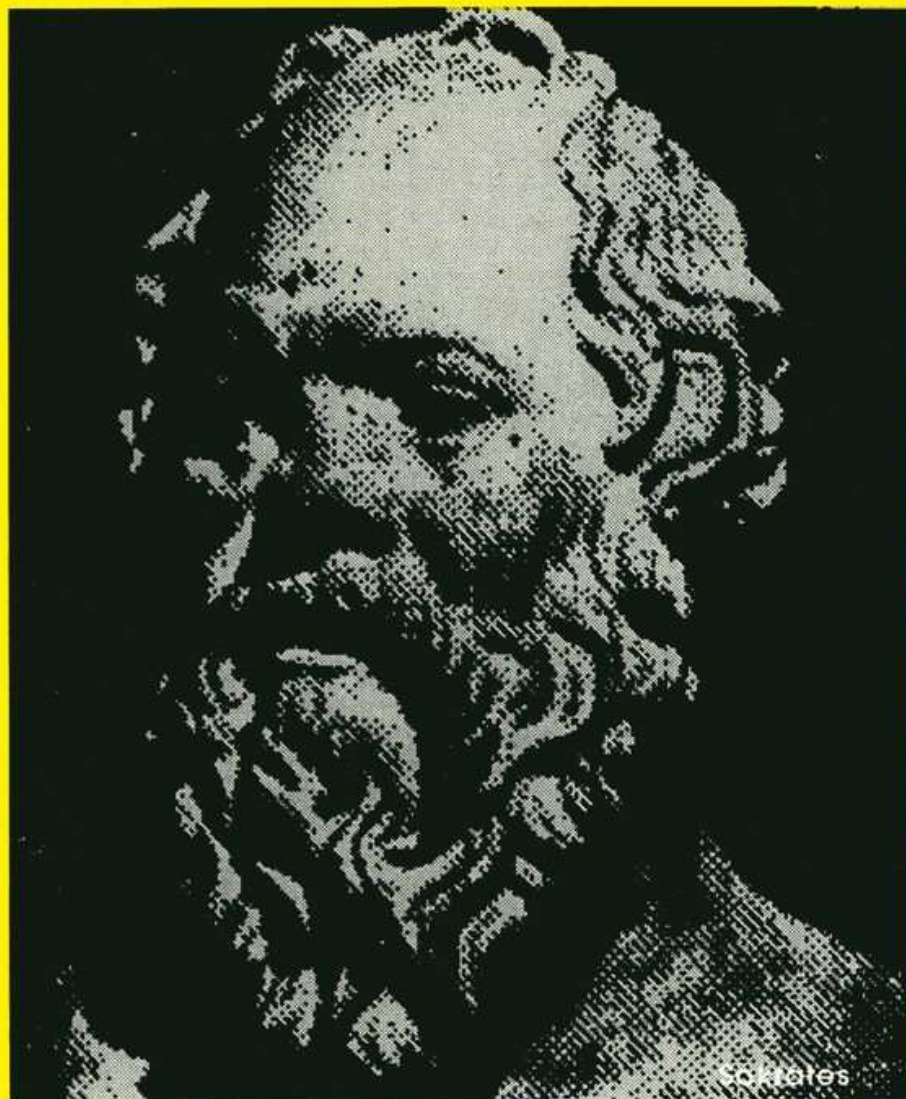


EDUKACJA DOROSŁYCH

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

3/94



W NUMERZE

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

WSPÓLPRACA
MIĘDZYNARODOWA

NOWE AKTY PRAWNE
INFORMACJE KOMENTARZE

KONFERENCJE SEMINARIA
SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

MIEDZYRESORTOWE
CENTRUM NAUKOWE
EKSPLOATACJI
MAJĄTKU TRWAŁEGO

STOWARZYSZENIE
OŚWIATOWCÓW
POLSKICH

URZĄD
PRACY

TOWARZYSTWO
WIEDZY
POWSZECHNEJ

ZWIĄZEK
ZAKŁADÓW
DOSKONALENIA
ZAWODOWEGO

**Międzyresortowe Centrum Naukowe
Eksploatacji Majątku Trwałego
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego
ul. Pułaskiego 6, 26-600 Radom**

**Urząd Pracy
ul. Tamka 1, 00-349 Warszawa**

**Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
Pałac Kultury i Nauki VII piętro p. 707
00-901 Warszawa**

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Stawki 4, 00-193 Warszawa**

**Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego
ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa**

EDUKACJA DOROSŁYCH

3/94

WYDAWCY

Międzyresortowe
Centrum Naukowe
Eksploatacji
Majątku Trwałego

Związek
Zakładów
Doskonalenia
Zawodowego

Urząd Pracy

Towarzystwo
Wiedzy
Powszechnej

Stowarzyszenie
Oświatowców
Polskich

RADA PROGRAMOWA

prof. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. dr hab. Tadeusz Wujek, dr Edward Piotrkowski, dr inż. Henryk Bednarczyk, dr Stanisław Karaś, mgr Zbigniew Kuźmiński, mgr Andrzej Piłat

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (p. o. redaktora naczelnego), Stanisław Kaczor, Andrzej Kirejczyk, Witold Niedbała, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Puczyńska (redakcja techniczna). Korekta: Joanna Fundowicz, Joanna Iwanowska, Anna Szajowska. Fotografia: Franciszek Subocz

ul. Pułaskiego 6, 26-600 Radom
tel. 442-41 w. 260
telex 672687, fax 44760

86 wydawnictwo MCNEMT

ISSN 1230-9206

**PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH**

**KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**WSPÓŁPRACA
MIĘDZYNARODOWA**

NOWE AKTY PRAWNE

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

© Copyright MCNEMT 1994

Opracowanie wydawnicze, skład, druk i oprawa:
Zakłady Wydawnictw i Poligrafii MCNEMT
26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6
tel. 442-41 w. 230, 235, telex 672687, fax 44760

EDUKACJA DOROSŁYCH

3/94

Od redakcji	5
Pismo Kierownika Urzędu Pracy	6
Profesor Kazimierz Wojciechowski	7

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

Stanisław Karaś: O stanie, perspektywach i zadaniach pozaszkolnej oświaty dorosłych	10
Henryk Bednarczyk: Otwarty modułowy system kształcenia ustawicznego kadr eksploatacyjnych	15
Wiltrud Gieseke: Doświadczenia jako czynniki utrudniające i sprzyjające w kształceniu dorosłych	19
Ludmiła Fiedotowa: O reformowaniu kształcenia zawodowego w Rosji	23
Mieczysław Marczuk: Zagrożenia dla kultury ludowej w jednoczącej się Europie	27
Robert Gutowski: Uniwersytety Ludowe współtwórcą budowy nowego ładu w środowisku wiejskim	33

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

Waldemar Warlikowski: Współpraca partnerska	36
Michał Strutyński: Szkoły w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich	39
Zenon Kaczmarek: Wiedza dla przyszłości	41
Ewa Klimpel: Nadzór i doradztwo pedagogiczne w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej	42
Dorota Koprowska, Zbigniew Kramek: Projektowanie i konstruowanie programów nauczania	46
Wanda Surosz: Doskonalenie instruktorek krawiectwa	48
Elżbieta Rabczko: Kształcenie nauczycieli szkół odzieżowych ..	50

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

Artur Janas: Funkcjonowanie niektórych elementów systemu szkoleń dla bezrobotnych	51
Stanisław Suchy: Powinności i zadania urzędów pracy w szkoleniu bezrobotnych	54
Roman Przybyszewski: Kształcenie dla potrzeb oświaty	57
Andrzej Lichy: Funkcje dydaktyczne zastępcy kierownika Wojewódzkiego Urzędu Pracy w stymulacji polityki rynku pracy — refleksje z I Seminarium	61
Maria Pawłowa: Problemy ekologii a doskonalenie i przekwalifikowanie dorosłych	65

WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA — WYMIANA DOŚWIADCZEŃ

Stanisław Kaczor: Współpraca Centrum Naukowego Eksploatacji z „Greta Leman” we Francji	68
Piotr Kowolik, Arkadiusz Mazur: Standard europejski dla dyrektorów szkół	69

NOWE AKTY PRAWNE, INFORMACJE, KOMENTARZE 71

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 72

CO WARTO PRZECZYTAĆ 79

Contents	87
Содержание	88

Od Redakcji

Z zadowoleniem przyjęliśmy i zamieszczamy pismo Kierownika Urzędu Pracy Pana Leona Greli potwierdzające współdziałanie Urzędu Pracy w wydawaniu naszego kwartalnika. Ma to bardzo ważne znaczenie, gdyż urzędy pracy stają się inicjatorami i organizatorami szkolenia i przekwalifikowywania bezrobotnych. Wzrasta metodyczne i wydawnicze wspieranie tej działalności przez Departament Edukacji i Poradnictwa Zawodowego. Świadczy o tym chociażby ilość informacji o seminariach, konferencjach i wydawnictwach zamieszczonych w tym numerze.

Z zainteresowaniem przyjęły naszą ofertę współpracy Departament Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej oraz Departament Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wydaje się, że możemy mówić o zauważalnym wzroście aktywności naukowej i wydawniczej wielu instytucji zajmujących się problematyką kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego. Poważnie dyskutuje się nad wstępnym projektem ustawy o oświacie dorosłych oraz zmianach w ustawie o systemie oświaty. Niestety, większość problemów pozostaje nie rozwiązana, w tym szczególnie dotkliwy brak środków finansowych. Pojawiają się jednak nowe zagrożenia. Pogorszenie sytuacji materialnej rodzin powoduje utrudnienie dostępu do edukacji. Zauważalne staje się zmniejszenie liczby młodzieży kontynuującej naukę w szkołach ponadpodstawowych. Powstaje groźba utraty drożności pionowej i poziomej systemu edukacji, szczególnie dla młodzieży niezamożnej z małych miast i wsi.

Wszystko to będzie powodować wzrost zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne i zwiększone zainteresowanie oświatą dorosłych. Tak więc musi powstać narodowy, elastyczny system kształcenia ustawicznego, który pozwoli zachować nasz dorobek, humanitarne wartości i będzie wzbogacany pozytywnymi elementami doświadczeń międzynarodowych.

Ponawiamy naszą ofertę udostępnienia łamów Edukacji Dorosłych.

Henryk Bednarczyk

Warszawa, 24.01.94

**Redakcja
Edukacji Dorosłych**

Uprzejmie informuję, że Urząd Pracy z satysfakcją przyjął propozycję współpracy w redagowaniu czasopisma „Edukacja Dorosłych”. Periodyk ten, z uwagi na jego strukturę, założenia programowe i adresata, będzie pomocny w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy.

Jestem przekonany, że czasopismo rozszerzone o zagadnienia łączące się z aktywnymi formami przeciwdziałania bezrobociu i zwalczania jego skutków dobrze będzie służyć pracownikom urzędów pracy, a zwłaszcza doradcom zawodowym, pośrednikom pracy oraz wszystkim tym, którzy zajmują się przekwalifikowaniem i doksztalcaniem bezrobotnych.

Mając na uwadze profil czasopisma, zgłaszam do udziału w pracach Rady Redakcyjnej dr. Edwarda Piotrowskiego — Dyrektora Departamentu Edukacji Poza-szkolnej i Poradnictwa Zawodowego i dr. Stanisława Suchego — Głównego Specjalistę w Urzędzie Pracy.

Łączę wyrazy szacunku z nadzieją na dalszą owocną współpracę.

Z poważaniem

*Leon Grela
Kierownik Urzędu Pracy*

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

1905—1994



Dnia 25 stycznia 1994 r. zmarł Kazimierz Wojciechowski, emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

Profesor K. Wojciechowski urodził się w 1905 roku w Chrzanowie, w rodzinie robotniczej. Studia uniwersyteckie w zakresie filozofii, pedagogiki i bibliotekarstwa ukończył na Uniwersytecie Warszawskim w 1929 roku. Po studiach pracował w bibliotekach i w szkolenictwie dla dorosłych. W czasie wojny uczył w tajnych liceach, prowadził kursy bibliotekarskie i działał w ruchu podziemnym. W 1944 roku został aresztowany i był więziony na Pawiaku w Warszawie.

Po wojnie pracował kolejno: w Uniwersytecie Łódzkim, w Ministerstwie Oświaty jako naczelnik Wydziału Czytelnictwa i Samokształcenia, w Zarządzie Głównym Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych jako sekretarz generalny, w Urzędzie Rady Ministrów jako radca Prezesa Rady Ministrów do spraw oświaty i kultury oraz w Uniwersytecie Warszawskim jako kierownik Zakładu Teorii Oświaty Dorosłych.

W latach 1956—1961 był prezesem Zarządu Głównego Towarzystwa Wiedzy Powszechniej.

