz dłużej, a jakość ich życia ulega znacznej poprawie. Naukowcy uznają to za jeden z najbardziej znaczących dla ludzkości procesów, jaki dokonał się w drugim tysiącleciu.

Długość życia człowieka zmieniała się na przestrzeni wieków. Starożytni Rzymianie żyli niewiele ponad 35 lat i choć przez następnych kilkanaście wieków linia życia nieznacznie się wydłużyła, to przy odrobinie szczęścia przekraczała zaledwie

próg 40 lat. Dopiero XIX wiek, rewolucja przemysłowa i spadek umieralności sprawił, że Europejczycy cieszyli się życiem przez pół wieku.

W drugiej połowie XX wieku średnia długość życia człowieka wydłużyła się o około 20 lat. Od tego czasu obserwuje się również zjawisko znacznego wzrostu liczby osób starszych w populacji przy jednoczesnym spadku liczby urodzeń. Prowadzi to do zjawiska starzenia się społeczeństwa, w tym także Polaków. 20 lat różnicy to dużo, może nawet nie z perspektywy przebiegu lat, co doświadczeń i przemian w kulturze, np. w tym czasie rodzi się nowe pokolenie, pojawiają się nowe wynalazki, zwiększa się postęp cywilizacyjny.

Hamowanie procesu starzenia się jest daleko posunięte w nauce, mniej w rzeczywistości i nie obejmuje wszystkich jednakowo. Przykład: ta sama kobieta w wieku 65 lat ze wsi i miasta, pracująca fizycznie i umysłowo, zamożna i funkcjonująca na skraju ubóstwa, psychicznie i fizycznie mogą starzeć się różnie. Dochodzą do tego czynniki dziedziczne, bagaż doświadczeń, charakter i jakość życia w rodzinie czy w samotności.

Proces starzenia się społeczeństwa najbardziej odczuwany jest w krajach Europy Zachodniej, które określa się mianem krajów starości demograficznej. Europejski wymiar tego problemu nie oznacza jednak, że nie dotyczy on całego świata. *Według prognoz ONZ i krajów OECD, w 2010 roku będzie ponad jeden miliard osób starszych w wieku 60 lat i więcej (tj. 1/6 ogółu ludności świata), w 2025 roku ponad dwa miliardy* (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 7). Polska, podobnie jak i inne kraje europejskie, należy do państw „starzejących się”.

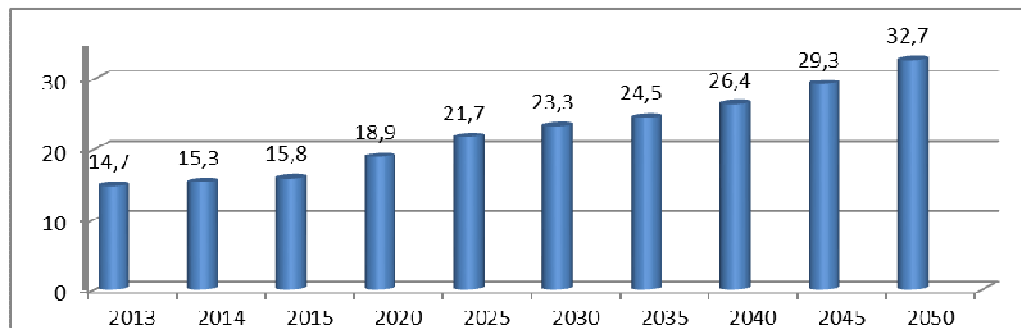
Prognozy demograficzne dotyczące Polski zakładają, że szczyt procentowy wzrostu liczby ludności w wieku 65 lat i powyżej przypadnie na lata 2010–2020. Szacuje się, iż w roku 2020 liczba osób w wieku 65 lat i więcej będzie wynosić około 9,5 mln., co stanowić będzie 22% całej populacji (*Seniorzy w polskim...*), a ta tendencja wzrostowa utrzyma się jeszcze w XXI wieku. Pogłębiać będzie się zjawisko ageizmu, czyli dyskryminacji osób starszych w różnych płaszczyznach ich życia ze względu na wiek. Zwiększanie się populacji liczebności ludzi po 80 roku życia oznacza, iż w 2010 roku, co 4 osoba starsza będzie miała 80 i więcej lat, co będzie powodowało eskalację problemów tej grupy społecznej.

Najnowsze badania Głównego Urzędu Statystycznego z listopada 2014 r. przygotowane w Departamencie Badań Demograficznych i Rynku Pracy z udziałem Departamentu Badań Społecznych i Warunków Życia dowodzą, że sukcesywnie zwiększa się liczba i udział osób starszych w całej populacji, co obrazuje poniższy wykres.

Poniższy wykres jasno określa tendencję wzrostową osób starszych od 65 roku wstąpienia w całość populacji w latach 2013–2050. Powodem takiego stanu rzeczy jest wchodzenie w wyż demograficzny tej subpopulacji osób starszych przy spadku liczby urodzeń, czyli zmiana proporcji osób pracujących (opłacających składki emerytalne) do emerytów (osób pobierających świadczenia). Poza tym mamy wydłużanie się średniej długości życia, co jest wynikiem postępu cywilizacyjnego, w tym wzrastającego komfortu życia, rozwoju medycyny i ogólnie większej świadomości własnej osoby w różnych wymiarach funkcjonowania indywidualnego i społecznego. O ile takie prognozy z punktu widzenia osób prywatnych mogą cieszyć, bo wzrasta długość ży-

cia, o tyle niepokoić może już teraz polityka państwa odnośnie do zabezpieczania środków finansowych i stosowania standardów komfortu życia, zabezpieczeń społecznych oraz dostępności i jakości opieki medycznej.

Wykres 1. Udział procentowy ludności w wieku 65 lat i więcej w ogólnej liczbie ludności (w %)



Źródło: Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050. Opracowanie i przygotowane w Departamencie Badań Demograficznych i Rynku Pracy z udziałem Departamentu Badań Społecznych i Warunków Życia, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, listopad 2014, s. 35. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-osob-starszych-i-konsekwencje-starzenia-sie-ludnosc-polski-w-swietle-prognozy-na-lata-2014-2050,18,1.html>.

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wyróżnia kilka faz wieku starczego, tj. wiek przedstarczy (45–59 lat życia), wczesną starość (60–74 lat życia), późną starość (75–89 lat życia) oraz długowieczność (90 lat i więcej) (Zych 2001). *Starzenie się społeczeństwa to proces polegający na systematycznym wzroście liczby osób starszych w ogólnej strukturze ludności. Przewiduje się, iż w przyszłości nastąpi intensywne tempo starzenia się populacji w krajach rozwijających się, natomiast w krajach rozwiniętych utrzymany zostanie wysoki odsetek osób starszych* (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 7). Trudno jednoznacznie określić granice rozpoczynania się starości. Demografowie mianem seniorów określają ludzi powyżej 60 roku życia¹. Niemniej jednak nie istnieje wzorzec starości ze względu na ogromne różnice indywidualne. Składają się na nie: predyspozycje genetyczne, różnorodność i odmienność doświadczeń życiowych, indywidualny proces adaptacji do zmian zewnętrznych (środowiskowych) i wewnętrznych (organicznych).

¹ Często prezentowany jest pogląd, że granica oddzielająca wiek dojrzały od starszego przebiega na poziomie 60.–65. roku życia (Hipokrates, Pitagorejczycy, ze współczesnych: A. Bochenek, N. Wolański, D.B. Bromley).

Postrzeganie starości

Proces starzenia się i starości jest w kręgu zainteresowania i badań wielu dyscyplin naukowych od wielu dekad. Nie tylko nauki biologiczne (medycyna, biologia) czy społeczne (socjologia, psychologia, historia, demografia), ale również ściśle pedagogiczne (pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza, andragogika) próbują zgłębić istotę starzenia się organizmu, sprawić, by starość była mniej uciążliwa lub nawet odsunąć ją w czasie. Każda z nauk w nieco odmienny sposób podchodzi do problematyki ostatniego okresu życia ludzkiego.

Pedagogika, jak słusznie zauważył słynny polski pedagog społeczny Aleksander Kamiński, nie odnosi się tylko do wychowania dzieci, ale do wychowania człowieka we wszystkich fazach jego życia. Starzenie się jest procesem trwającym przez całe życie, dlatego też pedagogika zwraca szczególną uwagę na przygotowanie do starości.

Ludzie starsi byli od zawsze istotną, choć nie zawsze niezastąpioną częścią społeczeństwa. Miejsce i prestiż w strukturach społecznych zawsze zależały od takich czynników, jak: ustrój, struktura społeczeństwa, priorytety kulturowe, model i funkcje rodziny, typ dominującego przekazu (mówionego, pisanego) oraz miejsce w hierarchii społecznej wypracowane przez całe życie (Trafiątek za: Nowicki 2006, s. 43). W starożytności istniał podział na starość „plebejską” i „arystokratyczną”. W wielu wybitnych dziełach filozoficznych tamtego okresu odnajdujemy odniesienia do okresu starości. Pisali o niej m.in. Platon, Sokrates czy Ciceron, który w traktacie *Katon Starszy o starości* pisał: Kiedy się zastanawiam nad starością, cztery widzę przyczyny, dla których starość zwykliśmy uważać za nieszczęśliwy okres życia. Oddala nas ona od życia czynnego, osłabia siły fizyczne, pozbawia nas wszystkich zmysłowych przyjemności, bliską jest śmierci (Chabior 2000, s. 16). Pomimo zgody na nieuchronny koniec ludzkiego życia, filozofowie tamtego okresu podkreślali jednak, jak ważnym zadaniem dla osób starszych jest zachowanie sprawności intelektualnej.

Współczesna literatura przedmiotu, m.in. z psychologii dotycząca procesów starzenia się obala tezę, jakoby rozwój człowieka przebiegał tylko od okresu niemowlęctwa do dorosłości. Możliwości intelektualne człowieka nie są związane z jego wiekiem metrykalnym, zmianami biologicznymi, lecz z jakością życia rzutującą na pobudzenie intelektu. Rozwój umysłowy człowieka trwa nieustannie aż do śmierci, szczególnie wtedy, gdy jest pobudzany, np. dzięki zainteresowaniom, czytaniu, nauce obsługi komputera, telefonu komórkowego, uczestnictwie w zajęciach uniwersytetu trzeciego wieku itp. Ten punkt widzenia daje zupełnie nowe spojrzenie na późną dorosłość jako proces i wyzwanie, do którego należy przygotowywać się przez całą swoją drogę życiową.

Aleksander Kamiński napisał, że *Wychowanie do starości polega na pomaganiu ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajęń, które – gdy nadejdzie czas emerytury – dopomogą w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużaniu młodości i dającej satysfakcję aktywności* (Kamiński 1978, s. 359).

Choć koncepcja ta została stworzona w latach siedemdziesiątych XX wieku, nie straciła nic na aktualności, a wręcz nabrała nowego wymiaru w obliczu współczesnych problemów. Również współcześnie andragodzy podkreślają specyficzną sytuację

cję seniorów. Według Olgi Czerniawskiej Wychowanie traktowane jako pomoc w rozwoju nie może nie dostrzegać tych wszystkich trudnych sytuacji i progów starości: emerytury, fazy «pustego gniazda», wdowieństwa, ograniczonej sprawności fizycznej i choroby, poczucia osamotnienia i samotności. Winno wspierać jednostkę w realizacji życia twórczego i mądrego, w którym osiąga się satysfakcję dzięki utrzymaniu dobrej kondycji moralnej wyrażającej się w samodyscyplinie, życzliwości wobec świata i ludzi (1996, s. 220).

W pesymistycznej wersji – starość jest jak wczesne dzieciństwo, wiele by się chciało, a niewiele można. Oba te okresy życia łączy często: zależność od innych, nieporadność, niezrozumienie przez otoczenie, obawa o pozostawienie samemu sobie. U osób starszych pojawić się może autodestrukcja ujawniająca się na różne sposoby, np. apatią, wycofaniem się z jakichkolwiek działań ponad te niezbędne do dalszego życia. Świadomość człowieka starszego jest nieporównywalnie większa niż małego dziecka, ale możliwości i szybkość nabywania nowej wiedzy nieporównywalnie słabsze. Powiada się, że gdyby osoba dorosła uczyła się w takim tempie, jak małe dziecko, z łatwością opanowałaby np. umiejętność rozumienia kilku języków obcych w krótkim czasie.

Zdarza się, że mówiąc o starości akcentuje się raczej jej nieproduktywność i bliskość śmierci. Jak zauważa Maria Susułowska, „Starość w naszej kulturze nie jest traktowana jako symbol mądrości i doświadczenia, ale bliskość śmierci. Starość nie jest czymś, co chciałoby się osiągnąć, ale koniecznością, do której ludzie przystosowują się lepiej lub gorzej” (1989, s. 9). Ludzie starsi postrzegani są jako grupa społecznie uciążliwa dla społeczeństwa ze względu na wysokie koszty ich utrzymania: świadczenia zdrowotne, opiekuńcze, wydatki na świadczenia emerytalne i rentowe. Nie zwalnia to jednak państwa ani jego obywateli z odpowiedzialności na kondycję społeczną i zdrowotną osób starszych. O wadze, doniosłości i potrzebie wspierania osób starszych niech świadczy również cel przyświecający już XXII Finałowi Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Fundacja, którą powołał do życia Jerzy Owsiak 12 stycznia 2014 roku zbierała pieniądze na zakup specjalistycznego sprzętu dla dziecięcej medycyny ratunkowej i jednocześnie godnej opieki medycznej seniorów.

W bardzo wymagającej kulturze medialnej, kiedy dominuje obraz pięknych młodych ludzi, wysportowanych, zadbanych, zdrowych, bogatych, fizycznie atrakcyjnych starość spychana jest gdzieś na dalszy plan. Starość jawi się jako coś zupełnie odwrotnego do młodości, jako kontrast podkreślający kult młodego ciała obok zmarszczek i niezbyt jędrnego ciała. Media wizualne szczególnie krytycznie odnoszą się do starszych kobiet, określając je jako zwiędłe kwiaty, poddane klimakterium, neurotyczki, posiadające syndrom pustego gniazda, w żałobie po śmierci rodziców, nostalgicznie wspominające minione czasy, wyczekujące nadchodzącej emerytury/renty. Jedynie w serialach, reportażach z gal kulturalnych starość odślaniana jest w korzystniejszym świetle. Jednak i przy tych okazjach nie milkną spekulacje, która z aktorek, spikerek czy innych vipowskich postaci z branży poddała się operacji plastycznej i których części ciała. Powierzchnowość i kult młodości zdają się triumfować. W reportażach i serialach komediowych środki masowego przekazu poruszają temat starości przeciętnej staruszki i znów jest to obraz ukazujący ciężki los starych, zdziwaczałych ko-

biet, dewotek, byle jak ubranych, ich złą sytuację materialną, brak sprawności fizycznej, fanaberie czy wręcz służalczość względem swoich dzieci objawiającą się etatem dziadka i babci.

Analiza współczesnych mass mediów, reklam jasno wskazuje na zjawisko, które określa się gerontofobią (Król 2006, s. 26). Przejawem tego lęku przed starością jest moda na korzystanie z gabinetów chirurgii plastycznej, salonów odnowy biologicznej, stron internetowych poświęconych opóźnianiu oznak starości czy ich redukowaniu, porad specjalistów i kupowanie produktów kosmetycznych. Branża zajmująca się upiększaniem i odmładzaniem, w tym odchudzaniem to jedna z najlepiej prosperujących na świecie, na ofertę której zawsze są chętni oraz której kryzys nie dotyczy.

Społeczeństwo polskie powinno też mieć sobie wiele do zarzucenia, ponieważ narzuca pewien model bycia starym człowiekiem, schemat postępowania, zachowywania się, generalnie funkcjonowania osób w późnej dorosłości. Ta presja społecznych mitów dotyczących starości działa jak samospełniające się proroctwo. Stereotyp dysponuje ogromną siłą, powodując, że starszycy zaczynają postępować i oceniać siebie tak, jak ocenia je społeczeństwo. Gerontofobia, czyli lęk przed starością może przybierać formę dyskryminacji osób starszych (tzw. wiekizm/ageism) oraz/lub zaprzeczania starzeniu się (anti-ageism). Postawy te silnie wiążą się z niezrozumieniem istoty starości, jej ograniczeń, ale też praw i możliwości. Lęk też być może ma podłoże psychiczne odpychające wszelkie myśli o czekającej każdego starości w myśl powiedzenia: „Starość nie radość – śmierć nie pociecha”.

Janusz Homplewicz jest zdania, że postęp naukowy powinien iść w kierunku rozwoju nauki zwanej gerontologią pedagogiczną. Nauka ta ma zajmować się problemami osób „trzeciego wieku” nie tylko od strony medycznej, ale także dostarczać wiedzy o ich psychice, potrzebach i ograniczeniach, ucząc akceptacji oraz wyrozumiałości ze strony młodszych pokoleń (2003, s. 3).