Od 1957 r. do 1982 r. redagował miesięcznik „Oświata Dorosłych”. Wchodził również w skład Rady Redakcyjnej kwartalnika „Kultura i Społeczeństwo”. Ponadto uczestniczył w pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych, Komitetu Badań nad Kulturą Współczesną P.A.N., Rady Naukowej Biblioteki Narodowej, Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki itp.

Profesor Kazimierz Wojciechowski był współtwórcą teorii wychowania dorosłych w Polsce.

Do historii oświaty dorosłych w Polsce wpisał się prof. Kazimierz Wojciechowski również jako inicjator i współorganizator Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, które rozpoczęło swoją działalność w roku 1981. Za szczególne zasługi dla Stowarzyszenia otrzymał godność Członka Honorowego.

Kaziku, Drogi Przyjacielu!

Żegnamy dziś Ciebie pogrążeni w głębokim smutku. Żegnamy Ciebie w gronie Twej najbliższej rodziny, przyjaciół, kolegów i wychowanków.

Byłeś nam zawsze niezwykle bliski i serdeczny.

Dla jednych z nas byłeś ukochanym ojcem i rozumnym, tolerancyjnym przewodnikiem życiowym.

Dla drugich — wybitnym andragogiem, życzliwym mistrzem, umiejętnie wprowadzającym swych wychowanków w krąg wartości kulturotwórczych i oświatowych w dziedzinie edukacji dorosłych.

Jeszcze dla innych byłeś wielkim społecznikiem i wybitną postacią wśród oświatowców polskich o niezwykłej osobowości, dobrego serca i życzliwości dla ludzi, z Twej zawsze życzliwej pomocy korzystały pokolenia oświatowców.

Dla przyjaciół i kolegów akademickich byłeś niedoścignionym wzorem pracowitości i twórczości naukowej. Twoje dokonania Kaziku były i są imponujące. Wniosłeś bowiem wybitny wkład w rozwój myśli andragogicznej. Byłeś autorem licznych dzieł i rozpraw naukowych. Najbardziej znanym owocem Twego pracowitego życia jest dzieło pt. „Wychowanie dorosłych”, które ujmuje po raz pierwszy w polskim piśmiennictwie pedagogicznym podstawowe zagadnienia edukacji dorosłych zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jak i praktycznego. Jest ono trwałym dziełem w literaturze pedagogicznej stawiającym Ciebie w rzędzie czołowych współtwórców nowej dyscypliny naukowej, określonej mianem andragogiki.

W ciągu Twojej dwudziestoletniej pracy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego dokonałeś wielu rzeczy. Stworzyłeś Zakład Teorii Oświaty Dorosłych. Kierowałeś Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym, Międzywydziałowym Studium Kulturalno-Oświatowym, wychowałeś kilka pokoleń polskich andragogów, wykształciłeś znaczne grono uczniów; wielu z nich pełni dziś odpowiedzialne funkcje zarówno w szkolnych, jak i pozaszkolnych formach edukacji dorosłych, a inni, zgromadziwszy własne doświadczenia prowadzą badania z zakresu teorii oświaty dorosłych oraz kształcą następane pokolenia oświatowców.

Nie zawężyłeś jednak swej aktywności tylko do macierzystej uczelni — Uniwersytetu Warszawskiego. Przejawiałeś szczególne zainteresowania działalnością wydawniczą, czego wyrazem było założenie i redagowanie przez ćwierćwiecze pisma „Oświata Dorosłych”. Ta działalność była pochodną Twojej pasji naukowo-badawczej i twórczego stosunku do problemów edukacji dorosłych. Dzięki tej działalności byłeś także znany jako niestrudzony popularyzator wiedzy. Dzięki Twojemu twórczemu zaangażowaniu w kierowaniu redakcją tego pisma, dobrze ono służyło nauczycielom, oświatowcom w ich pracy dydaktycznej i wychowawczej, ale przede wszystkim stanowiło ono narzędzie pracy całego polskiego ruchu oświatowego, w którym Ty Kaziku byłeś jednym z głównych animatorów i inspiratorów twórczego działania.

To przecież Ty Kaziku byłeś twórcą, a następnie honorowym członkiem Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, które aktywnie działa po dzień dzisiejszy.

Do ostatnich chwil swego życia podejmowałeś twórcze inicjatywy, m.in. dążyłeś do utworzenia Centrum Oświatowego — Ateneum i w tej sprawie pozostawiłeś nam swoją wizję, swoje przemyślenia i swoją wstępną koncepcję realizacji tej idei. W miarę naszych możliwości będziemy próbowali Twą ideę — współczesnego Ateneum przekształcić w rzeczywistość. Niestety nie będziemy jednak mogli skorzystać z Twoich rad, Twojej wiedzy, mądrości i doświadczenia.

Po tym bardzo zwięzłym przeglądzie Twoich dokonań życiowych, jeszcze bardziej uświadamiamy sobie, jaką ponieśliśmy bolesną stratę. Niemniej jednak Kaziku w Twoich dokonaniach pozostaniesz wśród nas ciągle żywy i inspirujący naszą działalność andragogiczną.

Żegnaj Kaziku, Drogi Przyjacielu

Cześć Twojej Pamięci!

Przemówienie prof. Tadeusza Wujka w czasie uroczystości żałobnych na Cmentarzu Komunalnym na Powązkach w dniu 31 stycznia 1994 r.



Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

O STANIE, PERSPEKTYWACH I ZADANIACH POZASZKOLNEJ OŚWIATY DOROSŁYCH

Pozaszkolna oświata dorosłych znajduje się w stanie poważnego kryzysu organizacyjnego, programowego, kadrowego i materialnego.

Po roku 1989 z pejzażu oświatowego zniknęło wiele stowarzyszeń i placówek oświaty dorosłych, a te, które przetrwały (np. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Zakłady Doskonalenia Zawodowego), musiały ograniczyć zasięg terytorialny swojej działalności, wielkość prowadzonych form organizacyjnych i programowych pracy oświatowej. Drastycznie zmalała liczba uniwersytetów powszechnych, z roku na rok organizowanych jest coraz mniej kursów zawodowych, placówki upowszechniania osiągnięć nauki i kultury wegetują na granicy ubóstwa. Ograniczono badania nad oświatą dorosłych, prawie całkowicie znikły publikacje książkowe z tego obszaru problemowego [1], przestało ukazywać się czasopismo poświęcone temu tematowi (miesięcznik „Oświata Dorosłych”) [2]. Z placówek oświaty dorosłych odeszło wielu oddanych tej oświacie fachowców, często pasjonatów tej pracy.

W latach 1989—1993 doprowadzono do katastrofalnego spustoszenia kadrowego, programowego i organizacyjnego pozaszkolnej oświaty dorosłych.

Dlaczego tak się stało?

Po roku 1989 rządzące ekipy solidarnościowe traktowały organizacje i stowarzyszenia oświaty dorosłych jako dziedzictwo socjalistycznej przeszłości, które należy przynajmniej ograniczyć pod względem zasięgu działalności i społecznego znaczenia.

Fakty są następujące:

- W ustawie o systemie oświaty z 9 września 1991 r. sprawy oświaty dorosłych potraktowane zostały wręcz marginalnie.

W art. 1 pkt 8 wymieniono co prawda, że system oświaty dorosłych zapewnia „możliwość uzupełnienia przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych”, lecz poza tym w całej ustawie nt. oświaty dorosłych nic więcej się nie mówi. Nie ma np. zapisu na temat mecenatu państwa nad oświatą dorosłych, określenia zasad jej finansowania, ekwiwalentności w stosunku do systemu szkolnego. Takie

potraktowanie w ustawie spraw oświaty dorosłych spowodowało lekceważenie tej oświaty przez terenowe władze oświatowe, zepchnięcie jej problemów na daleki margines zainteresowań kuratoriów oświaty i samorządów lokalnych.

- Od roku 1990 oświata dorosłych została niemal całkowicie pozbawiona finansowej pomocy państwa. Doprowadziło to do likwidacji wielu jej placówek, zmniejszenia zasięgu terytorialnego i form pracy. Dziś praktycznie jest tak, że wieś i małe miasta stały się pustynią, jeśli idzie o placówki oświatowe dorosłych. To samo dotyczy upowszechniania kultury, wiedzy ekologicznej, medycznej, prawniczej itp.

W tym miejscu należy napisać, że ranga oświaty dorosłych w systemach edukacyjnych państw rozwiniętych, mierzona wielkością nakładów państwa na jej rzecz oraz rozmiarami potencjału rzeczowego, jest znacząca. Można ją szacować na 15–20% instytucjonalnego systemu edukacji stacjonarnej. W naszym kraju, w roku 1994, nie przewidziano w budżecie MEN na oświatę dorosłych żadnych środków.

- Aż do końca 1992 roku co bardziej prężne organizacje i stowarzyszenia oświaty dorosłych (w tym m.in. TWP) zmuszone były do płacenia tzw. „popiwku”, podatku absurdalnego, jeśli idzie o działalność oświatową. Traktowanie działalności oświatowej na podobnych zasadach jak wytwarzanie maszyn czy szycie ubrań było ewenementem w skali nie tylko europejskiej, lecz bodajże i światowej.

- Terenowe i centralne władze oświatowe prawie całkowicie zaniechały współpracy z organizacjami i stowarzyszeniami oświaty dorosłych. Prowadzona była polityka niezauważania ich istnienia i działalności. Od roku 1990 nikt z kierownictwa MEN nie znalazł czasu na spotkanie z szefami największych central oświatowych dorosłych [3]. MEN całkowicie nie interesował fakt obłożenia oświaty dorosłych tzw. „popiwkiem”, władze oświatowe nie zdołały zauważyć zaniku działalności placówek oświaty dorosłych na tzw. głębokiej prowincji. Kolejne kierownictwa MEN zapominały, że przy tak niesprawnym systemie kształcenia stacjonarnego (ilość porzucających szkołę wynosi od 5 do 10% każdego rocznika), brak pozaszkolnej oświaty dorosłych, która pełni funkcje kompensacyjne, jest poważnym zaniedbaniem. Funkcjonariusze MEN i kuratoriów zapomnieli też, że podobnie jak zajęcia pozalekcyjne są nieodzownym uzupełnieniem funkcji wychowawczej szkoły, tak placówki oświaty dorosłych są koniecznym dopełnieniem zadań edukacyjnych systemu szkolnego.

- Jako działanie szkodliwe dla systemu pozaszkolnej oświaty dorosłych, można potraktować fakt zastosowania wobec tej oświaty liberalnej zasady skomercjalizowania całości jej usług edukacyjnych. Skutki takiej koncepcji, która jest stosowana od początku roku 1990, są fatalne. Doprowadzono do ograniczenia szans edukacyjnych ludzi dorosłych, zwłaszcza ze środowisk ubogich i prowincjonalnych. Sprzeniewierzono się podstawowej zasadzie demokratycznego państwa prawa: gwaranta równych szans edukacyjnych dla wszystkich obywateli, niezależnie od wieku, pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania i stanu zamożności.

- Nadmiernie liberalne przepisy dotyczące wydawania zezwoleń na prowadzenie kształcenia dorosłych spowodowały, że centralne i terenowe władze oświatowe straciły merytoryczną, pedagogiczną i organizacyjną kontrolę nad tym kształceniem. W latach 1990–1993 firmę oświatową mógł prowadzić każdy chętny. Wystarczyło zarejestrować się w kuratorium. To spowodowało lawinowy wzrost firm, często nieuczciwych, nie dbających o poziom pracy, zazwyczaj sezonowych, nastawionych na szybki zysk. Kształtowało to negatywną opinię społeczną o oświacie dorosłych.

Częściowy kres tej sytuacji położono dopiero Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. „w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych” (Dz.U. Nr 103 poz. 427). W rozporządzeniu tym nie ustalono jednak metod (kryteriów) jasnej i rzeczowej klasyfikacji jakościowej organizatorów oświaty dorosłych i przyznawania uprawnień do wydawania świadectw państwowych tym organizatorom, którzy zapewniają wysoki, obiektywnie sprawdzalny, poziom pracy oświatowej.

- Nie ma systemu kształcenia kadr dla potrzeb pozaszkolnej oświaty dorosłych. Nauczycielami w placówkach oświaty dorosłych są przeważnie nauczyciele szkół młodzieżowych, nie przygotowani do pracy z ludźmi dorosłymi. To powoduje powielanie w pracy z dorosłymi metod nauczania właściwych dla dzieci i młodzieży, co zazwyczaj nie przynosi pozytywnych efektów dydaktycznych.

Na domiar złego nauczycieli oświaty dorosłych pozostawiono bez znaczącej pomocy merytorycznej w organizowaniu i ulepszaniu własnego warsztatu pracy. Zanik doradztwa metodycznego, słabości upowszechniania wiedzy pedagogicznej, psychologicznej pozbawiają nauczycieli oświaty dorosłych możliwości doskonalenia pracy dydaktycznej.