W Polsce starzeć się jest trudno i smutno. Dla porównania w Niemczech czy Szwecji starość ma łagodniejsze oblicze. Ma się tak głównie za sprawą nieporównywalnie większych środków finansowych, polityki społecznej, ale też podłoża mentalnego. O Szwecji mówi się nawet, że jest krajem nadopiekuńczym w stosunku do osób starszych. W tamtych krajach wiele rzeczy również wypada, u nas nie. Przykład – w Niemczech nikogo nie dziwi i nie rodzi negatywnych skojarzeń widok zadbanej starszej pani z młodym mężczyzną w kawiarni czy pubie lub starych nóg w krótkiej spódniczce albo też sędziwych osób jeżdżących na rolkach. Niemcy są zdania, że starość przyjdzie do każdego, a zatem, jeśli ktoś zapracował na własny taki lub inny model życia w późnej dorosłości i jest mu z nim dobrze, to jest jego wybór i należy to uszanować.

Warto w tym miejscu odnotować ciekawą inicjatywę. Jest nią utworzenie Centrum Osób Starszych i Zdrowia (Centre for Ageing and Health – AgeCap) w jednym z największych uniwersytetów w północnej Europie – University of Gothenburg w Szwecji. Głównym założeniem i celem jest wieloaspektowe podejście do działań na rzecz osób starszych i koordynacja tych przedsięwzięć, włącznie z badaniami naukowymi i realnymi działaniami na rzecz tej grupy społecznej. Działania Centrum mają na uwadze poprawę komfortu życia osób starszych, poszukiwanie rozwiązań syste-

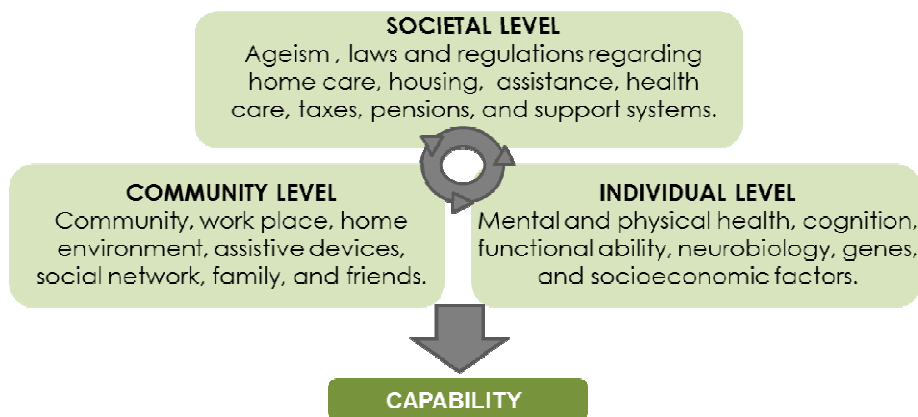
mowych usprawniających działania w tym obszarze, zapobieganie i niwelowanie skutków związanych z samą fizjologią oraz wspieranie najbliższego otoczenia w opiece nad osobami w późnym wieku dojrzałości.

Takie centra, zważywszy na dynamikę przeobrażeń demograficzno-społecznych i poprawianie komfortu funkcjonowania osób starszych na różnych płaszczyznach funkcjonowania człowieka, to już nie potrzeba, ale konieczność.

Centrum koordynuje i usprawnia pracę na kilku płaszczyznach dbałości o osoby starsze. Można tu wymienić następujące obszary:

1. Prawno-socjalny (ustawy, programy, ubezpieczenia społeczne, emerytury, rynek pracy, opieka zdrowotna, status materialny, opieka instytucjonalna i domowa);
2. Społeczno-ekonomiczny i komunikacyjny (aktywność organizacji pozarządowych i inicjatyw społecznych, życie rodzinne i relacje z najbliższą rodziną, sieci społeczne, możliwości podejmowania pracy, wsparcie psychologiczne, koła zainteresowań, zakup lub wypożyczenie niezbędnego sprzętu poprawiającego jakość i komfort życia);
3. Uwarunkowania genetyczne, wpływ czynników egzogennych i endogennych (stan zdrowia fizycznego i psychicznego, zdolności poznawcze, zdolności do przystosowania się do nowych okoliczności, wymogów, ograniczeń);
4. Indywidualne cechy charakteru, indywidualny kapitał ludzki (styl i tryb życia, wykształcenie, zdobyte umiejętności, zdolności, osobowość, możliwości i chęć do pracy zarobkowej lub wykonywania innych czynności usprawniających ogólny stan osoby i wpływających na jej dobre samopoczucie).

Wszystkie te płaszczyzny są ze sobą ściśle powiązane i wpływają na siebie w realnym funkcjonowaniu konkretnych ludzi starych i w samym procesie badawczym dotyczącym tej grupy społecznej, co ilustruje poniższy rysunek w oryginalnej wersji w języku angielskim.



Rys. 1. Poziomy aktywności Centrum Osób Starszych i Zdrowia Agecap (Centre for Ageing and Health – Agecap) w Uniwersytecie w Gothenburgu

Źródło: Centre for Ageing and Health, <http://agecap.gu.se/english>.

Centrum prowadzi interdyscyplinarne badania i działania edukacyjne poprzez współpracę naukowców z medycyny, psychologii, nauk społecznych i zdrowotnych w realizacji wspólnych projektów związanych z pracą na rzecz osób starszych od 50 do ponad 100 lat. Zgromadzona wiedza ma mieć szerokie zastosowanie, począwszy od działań na korzyść pojedynczych osób po propozycję rozwiązań legislacyjnych. Ostatecznym celem jest wzmocnienie potencjału osób starszych do podejmowania decyzji, godnego funkcjonowania i uczestnictwa w życiu społecznym (*Centre for Ageing and Health...*).

W Polsce Uniwersytet Medyczny w Łodzi, korzystając z unijnego wsparcia finansowego, wspólnie z lekarzami i naukowcami stworzył centrum badań naukowych wraz z laboratorium, zajmujące się zdrowym starzeniem i chorobami wieku podeszłego o nazwie Centrum Badań nad Zdrowym Starzeniem (Healthy Ageing Research). Celem Centrum jest podnoszenie komfortu życia osób starszych dzięki ich wszechstronnej aktywizacji i rozwijaniu sprawności intelektualnej, w tym poprawa jakości życia osób starszych, niwelowanie przyczyn i skutków różnych chorób. W tym kierunku prowadzone są badania, organizowane wykłady, seminaria i warsztaty, odnoszące się do zagadnień obejmujących tematykę medyczną i profilaktykę zdrowia. Inicjatywa ta umożliwi integrację słuchaczy ze środowiskiem lokalnym dzięki spotkaniom z przedstawicielami władz miasta, regionu, ale też osobami związanymi ze światem kultury, sztuki oraz wszystkimi, którym zależy na losie osób starszych i widzą sens działań na ich rzecz, co ma związek z przyszłością nas wszystkich (*Akademia Zdrowego Starzenia...*).

W Stanach Zjednoczonych pokolenie powojennego wyżu demograficznego określane jest mianem pokolenia boomersów. Jak przekonywał swego czasu Michał Boni, są to właściciele aktywów o wartości 180 mld dolarów. Około 45% popytu konsumpcyjnego jest tworzone właśnie przez tzw. boomersów. To osoby aktywne, cieszące się z życia i świetnie sobie radzące we współczesnym świecie, wyczuwające i wkomponowujące się w potrzeby rynku oraz realizujące własne potrzeby. Japońskie pokolenie wyżu demograficznego, które przyszło na świat krótko po zakończeniu II wojny światowej określane jest podobnie, jako baby-boomers. Ta grupa emerytów stanowi aż 6,8 mln całej populacji Japonii i charakteryzuje się dużym zainteresowaniem podróżami, co niewątpliwie wpływa na rynek turystyki zagranicznej.

O szwedzkim systemie opieki nad osobami starszymi mówi się czasem, że jest nadopiekuńczy. Szwedzki system opieki nad ludźmi starszymi funkcjonuje bardzo dobrze i ma wspaniałą opinię na świecie, jednak jest bardzo kosztowny. Szwedzi zdają sobie sprawę z tego, że najdroższe są instytucjonalne formy opieki, stąd zaczęli wspierać i promować starzenie się w domu rodzinnym (dom rodzinny to mieszkanie wspólnie z żoną czy mężem, a nie z dziećmi i wnukami). Jest to trudne, ponieważ Szwedzi nadal traktują zamieszkanie w domach opieki jako naturalny i bardzo wygodny etap życia. Szwedzki system opieki to tzw. 55+. Oferowane są różne etapy pomocy dla seniorów (ludzi powyżej 55 roku życia, aktywnych zawodowo) i ludzi starych (powyżej 65 roku życia lub niesprawnych, chorych) oraz dla ich rodzin. Ogromną rolę przykłada się do pobudzania i podtrzymywania więzi rodzinnych, za co odpowiedzialni są

w głównej mierze pracownicy placówek. Ważnym elementem każdego domu jest gabinet pedikurzystki i fryzjerki albo możliwość zamówienia tych usług.

Mimo że wiele osób chciałoby się starzeć w Szwecji, to tam też pojawiają się pewne zgrzyty. Przykładem może być wywoływanie atmosfery potrzeby wzajemnego obserwowania i pilnowania się przez pracowników opieki społecznej. Pod pozorem jak najlepszego wykonywania swojej pracy wymusza się brak zbędnego ponoć okazywania miłosierdzia, współczucia. Około 10 lat temu w Szwecji funkcjonowała nazwa *hemsamarit*, czyli siostra miłosierdzia, obecnie obowiązuje określenie *hemvardare* – opiekunka społeczna. Nie można współczuć, w przeciwnym razie to oznaka, że takie osoby nie sprawdzają się w zawodzie i nie dorosły do wymagań stawianych profesjonalistom w służbie państwa opiekuńczego.

W marcu 1991 roku nauczycielka szwedzkiego Annika Östman została ze skutkiem natychmiastowym zwolniona z obozu dla uchodźców w Norrfallsviken, ponieważ w czasie wolnym od pracy odwiozła do szpitala oczekującego na azyl chorego, później tam go odwiedzała. To oznacza, że nie potrafiła ograniczyć się do funkcji zawodowej. Innym przykładem jest Marianne Tamimi, pielęgniarka z obozu w Bollnäs, którą zwolniono z pracy, ponieważ okazała zainteresowanie stanem zdrowia kilkorga dzieci, których rodzice podjęli strajk głodowy. Strajk głodowy odbywał się poza jej miejscem pracy. Zdaniem urzędu imigracyjnego wykazała tym samym nielojalność wobec państwa (Zaremba 2008). Można się zastanawiać, czy do tego dobrobytu państwowego stwarzanego dla osób starszych w Szwecji nie wkrada się pewna nieludzka praktyka, łamiąca etyczne zachowania i naturalne odruchy ludzkie. Czy rzetelnej pracy nie można pogodzić z naturalną, wydawałoby się skłonnością i wewnętrzną potrzebą pomagania innym. Jak głęboko w tym państwie opiekuńczym drąży czarna pedagogika? Niektórzy obarczają neoliberalizm odpowiedzialnością za wszelkie nowe objawy znieczulicy społecznej.

Obraz starości w polityce społecznej

Naukowcy twierdzą, że wysiłek umysłowy pozwala dłużej zachować młodość i świeżość umysłu. Zatem edukacja permanentna mogłaby być pewnym rozwiązaniem w poszukiwaniu dobrego obrazu procesu starzenia się i funkcjonowania w nim.

Koncepcja edukacji ustawicznej została sformułowana w latach siedemdziesiątych XX wieku. Idea tego kształcenia również od dawna jest wpisana w polski system kształcenia dorosłych. W dokumencie przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* przyjętym przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 roku podkreśla się, że kształcenie ustawiczne jest jednym z najważniejszych czynników przyczyniających się do szybkiego rozwoju społeczno-gospodarczego, szczególnie w dobie gospodarki globalnej.

Globalizacja i mediatyzacja są procesami, które radykalnie wciąż zmieniają nie tylko świat, ale i poszczególne społeczeństwa, grupy osób, co sprawia, że w konsekwencji zmienia się i jednostka. Potrzebą czasów współczesnych jest uczenie się funkcjonowania i ogarniania zmieniającej się rzeczywistości. Żyjąc w społeczeństwie opartym na wiedzy i informacji, współczesny człowiek coraz częściej doświadcza

gwałtownych i nieustannych przemian w codziennej rzeczywistości. Dlatego też ważne jest, aby człowiek młody i w późnej dorosłości nauczył się akceptacji tych zmian, adaptacji do nich oraz umiał za nimi podążać.

Polityka społeczna państw Unii Europejskiej wobec problemów starości koncentruje się przede wszystkim wokół zagadnień ubóstwa i wykluczenia społecznego. Wrazem tego są ustalenia zawarte w Międzynarodowym Planie Działań na Rzecz Starości, przyjętym podczas Zgromadzenia Światowego w Madrycie w 2002 roku. W dokumencie tym podkreślono, że jednym z najważniejszych celów międzynarodowej polityki społecznej jest *budowanie społeczeństwa dla osób każdego wieku bez konfliktu pokoleń* (Dąbrowiecka i in. 2004, s. 13–14). Plan madrycki zalecał, by państwa członkowskie włączyły kwestie starzenia się do wszystkich programów polityki poszczególnych rządów. Szczególnie zaś dotyczyć miało to sektorów ochrony zdrowia, rynku pracy, zabezpieczenia społecznego i edukacji.

Raport *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*. „Raport Otwarcia Koalicji Dojrzałości w sieci” uważany jest za największe dotychczas prowadzone w Polsce badania poruszające zagadnienia korzystania z nowych technologii: komputerów i Internetu przez osoby powyżej 50 r.ż. Raport opracował zespół specjalistów na próbie reprezentatywnej obejmującej w 2009 roku prawie 13 tysięcy gospodarstw domowych, co dało ponad 26 tysięcy indywidualnych respondentów w wieku powyżej 50 lat. Raport ujawnił, że ponad 10 milionów (78%) z grupy badawczej 13 milionów Polaków po pięćdziesiątym roku życia nie korzysta z Internetu. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem wykluczenia cyfrowego, co rodzi następstwa dla poszczególnych jednostek i całego społeczeństwa. W gronie osób 50+ znajduje się aż 42% dorosłych Polaków, a spośród tej grupy jest tylko 18% internautów. Pod względem korzystania z sieci przez osoby starsze Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc wśród krajów Unii Europejskiej. Jednocześnie Polacy w wieku 50+ mają znacząco niższe kompetencje cyfrowe w porównaniu z osobami w wieku 16–49. Osoby po pięćdziesiątym roku życia stwierdzają, że niskie kompetencje w zakresie cyfrowym ograniczają i zniechęcają do korzystania z sieci. Pod względem korzystania z sieci przez starsze grupy wiekowe Polska zajmuje odległą pozycję wśród krajów Unii Europejskiej (*Między alienacją a adaptacją...*; patrz Raport „Korzystanie z Internetu a jakość życia ...”; Raport „Koalicja Dojrzałości w sieci” ...).

Specjaliści unijni uważają, że nie wystarczy ludziom o małych dochodach pomagać wyłącznie poprzez dostarczanie świadczeń pieniężnych, ułatwianie dostępu do usług medycznych, opiekuńczych czy pielęgnacyjnych. Trzeba im pomóc żyć razem z innymi w społeczeństwie i dla społeczeństwa. W przyjętych przez Komisję Europejską celach strategicznych na lata 2000–2005 oraz innych dokumentach unijnych zalecono państwu członkowskiemu przyjęcie długofalowej polityki społecznej wobec starości i zwrócenie uwagi na kilka podstawowych zagadnień. Warto je tutaj przytoczyć, by popatrzeć z perspektywy tego, co udało się zrobić, a czego jeszcze nie:

- zapewnienie odpowiedniej opieki zdrowotnej, w tym również opieki długoterminowej i pielęgnacyjnej w dotychczasowym środowisku osób potrzebujących i w placówkach opiekuńczych;
- zagwarantowanie stabilności rent i emerytur;

- zapewnienie pomocy społecznej w przypadku ubóstwa lub zdarzeń losowych;
- zwiększenie zatrudnienia osób starszych.

Ponadto zalecono państwom – członkom Unii:

- podejmowanie działań umożliwiających osobom starszym pełne i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, m.in. poprzez tworzenie, promowanie i wspieranie programów edukacji ustawicznej oraz różnych form aktywnego i twórczego spędzania wolnego czasu;
- umożliwienie osobom starszym wypowiadania się w swoich sprawach poprzez powoływanie grup doradczych i komitetów złożonych z seniorów;
- przeciwdziałanie zjawisku marginalizacji społecznej osób starszych i tworzenie programów mających na celu niesienie pomocy ofiarom nadużyć i przemocy;
- wspieranie organizacji pozarządowych zrzeszających starsze osoby lub działających na ich rzecz;
- promowanie pozytywnego społecznego wizerunku starości oraz solidarności międzypokoleniowej.

Państwa członkowskie mogą realizować wytyczone cele wspólnej polityki społecznej w różny sposób, muszą jednak dążyć do tych samych standardów.