W szczególnie upokarzającej sytuacji znajduje się oświata dorosłych na wsi. Przez władze oświatowe i samorządowe została ona zaniedbana, a wolny rynek oświatowy prowadzi do ubóstwa jej form organizacyjnych i treści programowych. Z działających na wsi uniwersytetów ludowych pozostało raczej niewiele, nieliczne wiejskie placówki oświatowe TWP wegetują na marginesie bankructwa.

„Ludziom dorosłym na wsi (także zresztą dzieciom i młodzieży) trzeba zapewnić pełny dostęp do wszystkich form oświaty i możliwości kształcenia. Powinno systematycznie następować wyrównanie szans edukacyjnych mieszkańców wsi” — tak głosiły hasła wyborcze wielu kandydatów na posłów i senatorów. Po wyborach prawie nikt nie myśli o ich poważnej realizacji.

Transformacja ustrojowa przynieść miała (i ma) demokratyzację i upowszechnienie edukacji pozaszkolnej.

W okresie od roku 1989 zamiast oczekiwanej stabilizacji organizacyjnej i finansowej tej oświaty, nastąpił czas chaosu, biedy, potęgowanych stresów, czas wielu utraconych nadziei i zmarnowanych szans. Pozaszkolna oświata dorosłych nie zaznała należytej uwagi i starań w polityce państwa. Ostatnia kampania wyborcza do Sejmu i Senatu przyniosła tu i ówdzie chwilowe zainteresowanie sprawami oświaty dorosłych. Jednakże od słów do czynów jest niezmiernie daleko. Przełomu w traktowaniu spraw oświaty dorosłych oczekiwać raczej nie należy. Obym się mylił.

Szanse rozwoju oświatowego naszego społeczeństwa, możliwości sprostania standardom świata zachodniego, programy integracji z bogatymi państwami Europy są i będą pozostawać raczej skromne tak długo, jak długo zaniedbywane będą kwestie podnoszenia kwalifikacji i rekwalifikacji, przygotowywania bezrobotnych do nowych zadań zawodowych i skutecznego funkcjonowania w warunkach ograniczonego i niestabilnego rynku pracy.

W porównaniu z zachodnimi państwami europejskimi zainteresowanie polskich władz oświatowych sprawami oświaty dorosłych jest — jak dotąd — nikłe. Nie dostrzega się specyficznych problemów tej oświaty, nie kształci kadr, nie inwestuje w jej infrastrukturę materialną i dydaktyczną. Bez inwestowania w ludzi, w ich wiedzę ogólną i kwalifikacje zawodowe nie sposób zakładać pomyślnego rozwoju obywateli i państwa.

Co zrobić, aby wyprowadzić pozaszkolną oświatę dorosłych z owego dramatycznego stanu biedy, niewydolności?

Odpowiedź z pozoru wydaje się prosta.

■ Najpierw nie szkodzić. Oznacza to:

- ograniczyć bądź zdecydowanie odrzucić liberalną zasadę skomercjalizowania całości usług edukacyjnych pozaszkolnej oświaty dorosłych;
- zaostrzyć przepisy dotyczące wydawania zezwoleń na prowadzenie kształcenia dorosłych;
- nie obciążać podatkami i nadmiernymi składkami na ZUS.

■ Doprowadzić do rozstrzygnięć systemowych. Oznacza to:

- konieczność znowelizowania ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty w kierunku rozszerzenia jej zapisów o specyficzne problemy pozaszkolnej oświaty dorosłych, łącznie z określeniem jej miejsca i roli w globalnym systemie oświaty, priorytetowych zadań, zasad finansowania [4].

Najkorzystniejszym rozwiązaniem byłoby uchwalenie odrębnej ustawy o oświacie dorosłych. Czy jednak do tego kiedykolwiek dojdzie [5]?

- istnieje pilna konieczność uporządkowania zasad organizacyjnych pozaszkolnej oświaty dorosłych. Celowe jest opracowanie kryteriów i dokonanie klasyfikacji organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych na te, które rzetelnie traktują swoje obowiązki, dysponują odpowiednią kadrą i infrastrukturą dydaktyczną, i firmy typu sezonowego, nastawione wyłącznie na szybki zysk, bez zaplecza kadrowego i dydaktycznego. Organizacje i stowarzyszenia oświaty dorosłych, które spełniałyby surowe kryteria kwalifikacyjne, powinny mieć prawo wydawania świadectw państwowych o ukończeniu kursów, szkoleń itp., a także powinny otrzymywać dotacje państwowe na działalność oświatową.
- rozwiązać należy problem choćby częściowego finansowania działalności organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych. W krajach Unii Europejskiej od 1/3 do 2/3 budżetu organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych pochodzi z budżetu państwowego bądź samorządowego. W Polsce problem ten mógłby zostać częściowo rozwiązany poprzez zadania zlecane przez MEN, MPiPS, Urząd Pracy — dla wiarygodnych organizacyjnie, programowo i kadrowo organizacji i stowarzyszeń.

■ Podjąć inne działania, których celem byłoby wyprowadzenie pozaszkolnej oświaty dorosłych z kryzysu. Oznacza to:

- celowość powołania przy Ministrze Edukacji Narodowej Społecznej Rady Oświaty Dorosłych (i analogicznie przy kuratoriach oświaty w województwach) — organu opiniodawczego i doradczego w sprawach oświaty dorosłych,
- omówienie globalnych spraw pozaszkolnej oświaty dorosłych na wspólnym posiedzeniu Prezydium Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Postępu Technicznego oraz kierownictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej, z udziałem organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych,
- reaktywowanie „obudowy” naukowej oświaty dorosłych. Potrzebne jest powołanie Instytutu Oświaty Dorosłych, opracowanie i realizowanie planów badań naukowych nad problemami tej oświaty w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, stworzenie większych niż dotąd możliwości publikowania wyników tych badań w książkach i czasopismach,
- stworzenie autonomicznego systemu kształcenia i doskonalenia kadr dydaktycznych i menedżerskich dla potrzeb pozaszkolnej oświaty dorosłych.

Dla polskiej pozaszkolnej oświaty dorosłych nie ma innej alternatywy niż ekspansywny rozwój. Powielanie scenariusza polityki wobec tej oświaty z ostatnich czterech lat doprowadzi do jej agonii, z wielką szkodą dla polskiej racji stanu. Nadszedł czas na podjęcie radykalnych, korzystnych dla pozaszkolnej oświaty dorosłych decyzji.

Przypisy

- [1]. W latach 1991—1993 ukazały się bardzo nieliczne prace poświęcone w całości lub w części oświacie dorosłych. Wśród nich wymienić należy książki następujących autorów: S. Kaczor „Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian”. Radom 1993, Wyd. MCNEMT; J. Pólturzycki „Dydaktyka dorosłych”. Warszawa 1991, WSiP; „Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogów”. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25—28 sierpnia 1993 r., Wyd. A. Marszałek. Toruń 1994.
- [2]. W miejsce zlikwidowanej przez MEN „Oświaty Dorosłych” w roku 1993 zaczęły ukazywać się niemal równocześnie dwa kwartalniki o tym samym tytule „Edukacja Dorosłych”. Wydawana siłami społecznymi czterech organizacji: MCNEMT, SOP, TWP i ZZDZ „Edukacja Dorosłych” — w styczniu 1994 ukazał się drugi numer tego kwartalnika oraz „Edukacja Dorosłych” — kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, pierwszy numer tego kwartalnika ukazał się pod koniec roku 1993.
- [3]. Sytuacja ta po objęciu resortu Edukacji Narodowej przez koalicję SLD—PSL wydaje się wyraźnie zmieniać na lepsze. Podsekretarz Stanu w tym resorcie prof. Tadeusz Pilch wykazuje duże zainteresowanie problemami oświaty dorosłych. To samo należy powiedzieć o dr. Januszu Gęsickim, dyrektorze Departamentu Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej w MEN. Sądzić należy, że rozwiązywanie trudnych spraw programowych i organizacyjnych polskiej oświaty dorosłych ruszy wreszcie z miejsca.
- [4]. Z początkiem 1994 r. z inicjatywy ZNP, TWP, SOP, ZZDZ i innych organizacji oświaty dorosłych MEN rozpoczęło pracę nad nowelizacją ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty w celu wprowadzenia do niej zapisów dotyczących oświaty dorosłych.
- [5]. Być może polska oświata dorosłych doczeka się odrębnej ustawy. Jak mi wiadomo w MEN poważnie rozważa się celowość rozpoczęcia prac nad taką ustawą.

Henryk Bednarczyk
Ośrodek Kształcenia Zawodowego
MCNEMT Radom

OTWARTY MODUŁOWY SYSTEM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO KADR EKSPLOATACYJNYCH

Transformacja ekonomiczna, dokonujące się zmiany w systemie edukacji, konieczność zapewnienia równych szans edukacyjnych wymagają poszukiwań nowych rozwiązań systemowych. Państwo musi odpowiedzieć szerszą ofertą edukacyjną dla młodzieży i dorosłych szczególnie z małych miast i wsi o niewielkich możliwościach edukacji zawodowej, rodzin znajdujących się w trudnej i bardzo trudnej sytuacji materialnej. Problemy te często utrudniają zdobycie wykształcenia, indywidualnego rozwoju, ale również kwalifikacji, umiejętności lub ich zmiany dla zapewnienia sobie i rodzinie środków do życia. Aktualnie, zamknięty system szkolny edukacji zawodowej, a także niewydolny, sztywny system kształcenia ustawicznego jako całość nie jest w stanie sprostać wyzwaniom i powstającym potrzebom edukacyjnym. Doświadczenia transformacji gospodarczej krajów europejskich wykazały, że jednym z podstawowych czynników wychodzenia z kryzysu był rozwój ustawicznej edukacji zawodowej.

Wzrastające potrzeby edukacyjne, szczególnie bezrobotnych, rozwój rynku edukacyjnego, wskazują, że podobnie będzie również w naszym kraju. Stąd wydaje się konieczne wykorzystanie tych doświadczeń dla budowy systemu kształcenia ustawicznego.

Wydaje się, że wykorzystując istniejące instytucje w Polsce stosunkowo łatwo może być uruchomione kształcenie ustawiczne w zakresie ogólnym. Z uwagi na specyfikę, może być trudniejsza budowa otwartego systemu kształcenia ustawicznego, zawodowego. W artykule na tle omówienia podstawowych uwarunkowań kształcenia ustawicznego przedstawiono główne elementy systemu kształcenia ustawicznego kadr eksploatacyjnych jako wyniku badań, doświadczeń i prognoz Centrum Naukowego Eksploatacji w Radomiu.

Niektóre ogólne uwarunkowania kształcenia ustawicznego

Podstawowymi warunkami sprawności systemu kształcenia ustawicznego są otwartość, dostępność, elastyczność, drożność, porównywalność uzyskanych kwalifikacji i możliwość ich uzupełnienia. Powstający rynek edukacyjny, wydawniczy, rozwój pomocy dydaktycznych, form przekazu są niewątpliwymi elementami sprzyjającymi budowie systemu i rozwojowi kształcenia ustawicznego. Zmiany te muszą dokonać się jednak we wszystkich elementach systemu edukacyjnego.

Niezbędne jest rozwiązanie wielu problemów prawnych, organizacyjnych, finansowych i metodycznych. Przedstawię tylko niektóre wymagające uporządkowania i pilnych rozwiązań:

- klasyfikacja zawodów gospodarczych i szkolnych,
- treści kształcenia, dokumentacje programowe, wymagania egzaminacyjne, standardy edukacyjne,
- wdrożenie modułowego systemu kształcenia i doskonalenia,

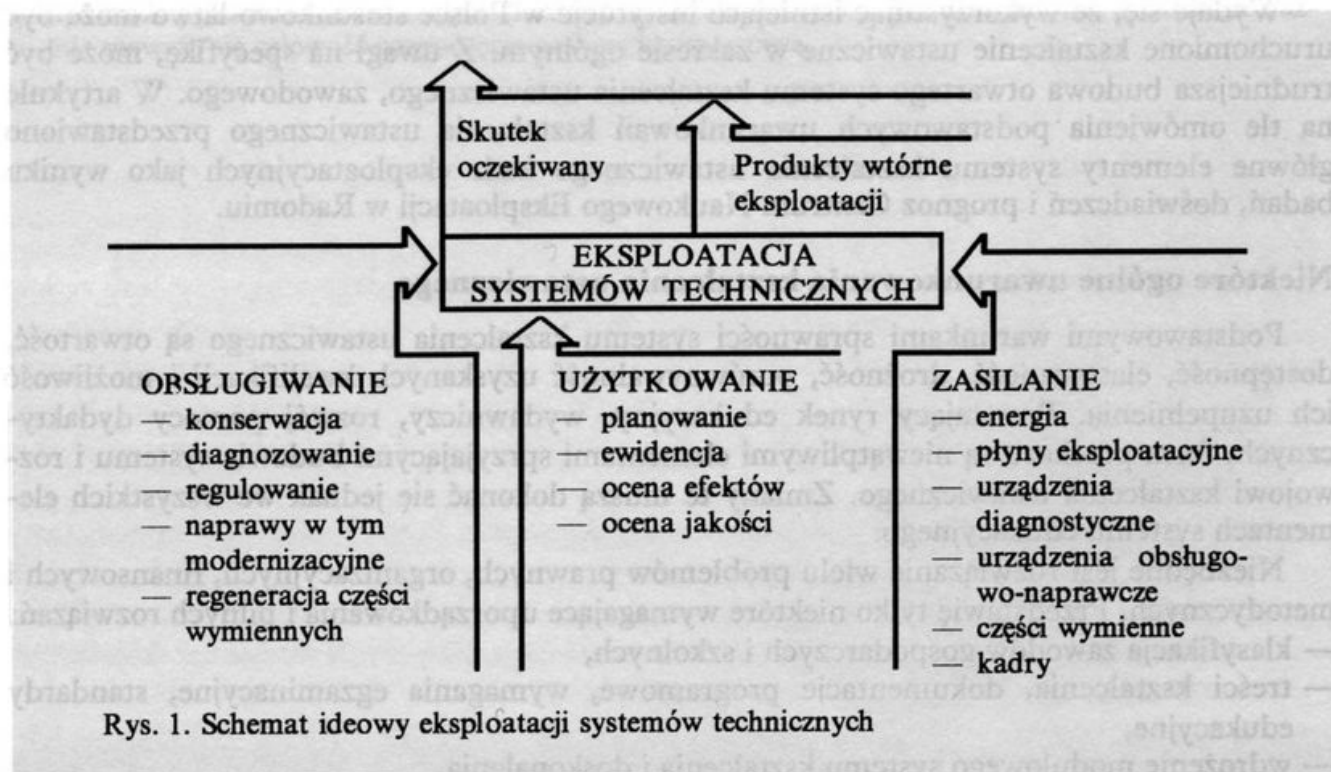
- rozwój nowych funkcji edukacyjnych w szkołach zawodowych, kształcenie wielozawodowe, doskonalenie, kursy itp.,
- przygotowanie (doskonalenie) nauczycieli przedmiotów zawodowych, w tym praktycznej nauki zawodu,
- wdrożenie nowych technologii kształcenia,
- wdrożenie elastycznych, niestacjonarnych form kształcenia zawodowego,
- opracowanie i wdrożenie nowych pomocy dydaktycznych do nauczania i samokształcenia np. pakietów edukacyjnych, podręczników multimedialnych itp.,
- przygotowanie instytucji do uznawania, sprawdzania i nadawania kwalifikacji, świadectw, tytułów zawodowych.

Oczywiście wszystkie te problemy nie mogą być rozwiązane w krótkim czasie. Niezbędne jest solidne naukowo-metodyczne przygotowanie i wspomaganie budowy systemu otwartego kształcenia ustawicznego. Dlatego niezbędne jest wsparcie projektów autorskich, projektów celowych, a nawet projektów zamówionych, realizowanych i finansowanych przez Komitet Badań Naukowych.

Realizacja programu, oprócz osiągnięcia niezbędnych celów pozwoliłaby na integrację rozproszonego potencjału naukowego i być może na odbudowę zaplecza naukowo-metodycznego kształcenia zawodowego i ustawicznego.

Elementy systemu kształcenia ustawicznego kadr eksploatacyjnych

Eksplatacja (eksploatowanie) — zbiór celowych działań organizacyjnych, technicznych, normatywno-prawnych i ekonomicznych ludzi z obiektami (systemami) technicznymi (maszyny, urządzenia, środki transportu, budynki i budowle) oraz wzajemne relacje, występujące pomiędzy nimi od chwili przyjęcia obiektu do wykorzystania zgodnie z przeznaczeniem aż do jego likwidacji (rys. 1).



Rys. 1. Schemat ideowy eksploatacji systemów technicznych

Zapewnienie racjonalnej eksploatacji oprócz wiedzy ogólnej, ogólnozawodowej wymaga od pracowników (robotników i techników) wiedzy specjalistycznej.

W wytycznych w sprawie wprowadzenia treści programowych z zakresu eksploatacji wyodrębniono następujące bloki:

- wprowadzenie w zagadnienia eksploatacji (pojęcia i definicje, procesy destrukcyjne, zmiany stanu technicznego obiektu, niezawodności i trwałości),
- użytkowanie obiektów technicznych,
- obsługiwanie obiektów technicznych (diagnostyka techniczna, konserwacja i ochrona przed korozją, naprawa obiektów technicznych, regeneracja),
- gospodarka materiałowa i zasilanie eksploatacyjne,
- zarządzanie i ekonomika eksploatacji (zarządzanie eksploatacją, ekonomika eksploatacji),
- postęp techniczno-organizacyjny w eksploatacji.

Specyfika kształcenia zawodowego, w tym kształcenia pracowników eksploatacji, np. konieczność wykształcenia praktycznych umiejętności eliminuje możliwości zastosowania tylko zdalnego, zaocznego kształcenia i doskonalenia.

Aby było to możliwe bez budowy nowych instytucji edukacyjnych, otwarty, elastyczny system kształcenia ustawicznego może być tworzony przez zmiany w istniejących instytucjach edukacyjnych po spełnieniu warunków przedstawionych w poprzednim podrozdziale. Wydaje się, że przygotowanie nowych dokumentacji programowych w ujęciu modułowym mogłoby stanowić pierwszy krok w tym kierunku.

Kształcenie oparte na modułach jest podstawowym warunkiem otwartości i elastyczności systemu. Poszczególne moduły, grupy modułów mogłyby być zaliczane na wszystkich poziomach kształcenia i doskonalenia w wielu instytucjach oświatowych i wielu formach.

Tak np. przedmioty, moduły kształcenia ogólnokształcącego uczeń, słuchacz może przyswoić sobie w liceum ogólnokształcącym (wybierając formę), wiedzę ogólnozawodową w najbliższym zespole szkół zawodowych, a wiedzę specjalistyczną, np. w warsztacie rzemieślniczym, przedsiębiorstwie z pomocą pakietów edukacyjnych, na kursach, lub samokształceniem. Oczywiście przytoczony przykład stanowi jeden z najtrudniejszych wariantów. Wybór schematu postępowania w znacznym stopniu zależy od poziomu kształcenia lub doskonalenia, tj. zasadniczego, średniego czy wyższego.

Funkcje kontroli realizacji poszczególnych przedmiotów/modułów, mogą pełnić szkoły zawodowe, centra kształcenia ustawicznego, ośrodki kształcenia i doskonalenia kadr, instytucje naukowe.

Wydaje się, że taki system kształcenia i doskonalenia może być uruchomiony w Centrum Naukowym Eksploatacji. Doświadczenie Centrum w opracowaniu programów, kadra nauczycieli i wykładowców, baza laboratoryjna i doświadczalna oraz zaplecze wydawnicze i poligraficzne, a także współpraca z uczelniami, zespołami szkół zawodowych w całym kraju mogą pozwolić na stosunkowo szybkie naukowo-metodyczne przygotowanie i uruchomienie otwartego systemu kształcenia ustawicznego. Wykorzystuje różne formy kształcenia i doskonalenia, w tym samokształcenia, kształcenie na odległość może być uruchomione na poziomie od średniego (dla robotników z ukończoną szkołą zasadniczą) do wyższego, tj. do uzyskania tytułu zawodowego inżyniera, licencjatu.

W wyniku realizacji Centralnego Programu Badawczego CPBR 13.2 Doskonalenie eksploatacji systemów technicznych wykonano analizy oraz prace projektowe w zakresie kształcenia i doskonalenia kadr eksploatacyjnych. Opracowano projekty systemu i podsystemów kształcenia i doskonalenia na poziomie zawodowym, średnim i wyższym oraz wybrane

dokumentacje programowe, projekty kompleksowych pomocy dydaktycznych, programy doskonalenia nauczycieli.

W ostatnich latach w Centrum opracowano 93 dokumentacje programowe dla szkół zasadniczych i techników dla grupy zawodów mechanicznych, elektrycznych, elektronicznych i skórzanych oraz opisy zawodów gospodarczych dla tych grup zawodowych. Opracowano metodykę tworzenia charakterystyk zawodowych, podstawy elastycznych technologii kształcenia, w tym projektów programów modułowych oraz ich standaryzacji.

Wykorzystanie tych doświadczeń oraz możliwości współpracy międzynarodowej może być pomocne przy budowie nowego, elastycznego systemu kształcenia ustawicznego.

Podsumowanie

Potrzeby edukacyjne społeczeństwa wymuszają powstanie otwartego, modułowego systemu kształcenia ustawicznego. Powstanie takiego systemu jest możliwe przy opracowaniu naukowo-metodycznych podstaw kształcenia ustawicznego, szczególnie zawodowego. Zastosowanie nowych technologii, form kształcenia, nowych pomocy dydaktycznych, wielość instytucji uczestniczących powoduje konieczność opracowania standardów edukacyjnych i trybu ich egzekwowania dla zapewnienia jakości kształcenia, porównywalności kwalifikacji, świadectw, dyplomów, uprawnień.

Budowa otwartego, elastycznego systemu kształcenia ustawicznego może być prowadzona przez ewolucyjne zmiany instytucji oświatowych, technologii i treści kształcenia.

Literatura

1. Pawłowski Z., Bednarczyk H.: Training and education in Polish national maintenance system. W: Euromaintenance 88 Helsinki 1988, p. 274—285.
2. Bednarczyk H., Symela K.: Prognozowane kierunki kształcenia kadr dla potrzeb eksploatacji, Szkoła Zawodowa nr 4, s. 6—9.
3. Bednarczyk H. (red.): Vocational education and professional development and the local labour market YHAFHE Leeds, 1992.
4. Bednarczyk H.: Naukowo-metodyczne wspomaganie, przekwalifikowanie i doskonalenie bezrobotnych, Edukacja Dorosłych Nr 2/93, s. 28—32.
5. Symela K.: Modułowe programy kształcenia zawodowego, zarys problematyki. Pedagogika Pracy 21/3 1993, s. 101—109.
6. Praca zbiorowa: Systemy i standardy kształcenia zawodowego MCNEMT Radom 1994.

DOŚWIADCZENIA JAKO CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE I SPRZYJAJĄCE W KSZTAŁCENIU DOROSŁYCH

W dzisiejszych czasach długoletnie kształcenie się jest podporą społeczeństwa demokratycznego. Potrzeba doksztalania się we wszystkich warunkach społecznych wymuszana jest ciągłymi zmianami kulturowymi, ekonomicznymi i technologicznymi. Aby być w zgodzie z interesami społecznymi, oświata dorosłych musi uwzględniać ograniczenia możliwości podnoszenia kwalifikacji przez dorosłych. Nie wystarczą tu wywody teoretyczne z zakresu socjologii lub psychologii. Oświata dorosłych musi określić kategorie obowiązujące w procesie edukacji dorosłych. Jedną z tych kategorii jest doświadczenie.

Edukacja dorosłych jest organizowana, sterowana i finansowana przez różne organizacje i instytucje. Liczba instytucji sponsorujących doksztalanie znacznie wzrosła. Proponuje się coraz więcej ofert w zakresie doksztalania, jednak instytucje oferujące swoje usługi często nie mają wystarczająco profesjonalnych doświadczeń w tym zakresie.

Coraz częściej nauczyciele szkół wyższych z powodów finansowych, wykorzystując swoją niezależność, wykazują zainteresowanie doksztalaniem. Jako wytyczne kształcenia pedagogicznego i doksztalania zakładowego przyjęto analizy i cele sformułowane przez duże koncerny i inne organizacje.

Instytucje sponsorujące doksztalanie powinny mieć wpływ na rozwój programów nauczania w edukacji dorosłych. Nie może on być jednak decydujący. Często zapomina się, że wprawdzie organizacje związkowe mogą mieć wpływ na kształcenie dorosłych, jednak sam proces edukacji dorosłych jest procesem indywidualnym i powinien przebiegać drogą niezależną od ustalonych celów.

Rozważania odnośnie nieprzydatności doświadczeń obywateli nowych krajów RFN

Obywatele nowych krajów w RFN zostali pozbawieni prawie wszystkich warunków społecznych, które wpływały na ich doświadczenia. Przykładowo w Brandenburgii poziom bezrobocia osiągnął 50%, przy oficjalnej statystyce 10,1% bezrobotnych mężczyzn i 18,5% bezrobotnych kobiet. Ponad 50 000 osób w Brandenburgii korzysta ze środków FuU (FuU — fundusz przeznaczony na doksztalanie i przeszkalanie), przy czym większość środków przeznaczonych jest na krótkotrwałe kursy, trwające nie dłużej niż dziewięć miesięcy.