Celem Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej w 2012 roku było przyjrzenie się negatywnym zjawiskom związanym ze starzeniem się i podjęcie działań związanych z ich spowolnieniem i przeciwdziałaniem wykluczeniu osób starszych z różnych obszarów ich funkcjonowania: aktywności zawodowej, społecznej, rodzinnej. Większość inicjatyw musi być wykonana w państwach członkowskich, na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym zgodnie z zasadą subsydiarności. Zadaniem Unii Europejskiej jest wspomaganie różnorodnych inicjatyw państw członkowskich i wszystkich uczestników procesu poprzez dobrze skonstruowane i już funkcjonujące instrumenty polityki. Aktywne starzenie się jest nie tylko aktem solidarności międzypokoleniowej, ale również wymogiem współczesności i przyszłością młodszych pokoleń. Unia Europejska wychodzi naprzeciw z konkretnymi propozycjami, m.in. z programem LLP „Uczenie się przez całe życie” w latach 2007–2013 lub programem „Erasmus dla wszystkich” na lata 2014–2020. Jest to bardzo ciekawa propozycja rozwiązywania wspólnych problemów edukacyjnych i szkoleniowych w krajach Europy, włączając w to osoby dorosłe i starsze (*The European Year ...*).

Osoby starsze, w tym niepełnosprawne mają pełne prawo uczestniczenia w życiu społecznym. Troskę w tym względzie przejawiają zarówno organa UE, jak i Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych przyjęta została 13 grudnia 2006 roku i przez rząd Polski ratyfikowana 6 września 2012 r. Celem Konwencji jest promowanie i ochrona pełnego i równego korzystania przez osoby niepełnosprawne z wszystkich praw i podstawowych swobód człowieka na równi ze wszystkimi innymi obywatelami. Treść Konwencji jawi się jako bardzo postępową, ponieważ niepełnosprawność jest przedstawiana nie tylko jako problem opieki społecznej, ale także kwestia prawna, związana z prawami człowieka. Konwencja odzwierciedla podstawowe elementy Strategii UE

w kwestii niepełnosprawności 2010–2020, która dotyczy zarówno działań przeciwko dyskryminacji, polityki równych szans, jak i aktywnej integracji ze społeczeństwem.

Program Horyzont 2020, czyli program finansowania badań naukowych i innowacji w Europie, stanowi pierwszą inicjatywę skupiającą wszystkie unijne środki finansowania badań naukowych i innowacji w wysokości prawie 80 mld EUR, łącząc trzy różne programy: 1) Program Ramowy, 2) Program Ramowy Konkurencyjności i Innowacji (CIP), 3) Europejski Instytut Innowacji i Technologii (EIT). Horyzont 2020 dotyczy w głównej mierze przekształcania odkryć naukowych w innowacyjne produkty i usługi, które otworzą nowe możliwości dla przedsiębiorstw i poprawią jakość życia, w czym mieści się problematyka osób starszych. Oprócz trzech istniejących (KIC – WWiI: Knowledge Innovation Communities – Wspólnot Wiedzy i Innowacji): 1) zrównoważona energia (WWiI „KIC InnoEnergy”), 2) dostosowanie do zmiany klimatu oraz zapobieganie jej (WWiI – „ClimateKIC”), 3) społeczeństwo informacyjno-komunikacyjne przyszłości (WWiI – „EIT ICT Labs”) uruchomionych zostanie pięć nowych WWiI w następujących obszarach tematycznych:

- produkcja oferująca wartość dodaną;
- żywność dla przyszłości (Food4Future) – zrównoważony łańcuch dostaw od zasobów do konsumentów;
- zrównoważone poszukiwanie, wydobywanie, przetwarzanie, recykling i zastępowanie surowców;
- mobilność w miastach;
- innowacje na rzecz zdrowego stylu życia oraz aktywnego starzenia się (*Horizon 2020. The EU Framework Programme...*).

W ten sposób Unia Europejska poprzez programy strukturalne dostrzega istotność problematyki starzejącego się społeczeństwa i podkreśla konieczność działania na rzecz podniesienia komfortu funkcjonowania osób starszych, ich miejsca, roli oraz znaczenia w społeczeństwach UE.

Strategia lizbońska kładzie nacisk na edukację i kształcenie ustawiczne w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i budowie społeczeństwa informacyjnego. Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu (*The European Year...*) to unijna strategia wzrostu na najbliższe dziesięciolecie. W zmieniającym się świecie UE potrzebna jest inteligentna i zrównoważona gospodarka sprzyjająca włączeniu społecznemu. Równoległa praca nad tymi trzema priorytetami powinna pomóc UE i państwom członkowskim w uzyskaniu wzrostu zatrudnienia oraz zwiększeniu produktywności i spójności społecznej. Unia Europejska wyznaczyła sobie konkretny plan obejmujący pięć celów – w zakresie zatrudnienia, innowacji, edukacji, włączenia społecznego oraz zmian klimatu/energii – które należy osiągnąć do 2020 r. W każdym z tych obszarów wszystkie państwa członkowskie wyznaczyły z kolei własne cele krajowe. Konkretnie działania na poziomie zarówno unijnym, jak i krajowym wzmacniają realizację strategii.

W projekcie przewodnim „Unia Innowacji” celem jest wykorzystywanie działalności badawczo-rozwojowej i innowacyjnej do rozwiązywania m.in. problemów związanych ze zmianami demograficznymi. Na poziomie UE Komisja podejmuje się także wdrażanie efektywnego korzystania z zasobów, promowanie zdrowego stylu

życia czy przybliżanie problematyki starzenia się społeczeństw, co wiąże się ze wspólnym planowaniem działań z państwami członkowskimi i regionami. Poza tym ważne jest opracowanie i wykorzystywanie technologii, w tym ICT umożliwiających osobom starszym samodzielne życie i aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie (*The European Year ...*). Całozyciowe uczenie jest wymogiem cywilizacyjnym, wyposażenie ich w umiejętności radzenia sobie z trudnościami, ograniczeniami, przeszkodami napotykanymi po drodze ma być dobrym wyposażeniem na przyszłość. Aktywność edukacyjna starszych osób stanowi predyktor godnego i dobrego starzenia się.

W Polsce przy wielu problemach społecznych strategia wobec osób w podeszłym wieku polega przede wszystkim na promowaniu tzw. aktywnej starości i zwalczaniu przejawów dyskryminacji. Administracja rządowa zajmująca się polityką społeczną, organizacje *non-profit* dokładają starań w celu poprawy jakości życia osób starych. Starają się przeciwdziałać ageizmowi, wykluczeniu społecznemu ludzi starych w różnych sferach życia społecznego. Ich celem jest także przełamywanie negatywnych stereotypów odnośnie do starości i kreowanie jej pozytywnego wizerunku. W obliczu licznych przemian (przeobrażeń technologicznych, technicyzacji życia, rewolucji seksualnej, modernizacji kulturowej), jakie dokonały się na przestrzeni lat, nastąpiły fundamentalne zmiany w obrębie struktury demograficznej społeczeństw i w strukturze wartości (Król 2006).

W społeczeństwie polskim współlistnieją ze sobą cechy charakterystyczne dla społeczeństw tradycyjnych i nowoczesnych. Mimo wielu problemów finansowych czy mieszkaniowych opiekę nad człowiekiem starszym, schorowanym, sprawuje najczęściej rodzina, chociaż rodziny wielopokoleniowe przestają być już domeną polskiej rzeczywistości. Coraz częściej dzieci w poszukiwaniu odpowiednich szkół czy pracy są daleko poza domem, za granicą lub zaabsorbowane są swoimi sprawami.

Placówki i ośrodki finansowane przez państwo nie zawsze cieszą się dobrą opinią, poza tym bardzo często brakuje miejsc w tzw. dobrych placówkach. Nie więcej niż 70% kosztów pobytu pokrywa pensjonariusz lub jego rodzina, resztę opłat ponosi gmina. W zależności od zasięgu ośrodka stawkę ustala wójt, burmistrz czy prezydent miasta, starosta albo marszałek. Koszt pobytu w prywatnych domach starości często przekracza możliwości finansowe polskiego emeryta. Mimo stale rosnącej oferty pomocy i zakresu usług opiekuńczych oraz zwiększania się liczby prywatnych firm świadczących usługi na rzecz osób starych, w Polsce nadal te osoby mają prawo lub mogą liczyć przede wszystkim na pomoc najbliższych.

W naszym kraju zgodnie z zarządzeniem ministra zdrowia z 5 lipca 2007 r. powołano *Zespół do spraw geriatryi*, przekształcony w grudniu 2008 r. na *Zespół do spraw gerontologii*, w skład którego wchodzi najlepszych krajowych specjalistów z tej dziedziny. Jest to organ opiniodawczo-doradczy ministra właściwego do spraw zdrowia. Do zadań Zespołu należą:

- 1) opracowanie strategii rozwoju systemu opieki geriatrycznej i rozwiązań poprawiających jakość opieki nad osobami starszymi w systemie ochrony zdrowia;
- 2) przygotowanie propozycji rozwiązań legislacyjnych i działań opartych o standardy europejskie w zakresie:

- a) podnoszenia poziomu wiedzy i kompetencji personelu medycznego i innych osób realizujących opiekę nad ludźmi starszymi,
- b) wdrażania standaryzowanych metod oceny stanu funkcjonalnego i wynikających z tego potrzeb osób starszych w celu właściwego adresowania deficytowych usług medycznych i społecznych,
- c) reorganizacji i adaptacji istniejących materialnych, organizacyjnych i ludzkich zasobów systemu dla ich efektywniejszego wykorzystania przez ludzi starszych,
- d) integracji systemów opieki zdrowotnej i pomocy społecznej w celu lepszej współpracy z zamiarem kompleksowego rozwiązywania potrzeb osób starszych i ich opiekunów rodzinnych w zakresie świadczeń zdrowotnych, opiekuńczych i socjalnych,
- e) poprawy dostępności świadczeń geriatrycznych,
- f) wprowadzania zasad profilaktyki przedwczesnego starzenia, całościowej oceny geriatrycznej i racjonalnego leczenia chorób zależnych od wieku oraz rehabilitacji celem poprawy jakości życia osób starszych,
- g) ograniczania niepełnosprawności osób starszych (Dz.Urz.MZ.07.11.41 ...).

W efekcie prac zespołu przygotowana została „Strategia rozwoju systemu opieki geriatrycznej i rozwiązań poprawiających jakość opieki nad osobami starszymi w systemie ochrony zdrowia”. Wśród propozycji znajdują się:

- wprowadzanie edukacji gerontologicznej i poprawianie jakości kształcenia,
- stworzenie sieci klinik, oddziałów, poradni geriatrycznych oraz stanowisk konsultantów do spraw geriatry w jednostkach szpitalnych i opieki długoterminowej,
- nadanie szczególnej rangi geriatryi poprzez aktywną politykę resortu zdrowia na rzecz rozwoju geriatryi.

Oprócz tego zarządzeniem ministra zdrowia z 10 sierpnia 2011 r. został powołany *Zespół do spraw opracowania standardów postępowania w rehabilitacji medycznej*, w ramach prac którego opracowane miały być m.in. standardy w zakresie rehabilitacji geriatrycznej.

Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji bierze udział w pracach Rady ds. Polityki Senioralnej powołanej przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej, która pracuje nad założeniami do Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020. Działania nakierowane są na zwiększenie odsetka osób w wieku 50+ korzystających aktywnie z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) poprzez szkolenia, dostosowywanie usług i treści do potrzeb ludzi starszych oraz uświadamianie korzyści płynących z zastosowania TIK w codziennym życiu. Prace zmierzają również w kierunku poprawy i dostosowania kompetencji oraz kwalifikacji osób 50+ do potrzeb rynku pracy. Przykładem dobrych działań na rzecz seniorów jest *Koalicja Dojrzałość w Sieci – 50+*. W 2013 roku Minister Administracji i Cyfryzacji ogłosił konkurs na realizację zadania publicznego pod nazwą *Upowszechnianie korzystania z Internetu i rozwój kompetencji cyfrowych*, a w ramach projektu *Zaproś seniora do monitora* Fundacja Obserwatorium Zarządzania zrealizowała konkurs na najlepsze nagranie wideo odpowiadające na pytania: „Czym zachęciłbyś seniora do częstego siadania przy monitorze?”, „Po co Twoim rodzicom i dziadkom Internet?” oraz „Jakie korzyści

mogą płynąć ze współpracy pokoleń w sieci?” (*Działania Ministra Administracji i Cyfryzacji na rzecz...*).

Zakończenie

Jakie życie, taka starość. Gdyby rzeczywiście można było w prostej linii zrobić takie odniesienie, łatwiej byłoby nam przynajmniej w jakiejś części przewidzieć swoją przyszłość w starości. Późna dorosłość może i powinna brzmieć optymistycznie i dumnie. Wielu osiągnie wiek emerytalny, który wcale nie musi kojarzyć się wyłącznie ze zbliżającym się kresem życia. To może być czas, mimo nawet zmagania się z chorobami, gdzie praktycznie brak obowiązków związanych z pracą, rodziną przekuć się może na podjęcie nowych wyzwań lub realizację w pełni lub części swoich marzeń i odkładanych nieraz zamierzeń, postanowień.

Wydaje się, że obraz starości kreuje się na różne sposoby i zależy od wielu czynników, poszczególnych osób i zaistniałych okoliczności oraz prowadzonej polityki nie tylko z za biurka. Trzy czynniki uważam za najważniejsze w kreowaniu rzeczywistego obrazu starości: zewnętrzne (realna i konsekwentna polityka państwa), wewnętrzne (starania samej osoby starszej) oraz nastawienie, mentalność poszczególnych społeczeństw poparte edukacją społeczną w odniesieniu do problematyki osób starszych. Państwa, organizacje rządowe i pozarządowe, państwowe i europejskie oraz światowe winny mieć jeden kierunek wzorca godnej starości i wydaje się, że tak jest, jeśli prześledzić traktaty, postanowienia odnośnie do starości. Rzeczywistość najbliższa wygląda jednak różnie, a emerytury i renty w przyszłości nie napawają optymizmem.

Edukacja i przygotowanie do późnej dorosłości powinno zacząć się już w wieku szkolnym a nawet wcześniej, poprzez uczenie szacunku do dziadków, obcych starszych osób, rozumienia ich ograniczeń oraz docenienia osiągniętych sukcesów życiowych w różnych wymiarach. W przeciwnym razie ustępowanie miejsca w komunikacji miejskiej, przeprowadzanie przez ulicę starszych osób czy pomoc w robieniu zakupów przez młodych ludzi pozostanie niedługo jedynie w wierszykach i bajkach.

Z innej strony sami starzejący się ludzie powinni planować swoją starość, a nie zdawać się wyłącznie na los i pomoc innych. Zdarza się, że mimo sił witalnych i sprawnego umysłu stają się ciężarem dla swoich bliskich mniemając, że właśnie teraz należy im się szczególna uwaga i podziękowania za dobrze wypełniane obowiązki żony, matki, pracownika. Właśnie planowanie starości wydaje się być rozsądnym dążeniem w kierunku wymarzonego poczucia pełni sprawstwa w osiąganiu własnego realnego doświadczenia tego, co kryje się za określeniem bycia osobą starszą.

Bibliografia

1. *Akademia Zdrowego Starzenia*, http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35153,14712012,Miliony_euro_z_Unii_Europejskiej_na_bada_nie_starosci.html#ixzz3LW5hohPT (otwarty 13.12.2014).
2. *Centre for Ageing and Health*, <http://agecap.gu.se/english> (otwarty 13.12.2014).
3. Chabior A. (2000), *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości: (w świetle badań seniorów z rodzin kieleckich)*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom – Kielce, s.16.
4. Czerniawska O. (1996), *Edukacja osób trzeciego wieku*, [w:] T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydaw. i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa, s. 220.
5. Dąbrowiecka H., Przyborowska K., Staszewska A. (2004), *Wygrać starość*, Centrum Praw Kobiet, Warszawa, s. 13–14.
6. *Działania Ministra Administracji i Cyfryzacji na rzecz rozwoju kompetencji cyfrowych pokolenia 50+*, https://mac.gov.pl/files/wykluczenie_seniorow_dzialania_mac_-_material_dla_mediow_z.pdf (otwarty 12.12.2014).
7. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, tekst na stronie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (otwarty 11.01.2014).
8. Homplewicz J. (2003), *Gerontologia wyzwaniem dla pedagogiki XXI wieku. Wykład inauguracyjny wygłoszony na uroczystości XX-lecia UTW przy UR w Rzeszowie 20 czerwca 2003 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 3.
9. *Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation. What is Horizon 2020?*
10. <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020> (otwarty 10.12.2014).
11. Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa, s. 359.
12. Król M. (2006), *Kulturowe wzory starzenia się na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, [w:] E. Zierkiewicz, A. Łysak (red.), *Trzeci wiek drugiej płci. Starsze kobiety jako podmiot aktywności społecznej i kulturowej*, MarMar, Wrocław, s. 26.
13. Leszczyńska-Rejchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wyd. UWM, Olsztyn.
14. *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. „Raport Otwarcia Koalicji Dojrzałości w sieci.”* pod red. D. Batorskiego i Jana M. Zająca, Wydawca UPC Polska Sp. z o.o., Warszawa 2010), s. 015–016.
15. *Raport „Koalicja Dojrzałość w sieci.” Internet wzbogacił moje życie. Wpływ Internetu na życie codzienne osób 50+*, red. raportu M. Olcoń-Kubicka.
16. *Raport „Korzystanie z Internetu a jakość życia osób 50+”* przygotowany na zlecenie Koalicji Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrzałość w sieci”, Warszawa 2011.
17. *Seniorzy w polskim społeczeństwie* (1999), GUS, Warszawa.
18. Susułowska M. (1989), *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa, s. 9.
19. *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050*. Opracowanie i przygotowane w Departamencie Badań Demograficznych i Rynku Pracy z udziałem Departamentu Badań Społecznych i Warunków Życia, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, listopad 2014, s. 35. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-osob-starszych-i-konsekwencje-starzenia-sie-ludnosci-polski-w-swietle-prognozy-na-lata-2014-2050,18,1.html> (otwarty 11.12.2014).

20. *The European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations 2012*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012, s. 2, 18.
21. Trafiałek E. za: J. Nowicki (2006), *Historyczne uwarunkowania postrzegania roli człowieka starego w społeczeństwie*, [w:] A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 43.
22. Zaremba M., *Szwecja skazuje za współczucie*, „Gazeta Wyborcza” z 14.02.2008.
23. Zych Adam A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Wyd. „Żak”, Warszawa, s. 202.

Agnieszka ROGUSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Instytut Pedagogiki

e-mail: rogak@wp.pl

Tomasz NESTERAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz

Senior wobec przemian współczesnej rodziny

A senior facing changes of a modern family

Słowa kluczowe: rodzina, senior, edukacja dorosłych.

Key words: family, senior, adult education.

Summary

In the context of aging societies a lot is spoken and written about the economic, social and vocational situation of senior people, but it is also worth considering, how the social, technological and civilization changes alter contemporary seniors. Long-life education is a quite popular idea, but more should be spoken and written about what is really changing in the seniors' family life, the importance of changing family structure, how the value system of nowadays society is changing and how it can influence functioning of elderly people in their family environment, which is often the most important life environment for them. The article is an attempt to describe those changes, which are of the highest significance for the family life of nowadays seniors.

1. Ewolucja funkcji rodziny

Współczesna rodzina ulega nieustannym przemianom. Tego możemy się dowiedzieć z wielu dyskusji i analiz akademickich (S. Kawula, J. Brągiel, W. Janke, A. Kwak, Z. Tyszka itd.). Zmiana więzi rodzinnych, struktury rodziny czy organizacji życia rodzinnego związana była z procesem urbanizacji i industrializacji¹. Zanikają układy patriarchalne, rodziny wielopokoleniowe, można zauważyć dominację związków osobowych nad rzeczowymi². Problem funkcji rodziny stał się szczególnie ważny w okresie bardzo dynamicznych i ważnych przemian współczesnego świata. Rewolucje technologiczne przyniosły ze sobą rewolucję kulturową, zmianę modelu rodziny, zmianę stylu życia. Pomimo tych przemian większość podstawowych funkcji rodziny nie uległa zmianie. Rozpatrując różne funkcje rodziny, do najważniejszych można zaliczyć trzy podstawowe³:

- prokreacyjną,
- socjalizacyjną,
- ekonomiczną

oraz ich pochodne: towarzysko-kulturalną, psychohigieniczną, ekspresji uczuć, zabezpieczającą itd. Powyżej wymienione funkcje przez wielu badaczy wskazywane były w ostatnich kilkudziesięciu latach jako dominujące. Jednak pojawiają się głosy twierdzące, że część funkcji realizowanych do tej pory w małżeństwie (przypisanych do niego) jest dzisiaj coraz częściej realizowanych poza nim. Przykładem jest coraz większa liczba par zamieszkujących ze sobą bez formalnego zawarcia związku małżeńskiego czy realizacja funkcji seksualnej poza małżeństwem. Innymi przykładami mogą być wzrastająca liczba dzieci urodzonych poza związkami małżeńskimi czy też wzrastająca liczba ośrodków opiekuńczych dla osób starszych. Z. Tyszka łączy zmiany w funkcjonowaniu rodzin ze zmianami społecznymi⁴. Te zmiany nie są obojętne dla najstarszej części społeczeństwa. Jeśli wziąć pod uwagę np. funkcję zabezpieczenia materialnego (ekonomiczną), to w ciągu kilkudziesięciu lat sytuacja seniorów zmieniła się diametralnie – wcześniej osoby starsze były całkowicie uzależnione od członków swoich rodzin. Dzisiaj większość osób starszych ma emerytury, renty, dlatego zmienia się ich pozycja w rodzinie – szczególnie wtedy, gdy mogą i wspierają młodszych członków rodziny. B. Ziębińska, opisując uczestnictwo seniorów w funkcjonowaniu rodziny uważa, że szczególnie ważne są funkcje ekonomiczne, socjopsychologiczne oraz legalizacyjno-kontrolne⁵. Rozważając udział osób starszych w realizacji funkcji ekonomicznej, należy wziąć pod uwagę bezrobocie i sytuację finansową seniorów, która nie zawsze jest bardzo zadowalająca, ale przynajmniej jest stabilna – osoby te posiadają świadczenia emerytalne, rentowe. Niezależność finansowa jest czynnikiem spajającym więzi rodzinne. Dzięki środkom finansowym uzyskiwanym

¹ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2006, s.117.

² Tamże, s.118.

³ Tamże, s.264.

⁴ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, UAM, Poznań 2002, s.14-18.

⁵ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 134–135.

z tytułu renty lub emerytury seniorzy nie stanowią ciężaru dla swoich dzieci, lecz mogą je wspierać⁶. Im młodsza osoba, tym bardziej pomaga swoim dzieciom czy wnukom, w miarę starzenia się realizacja tej funkcji przesuwana jest w kierunku pomocy starszym członkom rodziny. B. Ziębińska, pisząc dalej o funkcjach, rozpatruje funkcje socjopsychologiczne, zaliczając do nich funkcje: socjalizacyjną, kulturową, rekreacyjno-towarzystwą i emocjonalno-ekspresyjną⁷. Jeśli chodzi o realizację tych funkcji, dziadkowie mają największe możliwości. Wielu rodziców jest zbyt zajętych pracą (np. w wyniku zmiany pozycji zawodowej kobiet), obowiązkami, by uczyć dzieci kultury społeczeństwa, w którym dziecku przyjdzie żyć. Dziadkowie mają więcej czasu i dużo możliwości uczestnictwa w wielu istotnych dla dziecka momentach życia. Podobnie uważa Z. Szarota, która pisze, że polska rodzina to miejsce, w którym ludzie starsi mogą utrzymywać stałe i bliskie kontakty międzyludzkie, uczestnicząc np. w ważnych rodzinnych wydarzeniach i uroczystościach⁸. Z różnych badań wynika, iż coraz więcej osób starszych zajmuje się dziećmi w swoich rodzinach⁹. W rodzinach kształtują się więzi międzypokoleniowe, osoba starsza ma poczucie uczestnictwa w życiu społecznym poprzez kontakt z gronem członków swojej rodziny, nie jest izolowana od głównych nurtów życia społecznego¹⁰. Korzyści z takich relacji są obopólne, tzn. zarówno dzieci mają kontakt z większą liczbą członków rodziny i czerpią z tego zadowolenie i radość, jak i dziadkowie mogą się czuć potrzebni, sprawni, a na dodatek relacje między dziadkami i wnukami uważane są za źródło zadowolenia i stanowią trudną do porównania z jakimikolwiek instytucjonalnymi formami płaszczyznę działań opiekuńczo-wychowawczych¹¹.

2. Przemiany struktury rodziny

Zmiany strukturalne rodziny wynikają z takich przyczyn jak: spadek liczby urodzeń i małżeństw, wzrost liczby rozwodów i separacji, nasilenie tendencji do samodzielnego zamieszkiwania przez młodych ludzi, przestrzenna izolacja dużych rodzin w wyniku wzrostu mobilności zawodowej, wzrost liczby rodzin nuklearnych i jednoosobowych gospodarstw domowych, nasilająca się indywidualizacja i emancypacja kobiet¹². Zmiany w strukturze współczesnej rodziny nuklearnej powodują, że większość potrzeb człowieka może zaspokoić poza domem. Coraz częściej wydaje się, że

⁶ Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 108.

⁷ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 134–135.

⁸ Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 108.

⁹ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 137.

¹⁰ Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 108.

¹¹ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 138.

¹² Tamże, s. 133.

jedynym spoiwem jest konieczność zapewnienia materialnego i emocjonalnego wsparcia dzieciom. Przedłużenie życia spowodowało natomiast, że małżeństwa nie rozwiązują się w sposób naturalny poprzez śmierć jednego z partnerów, lecz mogą trwać jeszcze wiele lat po odejściu z domu najmłodszego dziecka¹³. Innymi problemami są kwestie związane z kohabitacją, pozycją dziadków w rodzinie, zmieniającą się rolą kobiety zarówno w domu, jak i w życiu zawodowym itd. Jednym z ważniejszych czynników, który powoduje przemiany struktury współczesnej rodziny, jest starzenie się społeczeństw. Z dostępnych danych wynika, że około 44% osób starszych to osoby samotne – w jednoosobowych gospodarstwach pozostaje 43,3% ogółu osób powyżej 60. roku życia¹⁴. Jednocześnie zmniejsza się liczba gospodarstw wielopokoleniowych. Należy zastanowić się nad problemem emigracji ludzi młodych – nie tylko pod kątem „eurosierot”, ale również pod kątem sytuacji życiowej osób starszych. To istotny element w strukturach rodzin, ponieważ oprócz dotychczasowego problemu migracji młodych ze wsi do miast należy rozpatrzyć masową emigrację Polaków za granicę. Elżbieta Trafiałek twierdzi, że na status społeczny człowieka starego dominujący wpływ ma model rodziny¹⁵. Zastąpienie rodziny wielopokoleniowej, w której starsi ludzie mieli swoje miejsce, rodzinami dwupokoleniowymi – ma konsekwencje w braku wzajemnego zrozumienia i porozumienia między generacjami¹⁶. W rodzinie dwupokoleniowej trudno zaspokoić potrzeby osób starszych.

Zastanawiając się dziś nad starością, a co za tym idzie – nad rzeczywistością i zmianami, jakie się w niej dokonały, można dojść do zaskakującego wniosku, że w stosunkowo krótkim czasie świat przeszedł tak ogromne przemiany. Również zmiany zachodzące we współczesnych modelach życia rodzinnego dotyczące struktury, stylu życia, zmniejszonej liczby dzieci, rozłącznych relacji międzypokoleniowych, tzw. miłości, intymności „na dystans” powodują, że człowiek starszy może czuć się zagubiony, zdecydowanie bowiem maleją szanse na realizację funkcji społecznych przez i wobec najstarszych członków rodziny¹⁷. Ludzie żyją coraz dłużej dzięki rozwojowi medycyny, która co chwilę zaskakuje nowym odkryciem. Ludzie nie tylko żyją dłużej – poprawia się także jakość ich życia. Przed seniorami stoją nowe wyzwania dotychczas nieprzypisane ich wiekowi. Wyzwania te dotyczą przede wszystkim spraw związanych z nowymi technologiami i umiejętnością wykorzystania ich w swoim życiu. Szeroko rozumiane multimedia powinny ułatwiać człowiekowi życie, pomagać mu w funkcjonowaniu w różnych obszarach. Niestety w związku z procesami starzenia się seniorom trudniej dostosowywać się do zmian, których są świadkami. Diagnoza Społeczna 2005 pokazuje, że seniorzy są grupą, która najslabiej uczestniczy w świecie nowoczesnych technologii. To może rodzić międzypokoleniowy dystans kulturowy generowany właśnie przez nowe reguły życia w społeczeństwie informa-

¹³ A. Filas, *Areszt domowy*, „Wprost” 1998, nr 15, s. 38.

¹⁴ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 131.

¹⁵ Tamże, s. 131.

¹⁶ Tamże, s. 132.

¹⁷ Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 109.

cyjnym¹⁸. Wszelkie zmiany w późniejszym wieku są trudniejsze do zaakceptowania. Istotne jest w tej sytuacji to, iż do tej pory osoby starsze miały autorytet, cieszyły się powszechnym szacunkiem, a w związku ze wspomnianymi wyżej zmianami i trudnościami seniorów w dostosowaniu się do tychże przemian grupa ta traci swoją dotychczasową pozycję zarówno w społeczeństwie, jak i mniejszych grupach – np. rodzinie. Dla piętnastolatka nie jest autorytetem dziadek, który nie potrafi wysłać/odebrać wiadomości sms czy mms. Babcia, która nie ma komputera z dostępem do Internetu, nie korzysta z komunikatora, nie ma konta pocztowego, nie ma internetowego konta bankowego nie pasuje do świata młodych ludzi. Istotnym problemem jest również to, że zwraca się uwagę na wyobcowanie młodzieży, a wyobcowanie starszego pokolenia bywa kompletnie ignorowane¹⁹. Jednym z podstawowych zjawisk niepokojących dzisiaj wielu polityków społecznych i andragogów jest wykluczenie społeczne. Z reguły rozumie się przez nie usunięcie, eliminowanie czy rugowanie osoby lub określonej kategorii ludzi z udziału (uczestnictwa) w danej formie życia społecznego²⁰.

3. Przemiany systemu wartości

Współczesne społeczeństwa gloryfikują takie cechy młodości jak: energia życiowa, spryt, zaradność, inicjatywa, przedsiębiorczość i odważne podejmowanie ryzyka – znalazły one większe uznanie niż życiowa mądrość i doświadczenie osób długowiecznych²¹. W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku F. Adamski pisał, że przeobrażenia, jakie dokonały się w Polsce pod wpływem industrializacji i urbanizacji oraz nowych warunków społeczno-ustrojowych zmieniły w sposób zasadniczy sytuację małżeństwa i rodziny, ich strukturę oraz układ stosunków w obrębie grupy małżeńskiej²². Jeśli do tego, co napisał Adamski, dodać współczesną sytuację i kolejne ważne czynniki, do których należy zmiana ustrojowa 1989 roku w Polsce (jej konsekwencje społeczno-ekonomiczne) i kolejne 20 lat po tej zmianie, które są latami wielkich przemian w zakresie rozwoju technologii informatycznych, Internetu, procesów globalizacyjnych (w tym przystąpienie Polski do Unii Europejskiej), to widać jak bardzo duże zmiany nastąpiły w polskim społeczeństwie w ostatnich kilkudziesięciu latach. Przemiany te z pewnością miały wpływ na system wartości Polaków, na ich podejście do rodziny, do funkcji, jakie powinna ona pełnić. Już w 1982 r. F. Adamski twierdził, że rodzina straciła wiele swych dawniej spełnianych funkcji²³. Jeszcze niedawno funkcja prokreacyjna była przypisana jedynie do małżeństwa, dzisiaj coraz więcej dzieci rodzi

¹⁸ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 110.

¹⁹ Tamże, s. 110.

²⁰ T. Aleksander, *Rekomendacja: wykluczenie społeczne a kształcenie dorosłych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup de faworyzowanych Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012, s. 5.

²¹ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 120.

²² F. Adamski, *Wprowadzenie*, [w:] F. Adamski, *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1982, s. 10.

²³ Tamże, s. 10.

się poza formalnymi związkami małżeńskimi. O tym, jak bardzo zmienia się podejście do małżeństwa i rodziny, niech świadczy następująca definicja rodziny: „rodzina jest grupą osób połączonych przez więź małżeńską, więzy krwi, adopcję albo przez jakiegokolwiek seksualnie wyznaczające się relacje, w której po pierwsze – dorośli współpracują finansowo na rzecz utrzymania i opieki nad dziećmi, po drugie – jednostki są powiązane ze sobą intymnymi, interpersonalnymi stosunkami, po trzecie – członkowie identyfikują się z grupą, która posiada własną tożsamość”²⁴. A. Kwak pisze, że w latach 70. dwudziestego wieku zaczęło gwałtownie narastać zjawisko niezamężnej, heteroseksualnej kohabitacji²⁵. Zjawisko to obserwowano na całym świecie. Jedną z fundamentalnych zmian dotyczących rodziny polega na odchodzeniu od modelu, w którym jedynym żywicielem był mężczyzna²⁶. Jeszcze inną sprawą, o której warto napisać, jest osłabienie kontroli ze strony starszego pokolenia. Kontrola ta była związana z posiadaniem autorytetu przez starszych członków rodziny, co dzisiaj jest raczej wątpliwe. Kolejne zmiany nastąpiły w zakresie mentalności. W społeczeństwach tradycyjnych dominowała mentalność kolektywistyczna. W obecnych czasach mamy do czynienia z mentalnością indywidualistyczną. Pojawiły się nowe normy i wartości, takie jak szacunek do samego siebie, autonomia, samookreślenie²⁷. Dobro jednostek stawiane jest ponad dobro wspólnoty rodzinnej. Kolejne ważne zmiany, które są wskazywane przez badaczy rodziny to:

- pojawienie się mentalności rozwodowej i poligamii sukcesywnej²⁸. Wzrost ekonomicznej niezależności żon związany z ich udziałem w rynku pracy ułatwił rozwiązywanie niesatysfakcjonujących związków, które wcześniej trwały tylko z powodów ekonomicznych. Dane demograficzne mówią o krótszym okresie trwania małżeństw²⁹;
- zmniejsza się rozmiar rodziny – od kilkudziesięciu lat funkcjonuje pojęcie rodziny nuklearnej, atomowej, pojawia się życie w pojedynkę, życie bez dzieci;
- inne wyobrażenie małżeńskiego sukcesu. Jak pisze Z. Tyszka, „obecnie ulega modyfikacjom wewnątrzrodzinny świat wartości. Na znaczeniu zyskuje dobry status materialny i sukces materialny. Działalność mająca na celu zagwarantowanie statusu materialnego rodziny jest ważniejsza niż inne rodzaje rodzinnej aktywności”³⁰;
- sekularyzacja życia małżeńsko-rodzinnego;
- oddzielenie małżeństwa od prokreacji i współżycia seksualnego.