Z badań naukowych przekwalifikowania bezrobotnych absolwentów uniwersytetów na krótkotrwałych kursach w starych krajach RFN wynika, że dotychczasowe doświadczenia zawodowe i nowe żmudne procesy transformacji muszą rozpoczynać się właśnie od początku przeszkolenia. Po zakończeniu II wojny światowej Anglicy i Amerykanie ogłosili koncepcję reedukacji, która nie została w pełni zrealizowana. Po zjednoczeniu Niemiec dzieje się właśnie coś odwrotnego: brak jest koncepcji nauczania, która wsparłaby proces demokratyzacji. W Niemczech Wschodnich jest za to duża grupa ludzi odsyłanych na doksztalanie zawo-

dowe i przygotowywanych do wyidealizowanego modelu gospodarki rynkowej. Powoduje to powstanie wrażenia, że wraz ze znajomością teoretycznych reguł rynku, uczestnicy rozumieją i akceptują wszystkie zbiorowe i indywidualne reguły społecznego państwa prawnorządowego. Tendencje ekonomizacji, zmniejszenie interwencjonizmu państwowego, często powoduje przypisywanie państwu obywatelskiemu „niestrawnej” ekonomii. Również ze strony pracodawców, napływają informacje na temat oporów ze strony normalnie bardzo zainteresowanych doksztalaniem uczestników kursów. Statystyki urzędów zatrudnienia w RFN notują w roku 1992 sukcesywny spadek liczby uczestników korzystających ze środków FuU. Badania empiryczne przeprowadzone zaraz po przełomie wskazują na wysoką motywację doksztalania, podczas gdy w badaniach bieżących pojawiają się wątpliwości. Takie urynkwienie doksztalania może wprawdzie przynieść powodzenie w pierwszym momencie, nie zapewnia jednak takiego stanu w przyszłości. Kształcenie można oferować na rynku, lecz nie stanie się ono jeszcze w ten sposób towarem. Procesy doskonalenia kształtują się jako stosunki wzajemne, które przez struktury odniesienia pośredniczą w nowych stanach wiedzy i wytwarzają indywidualną motywację do dalszego zdobywania wiedzy.

Motywacji do uczenia się dorosłych nie poświęca się jednak większej uwagi. Równie mało mówi się na temat minimalnego standardu kwalifikacji, który zapewniłby realizację indywidualnych potrzeb. Aktualnym doświadczeniem wielu uczestników kursów jest fakt, że uczestnictwo w doksztalaniu, zdobycie nowych kwalifikacji nie zapewnia miejsca pracy. Większość nauczycieli i wykładowców ma braki w przygotowaniu do pracy w oświacie dorosłych, a także znajomości rynku pracy. Czas pokaże, czy nowo uzyskane efekty doksztalania staną się pozytywnymi doświadczeniami. Należy więc zbadać, które doświadczenia dają pozytywne rezultaty, które wzorce postępowania jako wynik procesu zjednoczenia winny być wykorzystywane w przyszłości.

W opracowaniu przedstawię:

- * krótkie wyjaśnienie pojęcia doświadczenia w kontekście kształcenia dorosłych,
- * informacje o ekspertyzach dotyczących procesów uczenia się na podstawie doświadczeń,
- * próbę odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu doświadczenie jest czynnikiem konstruktywnym?

Doświadczenie

W przypadku rozważania pojęcia doświadczenie w kontekście kształcenia dorosłych nie mamy na myśli rozważań z zakresu teorii poznania (filozofia, socjologia). Ogólne kształcenie dorosłych, w mniejszym stopniu doksztalanie zakładowe, stało się w ostatnim dziesięcioleciu podstawą do refleksji dydaktycznych. Praktyka wykazała dużą gotowość do zaangażowania się uczestników do wykorzystania swoich doświadczeń w uczeniu się. Teoria kształcenia, która koncentruje się na szczególnych warunkach uczenia się dorosłych, musi wymierzyć pojęciowo całość transformacji pomiędzy doświadczeniami i wiedzą systematyczną.

Artykułująca się ponad interpretację wiedza doświadczalna charakteryzuje się specyficzną funkcjonalnością w praktycznych zależnościach życiowych. Zorganizowane uczenie się dorosłych dotyczy doświadczeń. Prezentowane są one we wszystkich formach stosunków wzajemnych i formach pośrednich. Wskazały na to teorie i koncepcje uczenia się w oparciu o doświadczenia. Nowy kanon oświaty dorosłych zmusza do przychodzenia po uczestnika tam, gdzie on się znajduje. Uczenie się w oparciu o doświadczenia rozumie się jako proces wykorzystania zdobytych już doświadczeń z uwzględnieniem żmudnego procesu ich przyswajania, a także niezbędnej elastyczności i urzeczywistnienia indywidualnych poszuki-

wań. Interesuje nas więc, które działania opierają się na doświadczeniach i jakie są zależności między przyswajaniem doświadczeń a oferowanymi i wykorzystywanymi zorganizowanymi procesami uczenia się dorosłych.

Kto wyjaśni zasadnicze miejsce doświadczenia teorii edukacji dorosłych, nie może już myśleć skrótowo z punktu widzenia optymalizacji nauki, może jednak popaść również w optymistyczne wizje totalnej otwartości uczenia się. Prawo do kształcenia dla wszystkich dorosłych, jako prawo demokratyczne jest często sprzeczne z założeniami ekonomizacji. Bellnow podkreśla dotkliwą niedogodność doświadczenia. Często doświadczenie jest przekreśloną nadzieją, wynikiem przymusu, a nie aktywnym działaniem. Występują jednak wyraźne różnice pomiędzy przeżyciami a doświadczeniami. Droga do dokształcania prowadzi przecież przeważnie poprzez weryfikację dotychczasowych doświadczeń, np. przy zmianie struktury stanowisk pracy, przy bezrobociu, w przypadku kryzysów społecznych i personalnych lub gdy stanowisko pracy wymaga nowych kwalifikacji. Nowe sytuacje muszą zostać opanowane. W nietrwałych warunkach życiowych przy niezdolności do rozwiązywania problemów dnia powszedniego, dotychczasowe doświadczenia tracą swoją wartość. Gdy doświadczenia umacniają się i brak jest otwarcia na nowe wrażenia, działa to nie tylko na osobowość, lecz również na społeczeństwo jako całość. Oddziaływanie doświadczeń w kierunku stabilizacji cech osobowościowych jest więc przeszkodą w otwartości uczenia się.

Obywatele byłego NRD z konieczności rezygnują z prawie wszystkich doświadczeń, a mimo to nie są pozbawieni umiejętności dalszego konstruowania postępowania. Uczenie się w wieku dorosłym wymaga zmiany interpretacji dotychczasowych doświadczeń, dystansowania się od dotąd przyjętej wiedzy. Idealizowanie dorosłego, na wskroś zdolnego do uczenia się, jakim chętnie widzą go niektórzy teoretycy i politycy, daje w następstwie osobę o rozbudzonej gotowości przyswajania, której każde poszczególne doświadczenie otwiera nowe możliwości.

Eksperymenty empiryczne procesów uczenia się

Procesy uczenia się w oparciu o doświadczenia, o ile w ogóle się odbywają, kształtują się bardzo opornie. Tłumaczy się to tym, że:

- Uczenie się w oparciu o doświadczenia ma różnorodne znaczenie, specyficzne dla organizatorów szkoleń. Instytucje kościelne kładą nacisk na zdobywanie nowych lub zmienionych skal wartości. U związkowców dominuje analiza doświadczeń socjalnych i koncepcji postępowania oparta o interesy. Uniwersytety ludowe zmierzają do systematycznego nabywania wiedzy. Wszystkie te koncepcje określają wymagania dotyczące pracy wykorzystującej doświadczenia.
- Procesy transformacji często nie udają się, ponieważ pracownicy naukowcy wprowadzają swoje naukowe wzory interpretacji, a organizatorzy szkoleń swoje interpretacje doświadczalne. Powoduje to brak korelacji i zgodności w działaniach, a przez to powstają niejasności. Wymiana doświadczeń oraz wyniki badań sugerują konieczność przeprowadzenia kursów dokształcających dla pedagogów edukacji dorosłych. W przypadku niejasności lub w sytuacjach wątpliwych prowadzone są wspólne dyskusje, na podstawie których podjęte zostają ustalenia normatywne. W ten sposób wypracowywane są przesłanki działania w zakresie edukacji dorosłych, w zakresie planów przyszłego postępowania. Pedagodzy edukacji dorosłych osiągają w wymianie doświadczeń profesjonalną pewność postępowania dzięki wspólnym normom, a nie z powodu wspólnej wiedzy.

Aspekty badań nauczania i uczenie się dorosłych

Na postawę słuchacza na kursach edukacji dorosłych wpływają szkolne przeżycia sukcesów i niepowodzeń, wczesne doświadczenia w edukacji dorosłych oraz cechy osobiste.

Stosunek do nauki zależy bardziej od czynników osobistych niż od procesu dydaktyczno-metodycznego. Niezależnie od wybranego procesu metodycznego występuje bardzo duże zainteresowanie wynikami uczenia się. Doświadczenia uczestników kursów w uczeniu się są niedoceniane. Zmiany metod nauczania wprowadzane w szkole rzutują później na edukację dorosłych. Tworzą one materiał doświadczalny, który jest podstawą kursów doksztalcania, a dla uczestnika kursów stanowi możliwość osiągnięcia innych doświadczeń. Wiele stosowanych obecnie otwartych aranżacji dydaktycznych w doksztalcaniu tworzy zamęt, co nie powinno jednak oznaczać chęci powrotu do szkolnych form uczenia się dorosłych. Klucz do poznania nabytych doświadczeń leży więc w nas samych. Nie widzę rzeczywistości, jaka ona jest, nie mogę też posłużyć się kimś z zewnątrz, aby zobaczyć ją w określony sposób. Teoria ta wyjaśnia wprawdzie częściowo, bardziej precyzyjnie, to co nazywaliśmy dotąd nabywaniem doświadczeń, podkreśla jednak również harmoniczny mechanizm poprzez krążenie i sprzężanie strukturalne. Można by uzupełnić lukę dotyczącą ludzkiego postępowania opracowaniami teoretycznymi pedagogów i naukowców specjalizujących się w zakresie wiedzy społecznej.

Literatura

1. Arnold R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
2. Beck U.: Risikogesellschaft — Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986.
3. Berger P.L., Luckmann T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main 1970. (Conditio humana: Ergebnisse aus den Wissenschaften vom Menschen).
4. Bollnow O.F.: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), 3, s. 221—252.
5. Gieseke W., Jaudas J., Pralle E.: Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. (Erwachsenenpädagogische Begleitforschung; Bd. II). Oldenburg 1991 (Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; 46).
6. Gieseke-Schmelzle W.: Fortbildung und Beratung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Studienbrief für die Fernuniversität Hagen. Hagen 1981 a.
7. Kuwan H.: Motivation zur Weiterbildung. Ergebnisse einer Darlegung in den neuen Ländern. Bonn 1991. (Bildung-Wissenschaft-Aktuell des BMBW, 2/1991).

Tłumaczenie i opracowanie I. Gazewska, H. Bednarczyk

Od redakcji

Profesor dr Wiltrud Gieseke jest dyrektorem Erziehungswissenschaften Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie. Prowadzi badania w zakresie analizy historycznej kształcenia — jego koncepcji i programu w fazach przejściowych i kryzysowych. Szczególnie interesują ją nowe trendy w kształceniu i pedagogice po zjednoczeniu Niemiec.

Ludmiła D. Fiedotowa

Naukowo-Metodyczne Centrum Kształcenia Zawodowego w Moskwie

O REFORMOWANIU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W ROSJI

Rosyjskie reformy ekonomiczne poruszają praktycznie wszystkie strony działalności edukacji zawodowej, która obejmuje 4,3 tys. zasadniczych i 2,6 tys. średnich szkół zawodowych i ponad cztery miliony uczniów.

Obecnie na etapie przejścia do gospodarki rynkowej szkoła zawodowa, ukształtowana w warunkach systemu administracyjno-nakazowego zaczyna pozostawać w tyle w procesie reformowania ekonomiki. Uwarunkowane to jest następującymi problemami i zjawiskami kryzysowymi.

1. Planowanie i finansowanie systemu kształcenia zawodowego — mechanizm formowania na podstawie umowy planów przygotowania robotników i specjalistów średniego ogniwa, na pierwszy rzut oka wydaje się demokratyczny i uwzględniający realia. W ostatecznym rachunku jednak nie sprawdza się. W swojej istocie jest inercyjny i nie gwarantuje młodzieży w pełnej mierze prawa do otrzymania właściwych kwalifikacji zawodowych. Finansowanie kształcenia zawodowego, tak jak przed zmianą systemu, nie zmieniło się radykalnie i jest nadal nie wystarczające.

2. Prognoza oczekiwanych zmian w strukturze ekonomiki (zmiany w niej udziałów produkcyjnych i nieprodukcyjnych, sfer państwowych i niepaństwowych) nie jest precyzyjna tak na federalnym, jak i na municypalnym poziomie, chociaż na jej podstawie przewidywana jest przebudowa całej edukacji zawodowej.