²⁴ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian, Małżeństwo i ko habitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 9–10.

²⁵ Tamże, s. 10–11.

²⁶ Tamże, s. 19.

²⁷ A. Kwak, *Rodzina*.... s. 22.

²⁸ F. Adamski, *Dokąd zmierzasz rodzinno?* „Wychowawca”, 1994, nr 12.

²⁹ A. Kwak, *Rodzina*.... s. 36–37.

³⁰ Z. Tyszka, *Relacja „rodzina – społeczeństwo globalne” w okresie transformacji*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 21.

W zasadzie każda wyżej opisana przemiana współczesnej rodziny ma znaczenie dla funkcjonowania w niej seniorów. Niewiele można przeczytać o tym, jak w przypadkach rozwodów odnajdują się dziadkowie. Dla wielu seniorów ich wnuki są całym życiem, a statystyki rozwodowe nie pozostawiają złudzeń, że ten problem dotyka coraz większej liczby par, ich dzieci i dziadków. Seniorzy stają też przed bardzo trudną i często dla nich niezrozumiałą sytuacją drugiego czy trzeciego małżeństwa ich dzieci. Jest to szczególnie trudne przede wszystkim dlatego, że oni zostali wychowani w innej rzeczywistości. Dla nich przysięga małżeńska znaczyła i znaczy wiele. Starsze pokolenie potrafiło postawić dobro rodziny ponad własne, indywidualne/egoistyczne potrzeby i zachcianki. Seniorzy nie rozumieją współczesnych młodych i dorosłych, dla których kwestie własnej kariery, pozycji, indywidualnych potrzeb są tak ważne, że znika z pola widzenia dobro rodziny, dzieci, seniorów. Aktywność rodzinna oparta na tradycji rodziny wielopokoleniowej prowadzącej wspólne gospodarstwo domowe, współcześnie przybiera kształt zależny od potrzeb młodszych pokoleń, presji wczesnego usamodzielnienia się dzieci i migracji zarobkowych – taka modyfikacja prowadzi często do osamotnienia osób starszych oraz pozostawienia ich samych sobie (...) ³¹. Marginalizacja kulturowa ludzi starszych nie jest jedynie efektem zmiany ładu społecznego w Polsce, ale wynika także z dominacji wartości kultywowanych przez młodsze grupy społeczeństwa, również w innych regionach świata, głównie Europy Zachodniej i Ameryki Północnej. Te wartości są wyznaczone przez tzw. kulturę postmodernistyczną, a także przez kulturowe następstwa korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych ³². Edukacja dorosłych była zawsze skutecznym sposobem na walkę z wykluczeniem społecznym, czyli strategią na włączanie ludzi wykluczonych w uczestnictwo społeczne ³³. Istnieją i wciąż się rozwijają różnorakie staże, praktyki, szkoły rodzenia, kursy, warsztaty wdrażające do nowych ról podejmowanych przez osoby dorosłe w życiu zawodowym, rodzinnym i społecznym, ale w dalszym ciągu trudno dostrzec „szkoły” przygotowujące do nieuchronnej fazy życia człowieka (starości) trwającej coraz dłużej ³⁴.

³¹ J.K. Wawrzyniak, *Funkcjonowanie ludzi starych, wyzwania dla edukacji dorosłych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012, s. 356.

³² B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 107.

³³ T. Aleksander, *Rekomendacja: wykluczenie społeczne a kształcenie dorosłych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012, s.6.

³⁴ J.K. Wawrzyniak, *Funkcjonowanie ludzi starych, wyzwania dla edukacji dorosłych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012, s. 360.

Bibliografia

1. Adamski F., *Dokąd zmierzasz rodzinie?* „Wychowawca”, 1994, nr. 12.
2. Adamski F., Wprowadzenie, [w:] F. Adamski, *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1982.
3. Aleksander T., *Rekomendacja: wykluczenie społeczne a kształcenie dorosłych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012.
4. Filas A., *Areszt domowy*, „Wprost” 1998, nr 15.
5. Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Toruń 2006.
6. Kwak A., *Rodzina w dobie przemian, Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
7. Szarota Z. (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012.
8. Szarota Z., *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010.
9. Tyszka Z., *Relacja „rodzina – społeczeństwo globalne” w okresie transformacji*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
10. Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, UAM, Poznań 2002.
11. Wawrzyniak J.K., *Funkcjonowanie ludzi starych, wyzwania dla edukacji dorosłych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe UP Kraków 2012.
12. Ziębińska B., *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010.

mgr Tomasz NESTERAK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz

e-mail: tomasz_nesterak@op.pl

Rola uniwersytetów trzeciego wieku w stymulowaniu aktywności społecznej i edukacyjnej osób starszych

The role of the Third Year Universities in the process of stimulating social and educational activity of elderly people

Słowa kluczowe: osoba starsza, aktywne starzenie się, uniwersytet trzeciego wieku, czas wolny, edukacja permanentna, profilaktyka starzenia się, aktywność społeczna.

Key words: elderly man, active ageing, University of the Third Age, free time, continuing education, ageing prevention, social activity.

Summary

Demographical changes in Poland demand totally different attitude towards the issue of education and activity of elderly people in the society. As far as now, the areas such as for example senior education, so crucial for maintaining elderly people's professional and social activity and independence, haven't belonged to issues forming priorities in the social and educational policy of the country. The crucial role in the continuous education of elderly people starting from the age of 40, have the Third Age Universities. Their main objective is to provide elderly people with the idea of continuous education and prevent social marginalization.

Wykorzystanie potencjału osób starszych w obszarze aktywności zawodowej i społecznej jest jednym z siedmiu zadań polityki państwa (...) uwzględnionym w Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020. Dokument ten został przyjęty przez Radę Ministrów uchwałą nr 104 z 18 czerwca 2013 roku w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020.

W dokumencie tym jednym z wielu priorytetów, na które zwrócono uwagę jest starzenie się społeczeństwa. Będzie ono generować w perspektywie roku 2020 wyzwania związane z dynamicznie rosnącą liczbą osób w podeszłym wieku. Sytuacja ta nie będzie traktowana jako zagrożenie dla wielu sfer życia gospodarczego i społecznego, ale jako nieuchronna konieczność procesu rozwoju, która niesie ze sobą określony potencjał rozwojowy (np. rozwój nowych sektorów usług, aktywność społeczną osób w podeszłym wieku). Oznacza to konieczność, z jednej strony, zbudowania systemu wspierającego takie osoby w decyzji o pozostaniu aktywnym społecznie i zawodowo, a z drugiej dostosowania systemu opieki zdrowotnej do prognozowanych zmian demograficznych, w tym dokonania zmian w zakresie opieki długoterminowej

nad osobami niesamodzielnymi. Ponadto w działaniach należy uwzględnić uwidaczniającą się zmianę postaw osób starszych, szczególnie w kontekście modelu życia na starość. Podejmowane decyzje będą miały bardzo istotne długofalowe efekty – o ile w perspektywie lat będziemy doświadczać jedynie wzrostu liczby osób w starszym wieku, to w kolejnych dekadach sytuacja demograficzna wymuszać będzie zasadnicze i być może drastyczne przemodelowanie wielu sfer życia. Dlatego też tak istotne jest, by już teraz – nawet jeśli Polska zostaje krajem relatywnie młodym demograficznie na tle krajów Unii Europejskiej – przygotowywać się na tę poważną zmianę struktury wiekowej i społecznej, tak by niwelować związane z tym koszty, ale przede wszystkim móc wykorzystać szanse wynikające z tej zmiany¹. W kontekście oczekiwanego starzenia się społeczeństwa kluczowa jest między innymi promocja uczenia się seniorów, w tym uwzględnienie innowacyjnych form edukacji (kształcenia i szkolenia) osób w podeszłym wieku opartych na ich doświadczeniu w uczeniu się wzajemnym, w formach edukacji środowiskowej oraz szkoleniach utrzymujących zaangażowanie osób starszych na rzecz rozwiązywania problemów społecznych i edukacji osób z młodszych pokoleń².

Zmiany demograficzne, które nabrały dynamiki w ostatnich latach, a staną się wyraźne w drugiej połowie dekady, wymagają zupełnie nowego podejścia do kwestii obecności i aktywności osób starszych w społeczeństwie. Do tej pory takie dziedziny, jak np. uczenie się seniorów, tak istotne dla utrzymania ich aktywności zawodowej i społecznej oraz samodzielności w sferze osobistej, nie należały do priorytetów polityki społecznej i edukacyjnej³ w naszym kraju.

Od 40 lat w Polsce edukacją permanentną osób, które zakończyły swoją aktywność zawodową zajmują się uniwersytety trzeciego wieku. Jest to w ostatnich latach bardzo popularna forma edukacji ludzi starszych. Jej celem jest włączenie osób starszych do systemu kształcenia całościowego, czego efektem będzie aktualizacja ich wiedzy, aktywne uczestniczenie w procesach zachodzących wokół nich, w środowiskach, w których żyją, a najważniejszą wartością dodaną jest zachowanie i zwiększenie ich sprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej. Podobne zdanie w tej kwestii wyraża Maria Susułowska, która uważa, że aktywność edukacyjna w okresie starości stanowi formę stymulacji i opóźnia procesy starczego otępienia⁴. Ponadto edukacja w starszym wieku spełnia wiele innych ważnych funkcji: terapeutyczną, kompensacyjną, integracyjną, adaptacyjną. M. Pakuła podkreśla, że stanowi ona ważny element szeroko rozumianej profilaktyki starzenia się i zapobiegania marginalizacji starszego pokolenia⁵. Dzięki edukacji permanentnej życie nabiera nowego wymiaru

¹ Uchwała Rady Ministrów nr 104 z 18 czerwca 2013 roku w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020, s. 59–60, dostępny na www.mpips.gov.pl (otwarty 10 czerwca 2014 r.).

² Tamże, s. 61.

³ Tamże, s. 31.

⁴ M. Susułowska, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 1989, [w:] T. Zacharuk, B. Boczułowska, *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 2009, s. 93.

⁵ M. Pakuła, 2007 *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, [w:] T. Zacharuk, B. Boczułowska, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 2009, s. 93.

i rozwija osobowość. Ten proces uczenia się pełni nie tylko ważną rolę w życiu jednostki, ale ma znaczenie dla całej populacji. Olga Czerniawska zauważa, że mądra, rozważna, wykształcona grupa ludzi starszych jest kapitałem społecznym. Nie obciąża społeczeństwa globalnego, lokalnego i rodziny. Nauka w starszym wieku staje się ważną aktywnością, ćwiczeniem umysłu, przygodą. To uczenie się tworzy wzory pozytywnego starzenia się i przyczynia się do powstawania stylu życia na starość, propagującego edukację jako wartość, wzbogacającą je⁶. Oświata dorosłych pełni rolę stymulującą oraz jest stylem życia na starość. Pozwala lepiej zrozumieć osobom starszym ten okres życia oraz lepiej i efektywniej go przeżyć. Stwarza możliwość przystosowania się do zmieniającej rzeczywistości, jak również do podtrzymywania więzi społecznych, a jedną z jej najważniejszych zalet jest to, że stanowi czas, kiedy osoby starsze mogą spełniać siebie i swoje marzenia⁷.

Ważnymi centrami kulturalno-edukacyjnymi, w których osoby starsze mogą rozwijać swoje pasje, zdobywać nowe umiejętności i aktualizować swoją dotychczasową wiedzę, a także aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności lokalnych są uniwersytety trzeciego wieku.

Według Wincentego Okonia *uniwersytet trzeciego wieku* to placówka oświatowa dla osób w wieku poprodukcyjnym, prowadząca systematycznie zajęcia z zakresu wybranych dyscyplin naukowych, lektoraty językowe, zespoły rekreacji ruchowej i grupy zainteresowań artystycznych. (...) Zajęcia prowadzą w nich nauczyciele akademicy, lekarze, dziennikarze i inni specjaliści⁸. Nieco inaczej definiuje to pojęcie Olga Czerniawska która pisze, że *uniwersytety trzeciego wieku* są instytucjami uniwersyteckimi, dlatego ich zadaniem są badania. Są instytucjami gerontologicznymi, dlatego badania te głównie dotyczą procesu starzenia się i starości. Dlatego ich celem jest nie tylko poprawa życia uczestników, ale prace nad rozwojem i poprawą warunków życia osób starszych. Dlatego wśród zwykłej działalności permanentnej, a w niej szerzenia oświaty sanitarnej, pobudzania aktywności fizycznej, umysłowej i ekspresji artystycznej – powinny prowadzić działalność na rzecz zbiorowości lokalnej⁹.

Bez względu na formę organizacyjną, profil i model działalności uniwersytetów trzeciego wieku, dążą one do tego, by czas starości był czasem pełnego życia, napełnionego tym, co warto zrobić, w co człowiek angażuje się tak, że gotów jest nawet zmienić swój stosunek do świata i ludzi, jeśli okaże się to słuszne. UTW nie chce dawać namiastek wiedzy, nie chce być instytucją oświatową „na niby”, dogadzającą, niewymagającą wysiłku intelektualnego, psychicznego, fizycznego. Chce służyć dialogowi, tzn. spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości. Być może, że brzmi to zbyt patetycznie. Jednak starość jest taką fazą, w której czas poświęcony na to, co nie angażuje do głębi, co jest byle jakie, jest czasem straconym bezpowrotnie.

⁶ O Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, [w:] T. Zacharuk, B. Boczukowa, *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 2009, s. 96.

⁷ T. Zacharuk, B. Boczukowa, *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 2009, s. 96.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, 1998, s. 424.

⁹ R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce*, Poznań, 2001, s. 43.

Rodzi pustkę i rozterki. Dlatego UTW, jeśli ma służyć ludziom starszym, musi czuwać nad tym, by nie ulegać procesom komercjonalizacji i łatwizny¹⁰.

W ostatnich latach uniwersytety trzeciego wieku są najpopularniejszą i nowoczesną formą kształcenia osób w wieku podeszłym. W wielu krajach, między innymi w Polsce, stanowią w zasadzie jedyną zorganizowaną formę edukacji i integracji środowiskowej adresowanej do grup najstarszych. O skali zainteresowania seniorów udziałem w zorganizowanych formach uczenia się świadczą dane Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, z których wynika, że w Polsce działa ponad 450 uniwersytetów trzeciego wieku, które prowadzą zajęcia i wykłady dla około 100 tys. słuchaczy w wieku 50+¹¹.

Pomimo, że UTW w Polsce działają od 1975 roku, to wciąż brakuje przekrojowych badań, które pozwoliłyby pokazać środowisko UTW w całej jego różnorodności, opisać różne modele funkcjonowania UTW i zastanowić się nad ich rolą w społecznościach lokalnych. W 2012 roku zadanie to zostało podjęte przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, które było realizatorem projektu badawczego pt. „Zoom na Uniwersytety Trzeciego Wieku”.

Celem badania było bliższe przyjrzenie się uniwersytetom trzeciego wieku, lepsze poznanie i pokazanie ich różnorodności oraz potencjału – dokonanie kompleksowej diagnozy środowiska UTW. Autorzy badania zastanawiali się nad wyzwaniem, jakie mają przed sobą liderzy UTW, jakie widzą potrzeby i kierunki rozwoju. Szukali również odpowiedzi na pytania o rolę UTW w społecznościach lokalnych, w jaki sposób budują kapitał społeczny w swoich społecznościach (...), jakimi metodami aktywizują seniorów i odpowiadają na ich potrzeby kulturalne¹².

Do badania zaproszono UTW, które znalazły się na liście opracowanej przez Ogólnopolskie Porozumienie UTW i Ogólnopolską Federację Stowarzyszeń UTW przed Kongresem Uniwersytetów Trzeciego Wieku (I Kongres odbył się 19–20 marca 2012 r. w Warszawie). Utworzoną bazę poddano weryfikacji i sprawdzeniu. Ostatecznie wówczas na liście znalazły się 380 UTW¹³, z których ankietę wypełniły 282 UTW – co oznacza, że próba została zrealizowana w 74%¹⁴.

¹⁰ O. Czerniawska, *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku*, Oświata Dorosłych, 1987, nr 2 [w:] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa, 2006, s. 173.

¹¹ *Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020*, s. 35, źródło: www.mpips.gov.pl, dostęp: 10 czerwca 2014 r.

¹² Raport z badania „ZOOM na UTW”. Utwór powstał w ramach programu „ZOOM na UTW” realizowanego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” z wykorzystaniem środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, źródło: www.zoomnautw.pl/wyniki-badania/, dostęp 10 czerwca 2014 r.

¹³ Przeprowadzona przez autorkę identyfikacja ogólnopolska i regionalna UTW. W celu uzyskania danych na temat liczby UTW w województwie mazowieckim autorka przeprowadziła własną diagnozę, otrzymując jedynie zbiorczą informację na temat UTW warszawskich. Stąd też w dostępnych opracowaniach występują rozbieżności w liczbie UTW. Sytuacja w dostępie do informacji znacznie uległa poprawie dzięki powstaniu Departamentu Polityki Senioralnej w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej.