3. Przedsiębiorstwa i inni producenci, przedsiębiorstwa usługowe odmawiają przyjęć na praktykę produkcyjną absolwentów szkół zawodowych ze względu na swój zły stan ekonomiczny i zmniejszenie zapotrzebowania na absolwentów w związku z oddziaływaniem mechanizmów rynkowych, prywatyzacją, zmianą profilu produkcyjnego.

4. Powołanie absolwentów i uczniów do wojska bez uwzględnienia wyuczonych przez nich zawodów i specjalności stwarza atmosferę nieufności wobec szkoły zawodowej, prowadzi do nieefektywnego wydatkowania środków, jak również przyczynia się do pogorszenia socjalnego zabezpieczenia ludzi młodych.

5. Polityka podatkowa w stosunku do szkół zawodowych i współpracujących z nimi przedsiębiorstw oddziałuje negatywnie. Szkoły zawodowe funkcjonują głównie dzięki nagromadzonym do tej pory oszczędnościom.

6. Treści edukacji zawodowej powoli zmieniają swoje ukierunkowanie w stronę zapotrzebowań struktur rynkowych. Niewystarczające finansowanie, gwałtowne „zawalenie się” funkcji zaopatrzenia dydaktyczno-metodycznego z byłego układu Związku Republik Radzieckich, brak standardu kształcenia i elastycznego (giętkiego) wykazu zawodów (mechaniczne wprowadzenie do kształcenia zawodowego komponentu ogólnokształcącego) utrudniają zmianę treści kształcenia.

7. Ukształtowany układ zarządzania szkołą zawodową pozwala na precyzyjne uregulowanie związków pionowych i poziomych, jednak słabo rozwinięty jest w nim komponent społeczny. Często mechaniczne połączenie z oświatą — szkołami ogólnokształcącymi w szeregu przypadków doprowadza do „rozmywania” roli edukacji zawodowej i przekształca ją w „krwiodawcę” oświaty ogólnokształcącej.

8. Powstający w warunkach rynku problem kształcenia i przekwalifikowania ludności niezatrudnionej i zwalnianej nie znajduje należytego rozwiązania w związku z brakiem mechanizmu współdziałania ze służbą zatrudnienia (w tym organizacyjnego i finansowego).

9. Następuje stopniowe narastanie procesów „utrąty” obiektów szkoły zawodowej, związane z ograniczeniem praw własności.

10. Praktycznie nie funkcjonuje już zaopatrzenie materialno-techniczne szkół, które wymaga znacznych środków finansowych i nie może pokonać z tego powodu barier wolnego handlu.

11. Uczniowie szkół zawodowych okazali się nie zabezpieczeni pod względem socjalnym. Nastąpił narastający odpływ najlepszych pracowników ze szkół zawodowych.

Opisane problemy mogą być rozwiązane tylko w wyniku radykalnych zmian w funkcjonowaniu szkół zawodowych i ich głębokiej reformy. Zmiany te mają charakter strategiczny i taktyczny. Reformowanie szkoły zawodowej planuje się przeprowadzać według następujących kierunków.

Nowe typy i formy szkół zawodowych

Następuje wprowadzenie nowych rodzajów szkół zawodowych z odpowiednimi zmianami ich statusu prawnego. Zaproponowano zbudowanie nowej szkoły zawodowej opartej na trzech podstawowych rodzajach szkół — szkoła techniczna, kolegium (college) i centrum kwalifikacyjne.

Szkoła techniczna: Wiek przyjmowania 10—18 lat. Okres nauki 5 lat + 1—3 lat.

Ogólna (początkowa, orientacyjna) edukacja zawodowa z okresem nauczania od 5 lat (po szkole podstawowej), otrzymanie pierwszego zawodu robotniczego w ciągu 1—2 lat, wyższych kwalifikacji w ciągu 3 lat.

W okresie przejściowym szkoły techniczne funkcjonują jak szkoły zawodowo-techniczne i mają trzy stopnie:

- początkowa edukacja zawodowa,
- przygotowanie robotnicze,
- przygotowanie robotnicze z wyższymi kwalifikacjami i ogólnym, średnim wykształceniem.

Kolegium (akademickie, techniczne, komercyjne, agrotechniczne, municypalne): przyjęcie studentów po 9—11 klasach szkoły ogólnokształcącej lub po szkole technicznej, okres kształcenia — 3—4 lata lub 1—2 lata; 2—4 stopnie przygotowania.

Techniczne licea, technika, wieczorowe szkoły zawodowe w ciągu roku przekształcą się w kolegia. Kolegia jednocześnie realizują przygotowanie oraz przekwalifikowanie i podwyższenie kwalifikacji dorosłych i bezrobotnych. Absolwenci kolegiów otrzymają szczególny dokument — certyfikat.

Kolegium akademickie: z rozszerzonym nauczaniem języka obcego, aspektów biznesu, programowania, z pogłębioną wiedzą matematyczną, a także z zakresu: bankowości, jurys-

dykcji, fizyki, elektrotechniki, architektury. Ma na celu przygotowanie na przykład: guwernerów, administratorów, nauczycieli wychowania technicznego, wychowania fizycznego, wychowawców przedszkoli itp.

Kolegium techniczne: kształcenie specjalistów średniego ogniwa produkcji.

Kolegium komercyjne: kształcenie menedżerów, posiadaczy małych przedsiębiorstw, prywatnych obiektów handlowych, przedsiębiorstw usług bytowych i serwisowych.

Kolegium agrotechniczne: kształcenie specjalistów średniego ogniwa produkcji rolniczej, posiadaczy gospodarstw rolnych, farmerów, gospodyń.

Kolegium municypalne: (finansowane jest ze środków organów władzy lokalnej) może realizować przygotowania z każdą specjalizacją, również według nietradycyjnych kierunków (farmaceuta, stomatolog, sztuka stosowana itp.)

Centrum kwalifikacyjne: (przedsiębiorstwo szkoleniowo-produkcyjne) podstawowe zadanie — przekwalifikowanie bezrobotnych.

Wiek przyjmowanych — od 16 lat. Okres nauczania — od 2 miesięcy do 2 lat.

Finansowanie ze środków funduszu zatrudnienia, mogą powstawać na podstawie szkół resortowych, wieczorowych i techników.

Oczekiwany efekt wprowadzenia nowych rodzajów szkół zawodowych ma aspekt socjalny, psychologiczny i ekonomiczny.

Projekt ten jest bogaty w treści — stwarza możliwości odejścia od „ślepego” systemu edukacji zawodowej i jest prostą drogą do wielowariantowości i realizacji zasady ciągłej edukacji.

Socjalny aspekt — poszerzenie możliwości szkoły zawodowej, zapewnienie uzyskania kwalifikacji zawodowych w różnym wieku, w regionie itp.).

Psychologiczny — odejście od nieprestizowych pojęć „zawodówka” itp.

Ekonomiczny — częściowe zwolnienie budżetu republikańskiego i orientacja systemu na ekonomiczne potrzeby regionów. Przy czym asygnowania z budżetu republikańskiego obniżą się na 30% (20% — budżet municypalny, 7% — ze środków przedsiębiorstw, 3% — szkoły niepaństwowe (społeczne) i prywatne).

Finansowanie szkoły zawodowej

Drugim krokiem reformatorskim jest nowy system finansowania szkoły zawodowej. Już w tym roku usilnie rozpatruje się zagadnienie o przeniesieniu całego finansowania z poziomu federalnego na lokalny. Analiza opinii regionalnych wykazała, że większość wypowiedziała się przeciwko największym zleceniodawcom kształcenia kadr (Ministerstwo Rolnictwa, Ministerstwo Transportu, Ministerstwo Przemysłu, Ministerstwo Budownictwa, Ministerstwo Paliw). Jednak wcześniej przeprowadzone eksperymenty w Rosji i innych państwach WNP pokazują, że w przejściowym okresie taki krok jest niebezpieczny, ponieważ może zniszczyć system edukacji zawodowej i naruszyć zasady międzyregionalnego i międzybranżowego przygotowania robotników i specjalistów.

Dlatego w warunkach przejścia do gospodarki rynkowej proponowane jest wprowadzenie zasady indywidualnego, adresowanego finansowania edukacji zawodowej przez systemy celowych opłat typu voucherów. Vouchery mogłyby być wydawane absolwentom szkoły podstawowej lub dalszej, pragnącym zostać wykwalifikowanymi robotnikami lub specjalistami średniego ogniwa. Nominalna wartość vouchera kształcenia zawodowego może się składać z następujących części:

- federalnego komponentu edukacji zawodowej — ze środków budżetu federalnego;
- regionalnego komponentu edukacji zawodowej — ze środków budżetu republik, krajów i obszarów w składzie Rosyjskiej Federacji;
- lokalnego komponentu edukacji zawodowej — ze środków budżetów miast, dzielnic, obszarów miejskich.

Nominalna wartość vouchera edukacji zawodowej powinna być indeksowana proporcjonalnie do procesów inflacji oraz różnicowana w zależności od regionu, w którym znajduje się szkoła zawodowa oraz od jej specyfiki.

W przypadku przygotowania robotników i specjalistów średniego ogniwa w skomplikowanych zawodach, kiedy wartość realizacji wszystkich komponentów edukacji zawodowej przewyższa wartość nominalną vouchera, różnicę dopłaca uczeń z własnych środków lub ze środków przedsiębiorstw — zleceniodawców zatrudniających młodych robotników.

„System voucherów” pozwala rozwiązywać główny problem — łączenie szkoły zawodowej z rynkiem. W tym systemie pierwszoplanowym obiektem staje się obywatel-osobowość, który stosownie do swoich możliwości po otrzymaniu vouchera wybiera zawód-specjalność, na który istnieje zapotrzebowanie na rynku (zawczasu myśląc o swoim zatrudnieniu), wybiera najlepszą szkołę uczącą tego zawodu. W ten sposób dzięki osobowości ucznia będzie zachodzić automatycznie regulowanie funkcji szkoły zawodowej w realiach rynku i motywacja zespołów w szkołach do ciągłego doskonalenia i działalności i tym samym zwiększenia ich prestiżu w warunkach naturalnej konkurencji. Wykorzystywanie voucherów zwiększa zabezpieczenie socjalne osobowości i szkoły zawodowej, znacznie uwalnia budżet republikański i nadaje samodzielność szkołom zawodowym.

Ten wariant nie wyklucza istnienia innych, pozabudżetowych źródeł finansowania, utworzenia funduszu stabilizacji i rozwoju edukacji zawodowej, które naturalnie są już wtórnymi, lub finansowania mieszanego.

Wprowadzenie zmian finansowania w systemie edukacji zawodowej obejmuje następujące etapy:

- * Opracowanie modelu vouchera;
- * Obliczenie wartości nominalnej vouchera w regionach i typach szkół zawodowych;
- * Nakład voucherów;
- * Instruowanie kierowników regionalnych organów zarządzania edukacją zawodową do pracy z voucherami;
- * Rozprowadzenie voucherów w regionach;
- * Podział voucherów przez regionalne organy zarządzania edukacją zawodową dla uczniów szkół zawodowych;
- * Opracowanie instrukcji subsydiowania szkół zawodowych przez vouchery dla federalnych, regionalnych i lokalnych organów finansowych.

Kolejność ta może być eksperymentalnie aprobowana w ciągu jednego—dwu kwartałów w 10—15 regionach Federacji Rosyjskiej. Niezależnie od tego, czy proponowane zasadnicze zmiany będą wprowadzone, konieczne jest podjęcie szeregu kroków taktycznych we wszystkich aspektach działalności szkoły zawodowej.

Treść edukacji zawodowej

Podstawowymi działaniami w dziedzinie doskonalenia treści edukacji zawodowej, która winna zapewnić elastyczne reagowanie na koniunkturę rynku, powinny być:

- przygotowanie wykazu zawodów Federacji;

- opracowanie i wdrożenie standardu edukacji zawodowej;
- wdrożenie modelu typowego planu nauczania z różnostopniowymi komponentami;
- kompleksowe wspomaganie szkoleniowo-metodyczne;
- zapewnienie ukierunkowania zawodowego w przygotowaniu ogólnokształcącym;
- zaopatrzenie w literaturę naukowo-metodyczną do kształcenia i przekwalifikowania dorosłej ludności;
- rozwiązanie problemu podręczników;
- opracowanie i wdrożenie standardów atestacji kadr inżynieryjno-pedagogicznych, systemu standaryzacji w dziedzinie atestacji i akredytacji szkół, w dziedzinie nauki i wdrożenie rezultatów;
- rozwiązanie problemów działalności szkoleniowo-produkcyjnej;
- naukowe zabezpieczenie edukacji zawodowej, w tym określenie roli i miejsca niepaństwowych szkół w systemie edukacji zawodowej.