¹⁴ Raport z badania „ZOOM na UTW”. Utwór powstał w ramach programu „ZOOM na UTW” realizowanego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” z wykorzystaniem środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, 2012, s. 7, źródło: www.zoomnautw.pl/wyniki-badania/, dostęp 10 czerwca 2014 r.

Z przedstawionego badania wynika, że w latach 80. i 90. XX wieku ruch UTW rozwijał się w Polsce raczej powoli, na przełomie stuleci w kraju było zaledwie kilkadziesiąt uniwersytetów. Gwałtowny przyrost liczby UTW nastąpił po 2002 roku. Kulminacja miała miejsce w 2007 roku – powstało wówczas więcej UTW niż przez pierwsze 25 lat ich rozwoju. Na „ekspolzę” UTW mogło mieć wpływ kilka czynników. Przede wszystkim: wzrost liczby emerytów w Polsce. W 2000 roku było ich 4,6 mln, w 2005 – 5,4 mln, a w 2010 już 6,4 mln. Drugim zaś czynnikiem mogło być wsparcie systemowe dla UTW dzięki uruchomieniu w 2005 roku przez Polsko-amerykańską Fundację Wolności (PAFW) programu wspierającego UTW. Celem jego było promowanie działań edukacyjnych i aktywizujących skierowanych do osób starszych oraz promowanie społecznego zaangażowania osób 55+. W latach 2005–2008 w ramach konkursu grantowego skierowanego do uniwersytetów trzeciego wieku przyznano 131 dotacji¹⁵.

Powołując się na powyższe badania, uniwersytety trzeciego wieku działają jako organizacje pozarządowe. Najczęściej są to samodzielne stowarzyszenia, bardzo rzadko fundacje. Wiele UTW korzysta z „parasola” jakiegoś większego stowarzyszenia lub fundacji – w takim przypadku prowadzenie UTW jest tylko jedną z wielu aktywności podejmowanych przez organizację pozarządową. Co piąty UTW podlega instytucji samorządowej. Zazwyczaj jest to dom kultury, ale zdarza się również, że UTW działa w ramach biblioteki lub innej jednostki powołanej przez urząd gminy/miasta. Na przekór swojej nazwie UTW najrzadziej działają przy uczelniach wyższych. Mniej niż co piąty UTW faktycznie jest częścią uniwersytetu. Nieco częściej jest to uczelnia niepubliczna niż publiczna.

Na początku rozwoju ruchu UTW w Polsce uniwersytety bardzo często były zakładane jako samodzielne stowarzyszenia. Z czasem ta forma traciła na popularności. Obecnie uniwersytety coraz częściej działają w ramach innego stowarzyszenia lub fundacji oraz są zakładane przez uczelnie niepubliczne. Być może prywatne uczelnie starają się w ten sposób uzupełnić związany z niżej demograficznym niedobór studentów dziennych. Wśród UTW założonych przed rokiem 2000 aż 57% stanowiły samodzielne stowarzyszenia, podczas gdy w ramach innego stowarzyszenia działało 3%, a przy prywatnych uczelniach 7%. Po 2007 roku te proporcje wyraźnie się zmieniły – 38% nowo powstałych UTW to samodzielne stowarzyszenia, 13% działa przy większych organizacjach pozarządowych, a 17% założyły uczelnie prywatne.

Z badania wynika, że niezależnie od formy prawnej wyrażna większość UTW jest związana z uczelnią wyższą (20% – działa w ramach uczelni, 48% – ma podpisane porozumienie o współpracy). W rezultacie tylko 32% UTW nie jest formalnie związanych z uczelnią wyższą.

Do czasu przeprowadzenia badania (do października 2012 r.) najwięcej uniwersytetów powstało w województwach: mazowieckim, śląskim, dolnośląskim i wielkopolskim. Jest to zrozumiałe, ponieważ są to województwa z dużymi i kluczowymi miastami. Na uwagę zasługują również województwa opolskie i lubuskie, w których liczba słuchaczy UTW jest znacząca na tle kraju. Bez względu na miarę rozwoju ruchu

¹⁵ Tamże, s. 9.

UTW zdecydowanie w tyle pozostają województwa świętokrzyskie, podlaskie i podkarpackie¹⁶. Dla lokalnych decydentów w tych regionach jest to rekomendacja do wprowadzenia zmian w tym zakresie, bowiem poprzez swoją działalność UTW wysłała do społeczeństwa ważny sygnał: aktywność w życiu nie kończy się wraz z odejściem na emeryturę. Złota jesień życia jest wspaniałym okresem do czerpania radości płynącej ze służby dla innych. Uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu pozwala słuchaczom na zaspokojenie zainteresowań poznawczych, na zrozumienie i lepsze funkcjonowanie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, poznanie nowych osób zbliżonych wiekiem, o podobnych zainteresowaniach i problemach, nawiązanie znajomości czy nawet przyjaźni, co na pewno przeciwdziała samotności osób starszych¹⁷.

Z badania przeprowadzonego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” wynika, że cele ankietowanych uniwersytetów są znacznie bardziej zróżnicowane niż w przypadku typowej uczelni wyższej, chociaż ich nazwa sugeruje, że są to placówki kształcenia ustawicznego.

Wśród najczęściej udzielonych odpowiedzi respondenci wskazywali cele związane z edukacją („kształcenie/nauka/poszerzenie wiedzy/sprawność intelektualna seniorów” oraz rozwój osobisty/rozwijanie zainteresowań i umiejętności seniorów”). Jednak znaczna część UTW jako równorzędne wskazywała cele, które kojarzą się bardziej z domem kultury, klubem lub organizacją społeczną niż uczelnią wyższą. Wśród nich znajdują się: „stworzenie seniorom możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego”, upowszechnianie zdrowego trybu życia/ruchu/sportu wśród seniorów”, stworzenie seniorom możliwości utrzymywania kontaktów towarzyskich i nawiązywania znajomości oraz wyraźnie rzadziej „zaangażowanie seniorów w aktywność społecznie użyteczną, działanie na rzecz innych lub dla dobra wspólnego”¹⁸.

Oferta programowa uniwersytetów trzeciego wieku stanowi istotną rolę w edukacji permanentnej osób w wieku starszym. Dzięki uczestniczeniu w zajęciach osoby mogą aktualizować swoją wiedzę, zdobywać nowe umiejętności i rozwijać swoje zainteresowania. Wśród badanych uniwersytetów jedną z form przekazywania wiedzy słuchaczom są wykłady. Są to spotkania dydaktyczne, w których jednocześnie uczestniczy większość słuchaczy UTW. W trakcie wykładu prowadzący przekazuje wiedzę ustnie (czasem korzysta z prezentacji). Słuchacze zwykle mogą zadawać pytania. W trakcie wykładów słuchacze nie wykonują praktycznych zadań lub ćwiczeń. Niemal wszystkie UTW (98%) mają wykłady w swojej ofercie edukacyjnej. Przeciętny badany UTW organizuje średnio 48 wykładów rocznie, a więc więcej niż jeden wykład tygodniowo. UTW różnią się bardzo pod względem liczby organizowanych wykładów. Aż 42% UTW organizuje mniej niż 20 wykładów rocznie. Jednocześnie 8% UTW organizuje rocznie ponad 100 wykładów. W roku akademickim 2011/2012 naj-

¹⁶ Tamże, s. 10.

¹⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa, 2006, s. 173.

¹⁸ Raport z badania „ZOOM na UTW”. Utwór powstał w ramach programu „ZOOM na UTW” realizowanego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” z wykorzystaniem środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, 2012, s. 11, źródło: www.zoomnautw.pl/wyniki-badania/, dostęp 10 czerwca 2014 r.

popularniejszym tematem wykładów była medycyna i zdrowie, powszechne są również historia, turystyka, geografia i wiedza o historii i kulturze lokalnej, a także literatura, wiedza o kulturze i religii, psychologia. Poza tym słuchacze mogli uzyskać informacje między innymi z zakresu ekonomii, prawa, nauk przyrodniczych, filozofii i socjologii, muzyki, politologii, informatyki i z dziedzin artystycznych: teatru, filmu, mody i urody.

Niemal wszystkie uniwersytety (97%) prowadziły również zajęcia, które przywołują na myśl bardziej ofertę domów kultury niż uniwersytetu. W tym znaczeniu zajęcia są rozumiane jako spotkania grup, sekcji, warsztatów, kursów, klubów i kół zainteresowań – a więc wszystkie rodzaje zajęć, które odbywają się regularnie (np. co tydzień) lub cyklicznie (np. 10 spotkań na dany temat), są przeznaczone dla stosunkowo małej grupy uczestników i wymagają aktywnego uczestnictwa. Najpowszechniej spotykanymi zajęciami w UTW są kursy komputerowe i językowe, zajęcia sportowe i ruchowe, a także zajęcia sekcji plastycznych i turystycznych. Ponadto organizowane są zajęcia taneczne i rękodzieła artystycznego (haft, ceramika, decoupage), warsztaty literackie. Prowadzone są również koła zainteresowań: teatralne, fotograficzne.

Prawie wszystkie UTW (98%) poza wykładami i regularnymi zajęciami organizują różnego rodzaju imprezy, wydarzenia kulturalne i spotkania towarzyskie. W tym aspekcie najdalej jest do „kształcenia ustawicznego”, gdyż rzadko celem takich spotkań jest kształcenie, a częściej stworzenie seniorom możliwości uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym. Czasem UTW angażuje się w ten sposób w organizowanie i animowanie życia społeczności lokalnej, w której funkcjonuje, zbliżając się w swojej filozofii działania do organizacji pozarządowych zajmujących się animacją kultury lub rozwojem lokalnym. Przeciętny UTW organizuje średnio 28 wydarzeń rocznie. Trzeba tu jednak zauważyć spore zróżnicowanie: 19% UTW organizuje 10 wydarzeń rocznie, podczas gdy 12% UTW to prawdziwe centra życia społecznego i kulturalnego, organizujące powyżej 50 wydarzeń w roku. Liczba wykładów, grup zajęciowych oraz imprez i wydarzeń wiele mówi o wybranym przez uniwersytet profilu działania. Niektóre UTW skłaniają się w stronę modelu uczelni, inne nieco bardziej starają się być centrum życia społecznego i kulturalnego¹⁹.

Zaprezentowane wybrane wyniki z badania przeprowadzonego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e” pokazują, jak ważną rolę edukacyjną pełnią uniwersytety trzeciego wieku w środowisku senioralnym. Dzięki temu osoby starsze mają możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, tym samym zmieniając na korzyść wizerunek osób starszych. Starość jest kolejnym etapem w życiu człowieka, który w naturalny sposób nadchodzi w jego rozwoju. Nie da się przed tym etapem uciec ani go zwalczyć. Starość należy przeżyć dobrze – z godnością i radością. Temu celowi służą uniwersytety trzeciego wieku. O ich walorach i zaletach świadczy uhonorowanie tych instytucji poprzez ogłoszenie w Polsce 2012 roku – Rokiem Uniwersytetów Trzeciego Wieku.

¹⁹ Tamże, s. 19–24.

Bibliografia

1. Czerniawska O., *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku*, Oświata Dorosłych, 1987, nr 2, [w:] Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
2. Czerniawska O., *Uczenie się jako styl życia*, [w:] Zacharuk T., Boczukowa B., *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
3. Konieczna-Woźniak R., *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce*, Poznań 2001.
4. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
5. Pakuła M., 2007, [w:] Zacharuk T., Boczukowa B., *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
6. Raport z badania „ZOOM na UTW”. Utwór powstał w ramach programu „ZOOM na UTW” realizowanego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e” przy wykorzystaniu środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2012.
7. Susułowska M., *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 1989, [w:] Zacharuk T., Boczukowa B., *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
8. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
9. Zacharuk T., Boczukowa B., *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
10. www.mpips.gov.pl Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020.
11. www.mpips.gov.pl – Uchwała Rady Ministrów nr 104 z 18 czerwca 2013 roku w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020.

mgr Danuta KSIĄŻEK

Doktorantka

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej w Warszawie

Konferencje, recenzje, informacje

Anna Kłwasiuc-Zduńczyk,
Poradnictwo całowyciowe jako element
wsparcia w edukacji dorosłych,
Wydawnictwo Adam Marszałek,
Toruń 2014, s. 264

Wiek XXI to czas przemian gospodarczych, technologicznych i społecznych. Dynamika tych przemian powoduje, że społeczeństwo musi nieustannie aktualizować wiedzę. Całowyciowe uczenie się jest usytuowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym i przebiega w wielu przenikających się przestrzeniach, w których egzystują indywidualne biografie. Na różnych etapach życia zmienia się rola poszczególnych obszarów uczenia się: formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Całowyciowe uczenie się dotyka nie tylko wymienionych obszarów, ale także skłania się ku autonomii i podmiotowości, a jednocześnie refleksyjności. Owe doświadczenia nasycone indywidualnymi biografiami wpłynęły na kształtowanie indywidualnych ścieżek karier. W wyniku paradygmatycznego przesunięcia w edukacji dorosłych z nauczania w stronę uczenia się zmienił się również kształt poradnictwa. Poradnictwo całowyciowe jest nowym obszarem badawczym, dlatego też wymaga poszerzenia badań empirycznych z zakresu poradoznawstwa. Publikacja Anny Kłwasiuc-Zduńczyk pod tytułem *Poradnictwo całowyciowe jako*

element wsparcia w edukacji dorosłych, jest wnikliwą analizą zjawiska poradnictwa całowyciowego, zawierającą jednocześnie wnioski dla praktyki.

Publikacja podzielona została na wstęp, część teoretyczną, na którą składają się dwa pierwsze rozdziały oraz część empiryczną, która stanowi rozdział trzeci, czwarty i piąty – rekomendacje dla praktyki poradniczej oraz zakończenie.

Rozdział pierwszy poświęcony został tematyce uczenia się. Autorka szczegółowo opisuje zmianę w podejściu do uczenia się na przestrzeni kilkudziesięciu lat, a także współczesne teorie i koncepcje w edukacji dorosłych. Omawianą część pierwszą badaczka kończy wizją społeczeństwa uczącego się w wybranych strategicznych i organizacyjnych dokumentach kraju oraz Unii Europejskiej.

W drugim rozdziale teoretycznym Autorka podjęła tematykę dotyczącą poradnictwa. Wyszczególnione w nim zostały definicje, rodzaje, zadania i funkcje poradnictwa, typologie doradców, charakterystyki osób radzących się, jak również krajowe i międzynarodowe instytucje świadczące praktyki doradcze. W dalszej części badaczka podejmuje analizę rozwoju poradnictwa na przestrzeni ostatnich lat, ze wskazaniem na poradnictwo całowyciowe. Rozdział kończy opisane przez Autorkę stanowisko Unii Europejskiej wobec omawianego zagadnienia.

Kolejny rozdział zawiera wyniki badań empirycznych dotyczących opinii do-

radców oraz osób radzących się m.in. na temat obecnego stanu poradnictwa w Polsce, funkcji, jakie zdaniem badanych powinno spełniać poradnictwo w kontekście zachodzących zmian społecznych, kompetencji doradców, oczekiwań klientów względem usług doradczych oraz ich jakości. Konfrontacja wypowiedzi doradców i osób radzących zaowocowała implikacjami dla praktyki poradniczej.

Czwarty rozdział zawiera analizę i interpretację badań własnych Autorki, w ramach których zestawiała wnioski z przeprowadzonych wywiadów z założeniami teoretycznymi. Stanowi on podsumowanie całości zebranego materiału teoretycznego i empirycznego, na podstawie których Autorka wyciągnęła wnioski i wstępne hipotezy. Porusza w nim następujące tematy: poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie, współczesny doradca w procesie realizacji koncepcji przez całe życie oraz jakość poradnictwa w Polsce.

O całości podjętych rozważań traktuje ostatni rozdział publikacji, który zawiera wiele rekomendacji dla praktyki. Autorka zwraca uwagę na konieczność rozszerzenia zakresu usług doradczych, zmianę podejścia do uczenia się klientów doradców i pracodawców, nabywania przez doradców nowych kompetencji, kształtowania nowych kompetencji u osób radzących się, dbania o stałe monitorowanie jakości kształcenia oraz zapewnienia ciągłości w świadczeniu usług doradczych.

Publikacja Anny Kławsiuć-Zduńczyk pod tytułem *Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych* to monografia, która opisuje zjawisko poradnictwa całościowego, uwzględniając jego słabe i mocne strony. Obrazuje jego funkcjonowanie w warunkach polskich

oraz wskazuje kierunki dalszego rozwoju i wpływ na uczenie się osób dorosłych. Książka skierowana jest nie tylko do teoretyków, ale również do praktyków zajmujących się na co dzień doradztwem i poradnictwem zawodowym, którzy w codziennych zmaganiach, w swojej pracy zawodowej, podejmują trud pomocy innym, a także wykazują chęć samorozwoju.

mgr Alicja Szostkiewicz

Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
alicjaszostkiewicz@wp.pl

Naukowe Towarzystwo Poradownicze jako miejsce interdyscyplinarnej współpracy

Poradnictwo jest obszarem wielorakich kontekstów udzielania pomocy i różnorodności jej form, co tworzy płaszczyznę dla wielu interdyscyplinarnych działań. Wzrost zainteresowań tematyką poradnictwa jest dostrzegany w codzienności edukacyjnej, zawodowej, rodzinnej i społecznej, gdzie doradcą staje się nauczyciel, wychowawca, pedagog, psycholog czy rodzic, a adresatami tej formy pomocy są zarówno osoby dorosłe, jak również dzieci i młodzież. Efektem działań poradniczych jest porada, którą może być konkretna wskazówka, instrukcja, ale też rozmowa, opinia, określona decyzja wypracowana wspólnie z udziałem doradcy i radzącego się. Poradnictwo to nie tylko zapotrzebowanie na konkretną pomoc, ale prowadzenie rozlicznych dyskusji, badań naukowych i – jak zauważa Alicja Kargulowa – tro-

ska o ich wysokie walory teoretyczne¹. Dyskusje podejmowane w obszarze poradnictwa mają rozproszony charakter, stąd zapotrzebowanie na przestrzeń, w której dokonywać się będą: wymiana myśli i doświadczeń osób zajmujących się poradnictwem edukacyjno-zawodowym, rodzinnym, młodzieżowym i specjalistycznym, prowadzenie badań naukowych i praktyczne wdrażanie ich wyników. Tworzenie wiedzy poradoznawczej² jest procesem, który wciąż dokonuje się za sprawą aktywności badawczej, refleksji praktyków, doświadczeń doradców, konstruktywnej krytyki społecznej czy dotychczasowych osiągnięć naukowców i praktyków. Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, poradni specjalistycznych, doradcy zawodowi szkół, pracownicy naukowcy i przedstawiciele różnych profesji stanowią wielodyscyplinarną grupę potencjalnych twórców wizerunku współczesnego poradnictwa i mogą mieć znaczący wkład w jego dalszy rozwój.

Miejszem ich wspólnych działań może być **Naukowe Towarzystwo Poradoznawcze** ntp.dsw@gmail.com, które zostało powołane 24 stycznia 2011 r w Wrocławiu. Celem Towarzystwa jest prowadzenie interdyscyplinarnego dyskursu naukowo-praktycznego, rozwijanie i upowszechnianie myśli poradoznawczej we współpracy międzynarodowej. Towarzystwo ma elitarny charakter i skupia badaczy i nauczycieli akademickich co najmniej z tytułem doktora. Członkami Towarzystwa są reprezentanci wielu uczelni w kraju i za granicą, m.in.: Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu

Zielonogórskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka w Warszawie, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Legnicy, Uniwersytetu w Mannheim, Uniwersytetu w Patras, Narodowego Instytutu Poradnictwa Zawodowego (INETOP) we Francji. Jego działalność koncentruje się na kilku obszarach: działaniach badawczych, edukacyjnych, popularyzujących wiedzę o poradnictwie i polegających na współpracy ze środowiskiem praktyków.

Działania badawcze związane są z prowadzeniem badań w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o status poradnictwa, procesy poradnicze i nadawane im znaczenia, rodzaje i teorie poradnictwa, sposoby pracy poradniczej czy skuteczność pracy doradców. Obszar działań edukacyjnych obejmuje: opracowywanie i opiniowanie programów nauczania w ramach przygotowania zawodowego doradców, osób zajmujących się pomocą, prowadzenie różnych form edukacyjnych ze studentami, doradcami, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych czy innych poradni specjalistycznych. W ramach działań popularyzujących wiedzę o poradnictwie organizowane są konferencje naukowe o charakterze międzynarodowym i ogólnopolskim, które są miejscem naukowych sporów i dyskusji, ale też miejscem integracji środowiska poradniczego, w którym często teoria spotyka się z praktyką.

Miejszem popularyzowania wiedzy na temat poradnictwa jest wydawane przez Towarzystwo czasopismo o zasięgu międzynarodowym „**Studia Poradoznawcze**” studia.poradoznawcze@dsw.edu.pl.

Struktura tego rocznika obejmuje pięć działów: studia i rozprawy, komunikaty z badań, rekomendacje dla praktyki poradnictwa, recenzje, aktualności i kro-

¹ A. Kargulowa, *Studia Poradoznawcze Journal of Counsellogy* 2012 s. 11.

² Termin „poradoznawstwo” wprowadziła do literatury Alicja Kargulowa.

nika. Znajdują się w nim: teksty i rozprawy dotyczące praktyki i teorii poradnictwa, sprawozdania z prowadzonych badań, opisy twórczych, dobrych praktyk, rekomendowane metody pracy, omawianie polskich i zagranicznych publikacji z zakresu tej tematyki oraz doniesienia i sprawozdania z konferencji, sympozjów, spotkań i seminariów naukowych. W Radzie Naukowej czasopisma są przedstawiciele różnych ośrodków naukowych z kilku krajów: Niemiec, Francji, Holandii, Grecji, Włoch, USA, Kanady. Czasopismo wydawane jest od roku 2012 w wersji dwujęzycznej (polskiej i angielskiej) i spotkało się z dużym zainteresowaniem poza granicami kraju. Zdaniem redaktora naczelnego – Profesor Alicji Kargulowej – „Studia Poradownicze mają umożliwić prowadzenie swobodnego dyskursu i z jednej strony być pismem dostępnym dla szerokiego grona czytelników polskich, z drugiej zaś popularyzować polską myśl poradniczą na świecie”³. Działania Naukowego Towarzystwa Poradniczego w zakresie współpracy ze środowiskiem są przykładem realizacji zadań ukierunkowanych na rozwój, modyfikacje, innowacje i postęp.

Barbara Skatbania
Wydział Nauk Społecznych
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. J. Korczaka w Warszawie

***Labor et Educatio – czasopismo
naukowe Instytutu Pracy Socjalnej
Uniwersytetu Pedagogicznego
w Krakowie***

Labor et Educatio to recenzowane czasopismo naukowe Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie wydawane w formie rocznika.

Czasopismo wpisuje się we współczesne obszary naukowego myślenia w pedagogice społecznej, pedagogice pracy, edukacji, wybranych kwestii pracy socjalnej, socjologii i gerontologii. Problematyka czasopisma oscyluje wokół najbardziej aktualnych zagadnień i kwestii społecznych w odniesieniu do wszystkich aspektów i okresów życia człowieka.

Znajdują się w nim artykuły o charakterze teoretycznym, jak i empirycznym. Ukazują się także sprawozdania z konferencji naukowych oraz recenzje najnowszych publikacji naukowych. W skład Rady Naukowej wchodzi dwudziestu sześciu profesorów oraz siedmiu profesorów jako redaktorów tematycznych, co stanowi o wartości prezentowanego czasopisma oraz o zainteresowaniu w środowisku naukowym. Celem rocznika jest dostarczenie wielu informacji, co stanowić ma zachętę do dyskusji i dalszych przemyśleń.

Na łamach czasopisma **Labor et Educatio** publikowane są artykuły, recenzje i sprawozdania teoretyków i badaczy z ośrodków akademickich w Polsce i za granicą. Interdyscyplinarny charakter czasopisma wpisuje się w nowe wyzwania dla pedagogiki społecznej, pedagogiki pracy, gerontologii czy pracy socjalnej. Pierwsze wydanie *Labor et Educatio* ukazało się w 2013 roku. Adresowane

³ *Studia Poradownicze Journal of Counsellology* 2012, s. 13.

jest do teoretyków i praktyków zainteresowanych szerokimi zagadnieniami i badaniami o charakterze interdyscyplinarnym.

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski i prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański o czasopiśmie *Labor et Educatio*:

„...współpraca z ośrodkami naukowymi w Polsce i poza jej granicami przyczyni się do merytorycznego rozwoju czasopisma i sprawi, że na stałe wpisze się w bogatą spuściznę pedagogicznej mądrości pracy i edukacji”⁴.

„Kolejny numer „*Labor et Educatio*” ukazuje szeroką panoramę problematyki wyznaczonej przez tytuł czasopisma. Centralne miejsce zajmują oczywiście zagadnienia pracy i edukacji, podstawowych form działalności człowieka. Każda z nich ma autonomiczną rolę, a jednocześnie nie mogą istnieć bez siebie”⁵.

Zapraszamy do lektury oraz publikowania na łamach czasopisma **Labor et Educatio** artykułów, recenzji i sprawozdań teoretyków i badaczy z ośrodków akademickich w Polsce i z zagranicy.

Szczegółowe informacje:

<http://www.labor-et-educatio.pl/index.html>.

Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego „Ustroń 2015”

Ogólnopolskie Seminarium Badawcze zorganizowane przez profesora F. Szloska dyrektora Instytutu Pedagogiki APS odbyło się w dniach 2–4.02.2015 r.

w Ośrodku Edukacji Ekologicznej „Leśnik” w Ustroniu Śląskim.

Obrady zgromadziły 80 uczestników: 58 osób z uczelni, 3 osoby z instytutów naukowych, 2 osoby z Ukrainy oraz 17 z innych instytucji.

Program naukowy tego jubileuszowego⁶ spotkania był niezwykle bogaty, zawierał 23 wykłady plenarne oraz 2 spotkania panelowe-dyskusyjne, a także 6 przerw na dyskusje. Wręczono też nagrody młodym naukowcom oraz naukowcom seniorom.

Głównym celem 25 spotkania Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego była próba odpowiedzi na istotne dla rozwoju nauk społecznych pytanie: Czy ze względu na podobieństwo stosowanych metod badawczych powinniśmy mówić o wspólnej metodologii nauk społecznych, czy też o metodologiach poszczególnych dyscyplin zaliczanych do tych nauk? (profesor F. Szlosek).

Wiadomo jest, że metodologia to bardzo rozległa dyscyplina, której podstawą jest zastosowanie teorii, reguł, problemów z różnych obszarów, hipotez oraz metod i narzędzi badań.

Szeroka dyskusja wokół tych zagadnień i problemów stała się swoistym ruchem naukowców lub być może szkołą metodologii badań jakościowych.

Profesor F. Szlosek na wstępie, prócz przystępnego przedstawienia zagadnień z zakresu metodologii badań jakościowych zaprezentował różne nie-domagania, jakie można zaobserwować w trakcie prowadzonych różnych badań. Podał też racjonalne przyczyny ich wystąpienia. Szczególnie skupił się na pro-

⁴ prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, *Labor et Educatio*, nr 1/2013, s. 5.

⁵ prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański, *Labor et Educatio*, nr 2/2–14, s. 7.

⁶ Było to 25 spotkanie podsumowujące 15 lat pracy w okresie 2000–2015.

blemach związanych z badaniami jakościowymi.

Dlatego przedmiotem seminarium była prezentacja, analiza i dyskusja wokół najnowszych rezultatów badań dotyczących człowieka i jego środowiska, którą można podzielić na dwa zasadnicze bloki tematyczne.

Pierwszy z nich, najobszerniejszy obejmuje zagadnienia dotyczące dyscyplin zaliczanych do nauk społecznych, np. „Metodologia nauk społecznych” (prof. zw. S. Juszczyk); „Umiejscowienie teoretycznych paradygmatów w dobie zmiany społecznej” (prof. zw. A. Radziejewicz-Winnicki); „O procesie dochodzenia do specyfiki metodologicznej dyscyplin naukowych” (prof. zw. M.J. Szymański); „Komplementarność metodologiczna nauk społecznych” (prof. F. Szlosek); „Metodologiczne niejasności w pracy naukowej uczonych nauk społecznych” (prof. K. Czarnecki); „Przydatność metodologii nauk historycznych w obszarze nauk społecznych” (prof. zw. S. Kuniowski); „Obszary wiedzy i działań metodologicznych w Polsce w drugiej połowie XX wieku” (prof. zw. Z. Wiatrowski); „Metodologiczny chaos czy naturalne zróżnicowanie w naukach społecznych i humanistycznych” (prof. M. Tanaś).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wystąpienie prof. zw. St.M. Kwiatkowskiego, który analizował problematykę „Dyskursu krytycznego w naukach społecznych”. Autor wyraźnie zaznaczył, że brak dyskursu krytycznego wśród naukowców to zjawisko niepokojące, gdyż bez dyskursu nie ma dyskusji.

Pojawiło się także doniesienie z badań dotyczące „Kultury pracy jako przedmiotu badań społecznych” (prof. zw. Z. Wołk). Autor podkreślił, że praca

sama w sobie jest wartością dla każdego obywatela.

Jak zwykle nie zabrakło również profesor Nelli Nyczkało, sekretarza Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie, która w serdecznych i ciepłych słowach podkreśliła wagę oraz znaczenie współpracy polskich i ukraińskich naukowców. Szczególnie jest ważna ta współpraca – twierdzi profesor – w obecnej sytuacji politycznej.

Blok tematyczny dotyczący metodologii badań pedagogicznych rozpoczął rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej prof. J. Łaszczuk referatem nt. „O niektórych swoistościach metodologii nauk społecznych”. Oznacza to, że w obrębie nauk społecznych występują specyficzne, jak i wspólne oraz odrębne założenia metodologiczne. Z tych więc względów rektor APS jest przekonany o słuszności i konieczności organizowania nadal Ogólnopolskiego Seminarium Metodologicznego, gdyż ono stanowi swoiste forum dyskusyjne i wymianę poglądów, a także znacząco motywuje do dalszych badań, jak i do działań w praktyce, a szczególnie do rozwoju naukowego.

Zagadnienia poruszone w tej części seminarium dotyczyły istotnych problemów z zakresu pedagogiki, jak: „Transgresja w badaniach pedagogicznych (ks. prof. A. Solak); „Badacz rzeczywistości pedagogicznej: obserwator czy uczestnik? (dr D. Jankowska); „Czy pedagogika może zdobyć metodologiczną niezależność?” (dr J. Michalski); „Arsenał narzędzi informatycznych w badaniach jakościowych w zakresie pedagogiki medialnej” (dr S. Galanciak); „Problemy badawcze pedagogiki wczesnoszkolnej na podstawie współczesnych zjawisk społecznych” (dr T. Janicka-Panek).

Wypada w tym miejscu zwrócić uwagę na interesujące wystąpienie prof. J. Gęsickiego pt. „Zaufanie/nieufność – problem badawczy interdyscyplinarny”. Poruszono także istotne zagadnienie z zakresu rehabilitacji osób z niepełnosprawnością: „Badania w obszarze poradnictwa zawodowego i personalnego” (prof. zw. R. Parzęcki) oraz „Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych jako obszar badań” (doc. M. Marek-Ruka).

Pojawiło się także oryginalne doniesienie z badań nt. „Poczucia sensu życia seniorów mieszkających w Polsce i w Kanadzie” (ks. prof. N. Pikula);

Jak już wspomniano, prócz referatów w programie były dwa panele dyskusyjne. Jednym z nich był panel na temat: „Tożsamość metodologiczna pedagogiki a jej usytuowanie w naukach społecznych” prowadzony przez prof. zw. M.J. Szymańskiego i ks. prof. M. Nowaka. Uczestnikami panelu byli: prof. zw. N. Nyczkało, prof. zw. R. Gerlach, prof. zw. R. Kalinowski, prof. zw. J. Kunikowski, prof. zw. R. Piwowski, prof. zw. M.S. Szymański, prof. M. Tanaś i prof. zw. Z. Wiatrowski.

Drugi panel dyskusyjny dotyczył tematu „Dokonania i niepowodzenia Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego”. Prowadzącymi panel byli: prof. H. Bednarczyk i prof. R. Gerlach. Zaś uczestnicy panelu to: prof. K. Czarnecki, prof. U. Jeruszka, prof. zw. S. Juszczak, prof. zw. St.M. Kwiatkowski, prof. E. Sałata, prof. F. Szlosek, prof. zw. Z. Wiatrowski, prof. zw. Z. Wołk, dr T. Janicka-Panek, dr J. Jarocka-Piesik, dr J. Sikora, dr K. Symela, dr R. Tomaszewska-Lipiec. Autorzy swoje stanowisko przedstawili jasno i przekonująco, na tyle przekonująco, aby były z naukowego punktu widzenia.

Wypada podkreślić, że seminarium zawierało szerokie spektrum zagadnień stanowiących inspirację oraz motywację do podejmowania badań jakościowych i ilościowych, a także długofalowych, przekrojowych, których wyniki mogą wzbogacić zarówno teorię, jak i praktykę.

W rozważaniach nad osiągnięciami seminarium należy podkreślić przede wszystkim udział twórcy seminarium profesora F. Szloska, któremu udało się doprowadzić do powstania seminarium obejmującego uczestników z całej Polski i trwającego przez ostatnie 15 lat. Wokół seminarium powstała też grupa entuzjastów, którzy w ciągu tych lat wspólnie zorganizowali 25 spotkań ogólnopolskiej szkoły metodologicznej, umożliwiając uczestnikom przeżycie wspaniałych intelektualnych i naukowych doznań.

Należy jednak przyznać, iż niewielu organizatorów na przestrzeni ostatnich lat miało tak dalekosiężny wpływ na utrzymanie tak znaczącego zespołu naukowców, którzy mimo różnych opcji tworzą zintegrowany zespół pod nazwą „Ogólnopolskie Seminarium Badawcze”.

Warto w tym miejscu dodać, iż ci uczestnicy, którzy byli najbardziej aktywni otrzymali Certyfikaty Stałego Członka Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego.

Dlatego też uczestnicy seminarium podkreślali w dyskusji panelowej potrzebę kontynuacji działalności seminarium, gdyż jego specyfiką jest to, że może ono wzbogacić warsztat młodego i przyszłego naukowca.