Mieczysław Marczuk
Instytut Pedagogiki UMCS

ZAGROŻENIA DLA KULTURY LUDOWEJ W JEDNOCZĄCEJ SIĘ EUROPIE

W kończącym się XX wieku Europa przeżyła niespotykane w innych częściach świata zjawiska. Rozpętała i przeprowadziła dwie największe i najstraszniejsze w dziejach ludzkości wojny światowe. Stworzyła i przetrwała dwa najbardziej zbrodnicze systemy totalitarne. W różnych formach ucisku, walki i zagłady w Europie zginęło nie mniej ludzi niż obecnie ją zamieszkuje. Dla jednych bywała „rajem”, dla drugich „piekłem”. Była i jest kontynentem różnorodnych kontrastów i sprzeczności.

Nie bez trudu tworzy się tzw. wspólny Europejski Dom. Procesy integracyjne dotyczą różnych dziedzin życia. Obejmują również kulturę, w tym także dosięgają kultury ludowej.

Sytuacja kultury ludowej w dobie aktualnych przemian cywilizacyjnych, a zwłaszcza w warunkach współczesnych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych i politycznych w Europie jest bardzo złożona, a zagrożenia płynące dla niej z tych przemian są różnorodne i ogromne.

W artykule zajmę się istotą kultury ludowej oraz zagrożeniami wynikającymi z polityki narodowościowej wobec mniejszości, z tendencji nacjonalistycznych a także z przemian społeczno-ekonomicznych i cywilizacyjnych.

Istota kultury ludowej

Od kultury ludowej do kultury narodowej

Kultura ludowa to termin wprowadzony w krajach europejskich w XIX wieku. Jest ona częścią kultury globalnej. Oznacza zespół historycznie ukształtowanych przedmiotów stanowiących wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania oraz zachowanie tzw. niż-

szych warstw społeczeństwa klasowego określanych jako lud (ludność wiejska, miejski plebs, rzemieślników i inne grupy zawodowe wytwórców dóbr materialnych, ich zwyczaje, sposób życia, mowę, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzykę, tańce).

Kultura ludowa jest więc zmiennym w czasie tworem historycznym, zespołem treści kulturowych, ukształtowanych z trzech głównych źródeł:

- oryginalnych własnych wytworów ludu (etnicznych),
- przejętych z kultury warstw „wyższych”, a twórczo adaptowanych do własnych potrzeb życiowych,
- wpływów interetnicznych.

Ukształtowała się w okresie feudalnym, a największy jej rozkwit przypadł na wiek XIX, po zniesieniu ustroju pańszczyźnianego, w okresie dużego zróżnicowania klasowego społeczeństwa i tworzenia się nowoczesnych narodów i państw.

W przeciwieństwie do tzw. kultury elitarniej, którą posługiwały się warstwy „wyższe”, kultura ludowa wykazywała duże zróżnicowanie regionalne jako efekt względnej izolacji wynikającej z warunków środowisk, w których powstawała i rozwijała się. Typowe jej cechy to: izolacjonizm, tradycjonalizm powiązany z ustnym przekazem tradycji, rytualizm, sensualizm oraz religijność ludowa wyrażająca się w obrzędach rodzinnych, okolicznościowych i dorocznych. Kultura ludowa w okresie swego rozkwitu na danym terytorium etnicznym stanowiła zwarty system kulturowy. Charakteryzowała ją jednolitość wspomnianych postaw, zachowań i przekonań w ramach poszczególnych społeczności lokalnych, będąc podstawą ich tożsamości etnicznej.

Wzrost zainteresowania kulturą ludową w Europie wiązał się z powstawaniem nowoczesnych narodów bądź wyzwaniem się ich spod dominacji wielkich, wielonarodowych monarchii (rosyjskiej, austriackiej, pruskiej, tureckiej). Od połowy XIX wieku, czyli od Wiosny Ludów aż do zakończenia I wojny światowej w 1918 r. Europą Środkową i Południową ustawicznie wstrząsały ruchy społeczne i narodowo-wyzwolenicze. Wśród małych a podporządkowanych politycznie narodów tej części Europy budziła się i kształtowała świadomość narodowa, poczucie tożsamości narodowej, odrębności kulturalnej i suwerenności politycznej. Tworzywem spajającym te dążenia była kultura ludowa. W tym procesie bowiem coraz większą rolę przypisywano ludowi, zwłaszcza chłopom, jako podstawie struktury nowoczesnego społeczeństwa i państwa. Stąd zwrot do kultury ludowej, zwłaszcza chłopskiej, a szczególnie do tego jej zakresu, który określano folklorem tradycyjnym, rozumianym jako całokształt tradycji ludowej wyrażanej w postaci słownej (bajka, opowieść, legenda), wokalnie-muzycznej (pieśni ludowe, przyśpiewki, utwory muzyczne), choreograficznej (tańce i stroje ludowe), plastycznej (rzeźba, wycinanki, malowidła) czy obrzędowej, a przekazywanych z pokolenia na pokolenie w naturalnych warunkach interpersonalnych, przy pracy czy odpoczynku i zabawie. Zwłaszcza w okresie romantyzmu i neoromantyzmu, a także na początku XX wieku pierwiastkami kultury ludowej nasycano elitarną sztukę i literaturę. Tak więc kultura ludowa w poszczególnych krajach stawała się komponentem, istotnym składnikiem rodzącej się kultury narodowej.

Polityka narodowościowa wobec mniejszości i tendencje nacjonalistyczne jako zagrożenie dla kultury ludowej

Kultura ludowa od swego szczytowego rozwoju w XIX wieku do dziś podlega różnorodnym zagrożeniom i ciągłej redukcji. Jednym z tych zagrożeń w Europie były od dziesięcioleci i w dużym stopniu dalej jeszcze są sprzeczności między mniejszościami narodowymi na

tw. pograniczach etnicznych. Europa Środkowa i Południowa okresu międzywojennego w dużym stopniu ukształtowała się nie według zasad etnicznych i racji historycznych, a często według racji politycznych, nierzadko wspieranych siłą zbrojną.

W wyniku tych procesów na pograniczach wielu państw ukształtowały się liczne mniejszości narodowe, które — dążąc do związków kulturowych ze swymi narodami, często wbrew polityce państw, na których zamieszkiwały — stawały się źródłem napięć politycznych, sprzeczności we wzajemnych stosunkach społecznych i kulturowych.

Nierzadko napięcia etniczne i sprzeczności były inspirowane przez stowarzyszenia mniejszościowe. Były też czasem podsycane przez nacjonalistyczną i szowinistyczną politykę kulturalną niektórych państw, podsycaną zwłaszcza w czasie II wojny światowej. Polityka narodowościowa w większości państw Europy Środkowej i Południowej w okresie międzywojennym i w czasie II wojny światowej dla rozwoju mniejszości narodowych i ich kultury narodowej, a zwłaszcza dla ich kultury ludowej była zabójcza. Hitlerowski nacjonalizm pozbawił Europę narodowości żydowskiej i swoistego fenomenu jej kultury. Na naszych oczach ginie odrębna kulturowo społeczność cygańska.

Odrębne zagrożenia dla kultury ludowej różnych grup etnicznych i kultur narodowych stanowiła kilkudziesięcioletnia polityka narodowościowa i kulturalna na terenie Związku Radzieckiego i w państwach Europy Środkowej. Powszechna i bezwzględna kolektywizacja na wsi usuwała samą istotę kultury ludowej — jej odwieczny związek z ziemią i tradycjami jej mieszkańców. Powszechna ateizacja społeczeństwa pozbawiała je tradycyjnych obrzędów ludowych związanych z życiem religijnym. Przeciwdziałającym się tej polityce całymi grupami etnicznymi i narodowościowymi deportowano do rozległych obszarów imperium, rozpraszając ich i pozbawiając kulturowych więzi oraz kulturowej tożsamości.

Mimo tych barbarzyńskich działań kultura ludowa poszczególnych grup etnicznych i kultura narodowa mniejszości na pograniczach państw przetrwała. Kultura ludowa w tych trudnych latach wśród uciskanych narodów Europy Środkowej i Wschodniej była instrumentem walki o przetrwanie, o zachowanie tożsamości narodowej i suwerenności politycznej. Dzięki jej sile na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, w sprzyjających okolicznościach politycznych, pękły krępujące ją więzy.

Ale wraz z wybuchem wolności politycznej w krajach Europy Środkowowschodniej dla kultury ludowej pojawiły się nowe niebezpieczeństwa. W euforii swobód politycznych z ogromną siłą odżyły wszystkie historyczne sprzeczności — także narodowe i kulturowe. Nasiliły się stare urazy i pretensje, za wyrządzone krzywdy, za ucisk i prześladowania. Głównym terenem nacjonalistycznych sporów stało się terytorium Związku Radzieckiego.

Odżyły stare urazy i pojawiły się nowe sprzeczności między mniejszościami narodowymi Litwy i Polski, Bułgarii i Turcji, Rumunii i Węgier. Rozpadła się Czecho-Słowacja. A szczytową formą przejawów nacjonalizmu jest bratobójcza wojna domowa między narodami byłej Jugosławii, gdzie w imię odrębności narodowej, kulturowej i religijnej oraz różnic i ambicji politycznych w ruinę obraca się światowej wartości dziedzictwo kulturalne Dubrownika i innych miast. Niszczy się unikalne zabytki kultury ludowej, wypędza się całe grupy etniczne z zamieszkałych przez nie przez wieki terytoriów, morduje się narodowych i kulturowych przeciwników.

Jawi się pytanie: czy narody Europy Środkowowschodniej i Południowej stanowiące gordyjski węzeł sprzeczności narodowych, kulturowych i politycznych oraz nacjonalistycznych stereotypów mogą marzyć, a zwłaszcza praktycznie dążyć do wejścia do jednoczącej się Europy, do wspólnego Europejskiego Domu. A jeżeli drzwi tego Domu zostaną nam

uchylone — czy skłóceni i poróżnieni nie pozostaniemy w nim ubogimi krewnymi i petentami zjednoczonej i wyzwolonej z lokalnych antagonizmów Europy Zachodniej? A przecież bogactwo kultury narodowej i kultury Ludowej Europy Środkowowschodniej upoważnia nas do tego, by w tym wspólnym Domu zająć należne nam miejsce.

Spoleczno-ekonomiczne zagrożenia dla kultury ludowej

W krajach Europy Środkowej — jak wiadomo — dokonują się obecnie bolesne procesy przechodzenia od tzw. gospodarki socjalistycznej do gospodarki rynkowej, prywatnej. Ten proces w poszczególnych krajach jest zróżnicowany, ale wszędzie charakteryzuje go recesja gospodarcza, bezrobocie, deficyt budżetowy, zadłużenie zagraniczne i spadek stopy życiowej ludności. To następnie powoduje znaczne ograniczenie wydatków na takie obszary życia, jak zdrowie, opieka społeczna, oświata, a także kultura.

W nowych warunkach gospodarki rynkowej także kultura stała się jednym z rodzajów towaru, który — zwłaszcza w nowej tradycyjnej, ludowej formie — nie wytrzymuje konkurencji z nowoczesną kulturą masową. Niekorzystne zmiany dokonują się także na wsi, która dla kultury ludowej była główną bazą, podstawą merytoryczną i kadrową. W wyniku restrukturyzacji gospodarki wiejskiej następuje zubożenie ludności i jej emigracja (zwłaszcza młodzieży) do miast lub za granicę. Zrywają się tradycyjne, naturalne, trwałe więzi etniczne, związki rodzinne i sąsiedzkie, które były podstawą kultury ludowej.

Wspomniane tendencje ekonomiczne zbliżania się Europy Środkowej i Wschodniej do Europy Zachodniej, do Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, z gospodarczego punktu widzenia słuszne i niezbędne, realizowane w obecnym kształcie dla kultury narodowej w większości państw środkowo-europejskich okazały się fatalne. Nieubłagana pogoń za zyskiem i bałwochwalcza funkcja pieniądza niweczą bezinteresowną aktywność artystyczną wielu twórców ludowych i społeczną, hobbystyczną działalność organizatorów spontanicznego życia kulturalnego. Likwidacji ulegają liczne, mające duży dorobek artystyczny i wieloletnie tradycje kapele ludowe, zespoły śpiewacze i wartościowe zespoły tańca ludowego. W coraz trudniejszej sytuacji finansowej znajdują się muzea etnograficzne i skanseny. Zubożeniu, a nawet likwidacji ulegają placówki naukowo-badawcze zajmujące się kulturą ludową. Upada działalność stowarzyszeń społeczno-kulturalnych i folklorystycznych. Do minimum ograniczona została wymiana zespołów folklorystycznych z zagranicą. Z powodu trudności finansowych są likwidowane bądź zmieniają charakter liczne domy i kluby kultury, które były punktem oparcia dla zespołów folklorystycznych. Ich miejsce zajmują wypożyczalnie kaset wideo, salony gier elektronicznych, kasyna gry, sexshopy i inne instytucje komercyjne upowszechniające uniwersalne, często prymitywne treści kultury masowej.