Nadto, efektem tego Seminarium jest nie tylko wymiana doświadczeń, wniosków z badań jakościowych, czy dyskusja zarówno podczas obrad, jak i panelowa, lecz przede wszystkim specjalne **wydanie publikacji** stanowiące

ukoronowanie 15-lecia działalności seminarium metodologicznego. Należy podkreślić, że prezentowany tom (15) będzie zawierał ciekawy materiał, w którym autorzy podjęli wszechstronną problematykę dotyczącą stosowanych metod badawczych w naukach społecznych i pedagogicznych.

Różne stanowiska naukowe oraz wiedza teoretyczna, jak też praktyczna pozwalają na percepcję ujmowanych zagadnień w różnych kontekstach. Z tego względu publikacja będzie wartościową lekturą dla szerokiego kręgu czytelników.

Dr Marianna Marek-Ruka
Akademia Pedagogiki Specjalnej

**Czesław Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*
Studium teoretyczne
i egzemplifikacje praktyczne,
PK, Koszalin 2015**

Ukazała się kolejna wartościowa, udokumentowana i obszerna (490 stron, B5) monografia dr. hab. Czesława Plewki podejmująca istotny temat kierowania własnym losem w kontekście kreowania własnego rozwoju zawodowego.

Podkreślam ważność podejmowanych problemów własnego (indywidualnego) rozwoju zawodowego jako istotnej składowej uczenia się w ciągu całego życia. Monografia składa się z trzech części:

I. Wprowadzenie w problematykę rozwoju zawodowego. Autor przedstawił teoretyczne podstawy i charakterystyki etapów rozwoju zawodowego jed-

nostki, wybrane aspekty rozwoju zawodowego człowieka.

II. Teoretyczne podstawy zarządzania procesem rozwoju zawodowego wzmocnione analizą procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym postrzeganym z perspektywy różnic indywidualnych człowieka i charakterystyką komponentów zarządzania określających jakość procesu rozwoju zawodowego.

W części **III Kształtowanie umiejętności zarządzania procesem własnego rozwoju zawodowego** Autor podejmuje problemy diagnozowania, planowania, wdrażania i monitorowania własnego rozwoju zawodowego.

W pracy wykorzystano bardzo wiele współczesnych, krajowych i zagranicznych źródeł literaturowych, których wykaz zamieszczono na stronach 458–484.

Rekomendacje monografii przedstawię, cytując fragmenty recenzji.

Prof. zw. dr hab. Zdzisław Wołk:
Uważam, że opracowanie, można zakwalifikować jako monografię o dużym ładunku teoretycznym, stanowiącym wartościowy wkład do teorii pedagogiki pracy. Ma też duże walory praktyczne, dzięki którym może być użyteczna w kształceniu studentów oraz w działalności służb zatrudnienia, w poradnictwie zawodowym i personalnym.

Prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski: *W warunkach globalnej konkurencji oraz niezwykłego postępu organizacyjnego i technologicznego jakość życia jednostki, jej miejsce w strukturach społecznych czy zdolność do nieustannego adaptowania się do nowych warunków w dużym stopniu zależy od samej jednostki, od tego, czy owa jednostka potrafi programować własny rozwój zawodowy i nim kierować, w taki*

sposób, żeby nie tylko – jak podkreśla Autor niniejszej monografii – osiągnąć satysfakcję w trakcie realizacji własnych planów życiowych, ale mieć również poczucie pełni spełnionego istnienia. ... Tymczasem brakuje takiego spójnego i kompleksowego ujęcia teoretycznego i praktycznego. Monografia znakomicie wpisuje się w tę lukę i stanowi ważną poznawczo i metodologicznie pozycję literatury pedagogiki pracy i będzie studiowana w środowisku naukowym, wśród adeptów pracy naukowej, studentów, specjalistów rynku pracy.

Myślę, że głównym adresatem książki są: uczniowie szkół ponadgimnazjalnych podejmujący decyzję o dalszej drodze edukacyjnej, studenci, pracujący i bezrobotni poszukujący własnej drogi rozwoju, kariery.

Henryk Bednarczyk

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu

2014 IVETA

*Annual Meeting and Conference**

November 18–19, 2014 Nashville,
Tennessee, USA

Promoting and Sustaining Effective TVET Partnerships Successful TVET programs are often leveraged through effective partnerships. Creating and maintaining effective partnerships takes forethought, energy, and sustained effort. This year's conference theme, *Promoting and Sustaining Effective TVET Partnerships* will explore what it takes to realize synergistic partnerships.

Presentations should address one or more of the following aspects of TVET partnerships, or similar topics:

- Examples of highly effective partnerships (e.g., an example of a partnership between a TVET institution and a business, why it's highly effective, and how it became an effective partnership)
- Indicators of synergistic partnerships; how do you know your partnership is effective?
- Keys to building, developing and maintaining partnerships
- Strategies to ensure all partners have a role in the partnership
- Getting the most from advisory committees

In addition, the 2014 IVETA annual conference will feature a half-day joint session with the Association for Career-Technical Education Research (ACTER). The theme for the ACTER conference is *"CTE in a Changing Environment: Scholarship and Engagement in Secondary and Higher Education*. The theme of the joint session will be *"Effective Partnerships between Secondary and Post-secondary TVET Institutions."*

iveta@visi.com

<http://www.iveta.org/event-909441>

Ukraiński encyklopedyczny słownik oświaty dorosłych

Jedną z naukowych i wydawniczych atrakcji pierwszego dnia Forum Oświaty Dorosłych Ukrainy (5 listopada 2014 r.) w Kijowie było zaprezentowanie pierwszego w Ukrainie encyklopedycznego słownika edukacji dorosłych pod tytułem „Oświata dorosłych. Encyklopedyczny słownik” (Kijów 2014, ss. 490). Słownik jest dziełem zbiorowym pracowników

Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy oraz działających w jej obrębie trzech samodzielnych instytucji, tj. Instytutu Pedagogiki i Oświaty Dorosłych, Instytutu Szkolnictwa Wyższego i Instytutu Zarządzania Oświatą. W sumie nad jego przygotowaniem pracował zespół złożony z 219 osób. Pracowały one pod kierownictwem Wasyla Kremienia – prezydenta Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy i Jurija Kowbaczuka – rektora Narodowej Akademii Zarządzania – redaktorów słownika. Treść słownika to około 1340 haseł, różnej wielkości, opublikowanych w układzie alfabetycznym, poczynając od „abiturienta”, a na „jarmarku usług oświatowych” kończąc. Są to hasła z obszaru kształcenia dorosłych i nauk „pomocniczych” andragogiki, takich jak: psychologia człowieka dorosłego, polityka edukacyjna, teoria zarządzania, ekonomika oświaty, prawo oświatowe, teoria zarządzania oraz inne.

Poszczególne hasła słownika napisane są klarownie, a ich struktura logiczna jest prawie jednolita, co ułatwia czytającemu recepcję ich treści. Na początku większości z nich zamieszczono informację (jeśli oczywiście było to możliwe) o pochodzeniu danego terminu. Następnie omówiona została jego współczesna treść, a pod koniec (często) wskazany zakres (np. obszar działalności edukacyjnej) posługiwania się nimi. Pod względem merytorycznym poszczególne hasła słownika napisane są poprawnie. Łatwo dostrzec w ich treści znajomość – przez piszących je autorów – europejskiej i globalnej teorii oraz praktyki kształcenia dorosłych, a także trafne nawiązanie do nich.

Słownik jest udanym podsumowaniem rozległej na Ukrainie wiedzy na temat: kształcenia dorosłych, szerokiego podłoża społeczno-ekonomicznego i poli-

tycznego oraz licznych uwarunkowań (psychologicznych, socjalnych, ekonomicznych, cywilizacyjnych i in.) tego kształcenia. Jedną z ważnych korzyści z jego ukazania się widzieć należy w „dopracowaniu” i profesjonalizacji języka teorii oraz praktyki kształcenia dorosłych. Dobra jakość tego języka jest dowodem wysokiego poziomu naukowego refleksji naukowej na Ukrainie i naukowej dojrzałości teorii oświaty dorosłych jako nauki w tym kraju. Niewątpliwą zaletą publikacji jest ładna szata graficzna, a także opracowanie jej w twarde okładki.

Zalety te sprawiają, że omawiany słownik stanowić będzie istotne źródło rzetelnej wiedzy andragogicznej tak dla studentów teorii oświaty dorosłych na Ukrainie i innych krajach, jak i rosnącej liczby pracowników (teoretyków oraz praktyków) zajmujących się kształceniem dorosłych. Jego lekturę zalecić także należy szerokiemu gronu czytelników zainteresowanych poznaniem wiedzy z zakresu „modnej” i dynamicznie rozwijającej się dzisiaj dyscypliny naukowej, jaką jest teoria oświaty i wychowania dorosłych.

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

***17th International Conference
on Interactive Collaborative
Learning 43rd***

**IGIP International Conference
on Engineering Pedagogy
03–06 December 2014**

This interdisciplinary conference aims to focus on the exchange of relevant trends and research results as well as the presentation of practical experiences in

Interactive Collaborative Learning and Engineering Pedagogy.

ICL2014 will be part of the 2014 World Engineering Education Forum (WEEF2014)

- **Excellence in Engineering Pedagogy**
 - Research in Engineering Pedagogy
 - Engineering Pedagogy Education
 - Learning culture & diversity
 - Ethics and Engineering Education
 - Technical Teacher Training.
- **Relevance of Engineering Education**
 - Academic industry partnerships
 - Professional and continuing education
 - Regional and International accreditation
 - Impact of globalization.
- **Access to Engineering Education**
 - Global campuses
 - Online programs
 - MOOCs
 - Digital education
 - Online labs.
- **Equity in Engineering Education**
 - Open learning
 - K-12 and pre-college programs
 - Role of public policy in engineering education
 - Women in engineering careers.
- **Diversity in Engineering Education**
 - Role of diversity
 - Impact of diversity
 - Diversity programs and initiatives
 - Discipline-specific methods.
- **Innovation in Engineering Education**
 - Digital and online engineering education
 - Hybrid and blended learning
 - Flipped classrooms
 - Project based learning
 - New trends in graduate education.
- **General Topics**
 - New learning models and applications
 - Collaborative learning
 - Adaptive and intuitive environments
 - Mobile learning environments applications
 - Computer aided language learning (CALL)
 - Educational MashUps
 - Knowledge management and learning

- Evaluation and outcomes assessment
- Cost-effectiveness.

Workshops

- Teaching Engineering Ethics and Professional Responsibility – Techniques and Methods.
- Helping teachers integrate and use ICT effectively in their teaching practice: Exploration of the pedagogical added value of technology using an innovative tool.
- Preparing Engineers for a Globalized Economy: How to Teach Engineering Students Process Skills.
- Skills for effective guided learning - tools for achieving ambitious learning and innovation goals.

General Chair Michael E. Auer, President of IGIP.

International Chairs Rhena Delport, Africa; Kumiko Aoki, Asia; John Sandler, Australia/Oceania; Arthur Edwards, Latin America; A. Y. Al-Zoubi, Middle East; David Guralnick, North America.

<http://www.icl-conference.org>

<http://weef2014.org>

Wybór: Małgorzata Stępnikowska

Edukacja a rynek pracy

Polska Agencja Rozwoju

Przedsiębiorczości.

Uniwersytet Jagielloński 2014

Jest to wielotomowa, empiryczna monografia badań *Bilansu Kapitału Ludzkiego*. Jej celem jest systematyczna prezentacja wyników badań przeprowadzonych w ramach poszczególnych modułów *Bilansu Kapitału Ludzkiego*.

Całość publikacji składa się z pięciu tomów.

Tom 1. *Zapotrzebowanie na pracowników* – autorzy: Marcin Kocór, Anna Strzebońska, przedstawili: 1 – zapotrzebowanie na nowych pracowników, 2 – wymagania wobec nowych pracowników, 3 – trudności ze znalezieniem odpowiednich osób do pracy, 4 – kompetencje zatrudnionych pracowników, 5 – ocenę zmian zatrudnienia.

Tom 2. *Aktywność zawodowa i wykształcenie Polaków* – autorzy: Szymon Czarnik, Konrad Turek przedstawili 1 – aktywność zawodową, 2 – zatrudnienie

na umowę o pracę, 3 – wykształcenie, 4 – poszukiwanie pracy.

Tom 5. *Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków* – autorzy: Szczucka A., Turek K., Worek B., 1 – podnoszenie kompetencji i uczenie się przez całe życie, 2 – inwestycje pracodawców w kadry, 3 – firmy i instytucje szkoleniowe: dynamika rozwoju, oferta, zapewnianie jakości usług.

Henryk Bednarczyk

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu

Contents

□ Commentary

Henryk Bednarczyk: Work: the process and purpose of vocational education	5
---	---

□ Adult education in Poland and in the world

Tadeusz Aleksander: Global and European problems of contemporary adult education	9
Marek Lawinski: Identification of work activities as a source of professionalization: a methodology of research. Case study from France ..	19
Małgorzata Szpilska: Development aid in the European Year for Development	31

□ Work Pedagogy

Dominika Sozańska, Norbert Piłkuła: Universalism of human work	37
Ewa Sarzyńska-Mazurek, Danuta Wosik-Kawala: The deficiencies of basic vocational school.....	45
Ireneusz Marian Świtała: Human work in autotelic and instrumental dimension – selected aspects of work axiology	57
Renata Tomaszewska-Lipiec: Work – life balance as an important area of research	69
Jerzy Ambroży: Vocational education in the Gdansk region in the first decade of the twenty-first century	81

□ Information technologies in education

Olga Pawłowska: WCAG 2.0 in e-learning – the requirements for equality	93
Eunika Baron-Polańczyk: Hierarchy of importance of teachers' activities in selected areas of ICT (research report)	103
Valentina V. Kostyleva, Maria Pawłowa, Evgieni E. Smirnov: Interactive complex spatial graphic structures in electronic manuals	117
Beata Belina: The concept of the assessment of selected educational services	124

□ Education and social activity of seniors

Tomasz Maliszewski: The origins of Polish knowledge of Scandinavian folk high schools: Russian trace	132
Agnieszka Roguska: Late adulthood in the present discourse	143
Tomasz Nesterak: A senior facing changes of a modern family	159
Danuta Książek: The role of the Third Year Universities in the process of stimulating social and educational activity of elderly people.....	167

□ Conferences, reviews, information

Anna Kławsiuć-Zduńczyk, <i>Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych</i> , Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 264 – Alicja Szostkiewicz	175
<i>Naukowe Towarzystwo Poradownicze jako miejsce interdyscyplinarnej współpracy</i> – Barbara Skałbana	176
<i>Labor et Educatio</i> – czasopismo naukowe Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie	178
<i>Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego „Ustroń 2015”</i> – Marianna Marek-Ruka.....	179
Czesław Plewka: <i>Kierowanie własnym rozwojem zawodowym Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne</i> , PK, Koszalin 2015 – Henryk Bednarczyk	182
<i>2014 IVETA Annual Meeting and Conference*</i> November 18–19, 2014 Nashville, Tennessee, USA	183
<i>Ukraiński encyklopedyczny słownik oświaty dorosłych</i> – Tadeusz Aleksander.....	183
<i>17th International Conference on Interactive Collaborative Learning 43rd</i> IGIP International Conference on Engineering Pedagogy 03–06 December 2014.....	184
<i>Edukacja a rynek pracy</i> – Henryk Bednarczyk	185

□ Содержание..... 189

Содержание

□ **Комментарий**

<i>Хенрик Беднарчик</i> : Работа: процесс и цель профессионального обучения	5
---	---

□ **Образование взрослых в Польше и в мире**

Тадеуш Александр : Глобальные и европейские проблемы современного образования взрослых	9
Марек Лавински : Идентификация различных ситуаций в работе как источник профессионализации директоров профессионально-технических учебных центров во Франции	19
Малгожата Шпильска : Помощь развитию в Европейский год развития.....	31

□ **Педагогика труда**

Доминика Созаньска, Норберт Пикула : Универсализм человеческого труда	37
Эва Сажиньска-Мазурек, Данута Восик-Кавала : (Не) гостаток профессионально-технического училища	45
Иренеуш Мариан Свитала : Труд человека в аутоотеличном и инструментальном измерениях – избранные аспекты аксиологии труда	57
Рената Томашевска-Липец : Равновесие труд–жизнь важна область исследования.....	69
Ежи Амброжи : Профессиональное образование в городе Гданьск и окрестности в первом десятилетии XXI века	81

□ **Информационные технологии в образовании**

Ольга Павловска : WCAG 2.0 в электронном обучении – требования к равенству.....	93
Эуника Барон-Поланьчик : Иерархия по важности деятельности учителей в области ИКТ (отчет об испытаниях)	103

Валентина В. Костылева, Мария Павлова, Евгени Е. Смирнов: Интерактивные сложные пространственные графики в электронных книгах	117
Беата Белина: Концепция оценки образовательных услуг	124

□ **Образование и социальная активность пожилых людей**

Томаш Малишевски: Начало знаний Поляков о скандинавских народных дистанционных университетах: русский троп	132
Агнешка Рогуска: Поздняя взрослость предметом современного дискурса.....	143
Томаш Нестерак: Соотношение пожилых людей к трансформации современной семьи.....	159
Данута Ксежек: Роль университетов третьего возраста в стимулировании социальной и образовательной активности пожилых людей	167

□ **Конференции, информации, рецензии**