Kultura, a zwłaszcza kultura ludowa, nie znajduje też należnego zrozumienia w kołach młodej inteligencji, w środowiskach zajmujących się edukacją, w kręgach rozpolitykowanych liderów partii politycznych, a tym bardziej w gronie nowej klasy biznesmenów.

Taki stan rozwoju drapieżnego kapitalizmu dla kultury narodowej, a zwłaszcza dla kultury ludowej w krajach środkowoeuropejskich jest zagrożeniem ogromnym. Poczynione spustoszenie w dziedzinie kultury, a więc w sferze najbardziej wyrażającej humanistyczne wartości człowieka, będą nieodwracalne.

Zagrożenia cywilizacyjne

Współczesne przemiany cywilizacyjne związane z procesami industrializacji, urbanizacji, niszczenia naturalnego środowiska przyrodniczego i zasobów naturalnych, rozwoju komuni-

kacji i łączności, a w konsekwencji migracji ludności i rozpadu naturalnych więzi społecznych, w tym i kulturowych w środowisku sąsiedzkim i rodzinnym mają coraz większy negatywny wpływ na stan kultury ludowej.

Proces redukcji kultury ludowej — postępuje już od XIX wieku w miarę wtapiania się jej w treści kultury narodowej, trwa do dziś i wciąż się nasila. Najwcześniej — zwłaszcza w krajach zachodnich — zaczęły zanikać tradycyjne elementy kultury materialnej. Wolniej zanikały tradycyjne zwyczaje i obrzędy oraz formy i treści folkloru. Najwolniej podlegały zmianom systemy światopoglądowe i religijne. Wraz z redukcją treści kultury ludowej postępuje dominacja treści i form kultury ogólnonarodowej, a w ostatnich czasach uniwersalnych przejawów kultury masowej. Wciąż postępuje zabójczy dla kultury ludowej proces uniformizacji i standaryzacji kultury oraz jej komercjalizacji.

W wyniku wspomnianych procesów cywilizacyjnych z dawnej kultury ludowej — i to tylko na niektórych terenach Europy Środkowowschodniej — w naturalnej, autentycznej postaci zachowały się jedynie stosunkowo nieliczne jej relikty w świadomości starszego pokolenia. Częściej kultura ludowa przetrwała jeszcze w formie tzw. folkloryzmu, czyli celowo, specjalnie aranżowanego przekazu artystycznego tradycji ludowych współczesnej ludności w środowiskach nieautentycznych.

Dziś zagrożenia cywilizacyjne dotyczą nie tylko kultury ludowej — i to zarówno autentycznej jak i stylizowanej — lecz losów całego dziedzictwa kulturalnego Europy, a nawet całego świata.

W obronie kultury ludowej od zagrożeń

W świetle wspomnianych wyżej zagrożeń wobec kultury, a zwłaszcza kultury ludowej, nie możemy pozostać obojętni. W przeciwnym razie ukształtuje się zjednoczona i bogata Europa, o wysokim standardzie techniczno-ekonomicznym, zasobna w dobra współczesnej elektroniki użytkowej, ale uboga w dobra kultury, bez dziedzictwa kulturalnego przeszłości. A co bardzo niebezpieczne — będzie to Europa mieszkańców o ubogich potrzebach i aspiracjach kulturalnych, ludzi o ubogiej kulturze wewnętrznej i prymitywnej osobowości.

Dziedzictwo kulturalne połączone ze współczesnym dorobkiem nauki i kultury powinno być podstawą kształtowania się człowieka przyszłości. Każdy naród powinien mieć swoją ojczyznę z własnym językiem, własną kulturą, także kulturą ludową. Ojczyznę niekoniecznie etnicznie czystą, ale etnicznie, politycznie i kulturowo tolerancyjną.

Ojczyznę, w której nie tylko nie będzie środkowowschodnich i południowoeuropejskich nacjonalizmów, ale nie będzie też sprawy Basków, sprawy Północnej Irlandii, a nawet sprzeczności między Walonami i Flamandami w statecznej Belgii. Będzie to, ukształtowana przy naszym udziale, Europa rodzinna suwerennych ojczyzn, narodowych kultur związanych wspólnym dziedzictwem kulturalnym, Europa różnorodności w jedności. Regionalna różnorodność kulturowa jest wyrazem bogactwa wspólnej tożsamości kulturalnej, sprzyja wzajemnemu zrozumieniu oraz tolerancji wśród jednostek i grup.

Rzecz oczywista, że podział ludności na państwa narodowe i mniejszości narodowe był i jest nieunikniony. Natomiast ograniczenia swobód mniejszości, nietolerancja wobec prezentowanej przez nie kultury nie były uzasadnione w przeszłości, nie są uprawnione i dziś. Trzeba się więc wyzbyć urazów przeszłości, akcentować to co łączy, a nie to co dzieli.

Spółeczności wysoko cywilizowane — są „skazane” na życie w zmieszaniu, na egzystencję sąsiedzką z innymi, którzy mają innych przodków, innym mówią językiem, innego czczą Boga, inną prezentują kulturę, a nawet inaczej wyglądają. Przeciwdziałając zagrożeniom

autentycznej kultury ludowej nie obawiamy się też przesadnie jej stylizacji (folkloryzmu), która jest nieunikniona. Dziś, kiedy w Europie autentycznej kultury ludowej funkcjonującej w naturalnym środowisku jest już niewiele, nie powinniśmy odcinać się od jej formy stylizowanej. Natomiast starajmy się o to, by ograniczyć jej cechy ujemne, a eksponować funkcje pozytywne: poznawczą, estetyczną, etyczną, integracyjną, wychowawczą, rekreacyjną, terapeutyczną i zdrowotną.

Na kogo więc powinniśmy liczyć w przeciwdziałaniu niebezpieczeństwom zagrażającym kulturze ludowej? Jakie są drogi i instrumenty tego przeciwdziałania? Najwcześniej i najpełniej takie działania podjęła UNESCO, która już w połowie lat osiemdziesiątych ogłosiła ostry alarm o zagrożeniach dla światowej i europejskiej kultury. Opracowała ona program Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego ogłoszony przez ONZ na lata 1988—1997, gdzie wskazano na cztery główne zadania służące przeciwdziałaniu współczesnym niebezpieczeństwom zagrażającym kulturze. Pierwsze, to uwzględnienie wymiaru kulturowego w rozwoju i skierowanie uwagi społeczeństw na szczególne znaczenie kultury jako czynnika rozwoju. Drugie — umocnienie i wzbogacenie tożsamości kulturalnej grup etnicznych i narodowych oraz pobudzenie twórczości kulturalnej. Trzecie — rozszerzenie udziału mas w życiu kulturalnym i włączenie ich do zachowania dóbr kultury. Czwarte — rozwijanie międzynarodowej wymiany i współpracy kulturalnej.

W sprawie zachowania dziedzictwa w zakresie kultury ludowej UNESCO na swym XXV Zgromadzeniu Generalnym 15 XI 1989 r. uchwaliło i rozpowszechniło specjalną rekomendację określającą w tej sprawie konkretne zadania dla różnych podmiotów międzynarodowych i narodowych oraz organizacji lokalnych. Problemy te znalazły też wyraz w dokumentach Rady Europy, Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej oraz Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy Europejskiej (Helsinki II — 1992). Podjęte też zostały przez liczne międzynarodowe organizacje, w tym przez dwie światowe organizacje kultury ludowej — IOV i CIOFF.

Szczególnie bogatą działalność podjęła Międzynarodowa Organizacja Sztuki Ludowej (IOV) w zakresie: zachowania, popularyzacji i promocji kultury ludowej, edukacji kulturalnej społeczeństwa na rzecz kultury i jej zagrożeń, promocji i popularyzacji autentycznej twórczości ludowej, międzynarodowej i regionalnej wymiany zespołów folklorystycznych, działalności naukowej na polu kultury ludowej i jej popularyzacji.

Wszystkie te działania, choć bardzo ważne i znaczące — niestety — nie są wystarczające, by powstrzymać czyhające na kulturę ludową zagrożenia. Konieczna jest zdecydowana intensyfikacja prac na rzecz przeciwstawienia się zagrażającym kulturze ludowej niebezpieczeństwom, na rzecz godnego usytuowania jej w zjednoczonej Europie.

Literatura

1. J. Burszta: *Kultura ludowa — kultura narodowa*, Warszawa 1974.
2. V. Krawczyk-Wasilewska: *Wprowadzenie do folklorystyki*, Łódź 1979.
3. *Słownik etnologiczny — terminy ogólne*, pod redakcją naukową Z. Staszczak, Warszawa—Poznań 1987.
4. V. Voigt: *Die Probleme der Erforschung des heutigen Folklorismus in Ungarn*, Budapest 1978.
5. T. Chrzanowski: *Koniec zgody narodów? „AKCENT” 1990 nr 1—2.*
6. M. Marczuk: *Selected problems of the scientific — research activity of the International Organization of Folk Art 1986—90*, Mödling 1990.
7. *The Council Europe and the culture heritage. International document*, Strasbourg 1991.
8. *Guide pratique de la Decennie mondiale du development culturel 1988—1997*, UNESCO, Paris 1987.
9. O. Sirovatka: *Lubelskie rozmowy o folkloryzmie*, „Literatura Ludowa” 1987, nr 4—6, s. 79—81.

Robert Gutowski

Ministerstwo Edukacji Narodowej

UNIwersYTETY LUDOWE WSPÓŁTWÓRCĄ BUDOWY NOWEGO ŁADU W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

W dniach 31 stycznia—2 lutego 1994 r. odbyło się w Konstancinie-Jeziornie (Zespół Szkół Zawodowych) seminarium ogólnokrajowe, zorganizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przy współpracy Zarządu Krajowego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych.

Zgodnie z naczelnym założeniem przyjętym przez organizatorów, zaproszenia do udziału w seminarium otrzymali przedstawiciele wszystkich ważnych nurtów ruchu Uniwersytetów Ludowych działających w Polsce. Wśród zaproszonych znaleźli się wszyscy dyrektorzy internatowych (określanych czasem także jako stacjonarne) Uniwersytetów Ludowych.

Zadaniem seminarium było umożliwienie wymiany informacji i poglądów w zakresie problemów dla Uniwersytetów Ludowych współcześnie najistotniejszych, najtrudniejszych i najbardziej żywotnych. Organizatorzy nie kryli również nadziei, że seminarium stworzy uczestnikom wiele okazji do nawiązania bliskiego i stałego dialogu między liderami-organizatorami różnych nurtów działalności oświatowo-wychowawczej i społeczno-kulturalnej Uniwersytetów Ludowych w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych.

Przewyższając oczekiwania organizatorów seminarium zaowocowało konkretnymi, ważnymi dokonaniem.

Powołano Krajową Radę Uniwersytetów Ludowych. W akcie tym wyraziło się stanowisko wszystkich UL-owców uczestniczących w seminarium, że dla dobra i rozwoju ruchu Uniwersytetów Ludowych (ze wszystkimi jego nurtami i placówkami) konieczne jest istnienie stałego ciała, które skutecznie reprezentowałoby interesy i dążenia tego ruchu (rozumianego jako wspólnota celów zasadniczych) w kraju i za granicą. Ustalono przy tym wyraźnie, że Rada nie posiada uprawnień zwierzchnich wobec reprezentowanego przez siebie ruchu UL i jego nurtów. W skład Krajowej Rady Uniwersytetów Ludowych wybrano następujące osoby: Zofia Kaczor-Jędrzycka, prof. Bronisław Gołębiowski, dr Stanisław Legutko, Jan Małyk, prof. Czesław Opaliński (wszyscy TUL), Stanisław Gawor (Związek Młodzieży Wiejskiej, UL w Wierzchosłowicach), Kazimierz Długosz, Józef Kowalczyk (Stowarzyszenie Polskie Uniwersytety Ludowe), Narcyz Kozłowski (Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”) i ks. Eugeniusz Marciniak (Prymasowski Uniwersytet Ludowy).

W sprawie istoty Rady, jej zadań podstawowych i zasad działania opracowano podczas seminarium szereg wniosków w specjalnym zespole problemowym, któremu przewodniczył S. Gawor. Powstały ponadto jeszcze dwa opracowania wnioskowe poświęcone: 1) filozofii — celom, wartościom i zasadniczym kierunkom ruchu Uniwersytetów Ludowych (zespół problemowy pod przewodnictwem J. Małyka) oraz 2) statusowi i miejscu Uniwersytetów Ludowych w polskim systemie oświaty (zespół problemowy pod przewodnictwem C. Opalińskiego). Pracę wymienionych zespołów nad opracowaniem konkretnych wniosków koordy-

nowa! na seminarium w Konstancinie S. Legutko. Opracowania te należy uznać za bardzo istotny wynik pasji i przemyśleń uczestników seminaryjnych dyskusji plenarnych, grupowych i kularowych. Ich treści, przynajmniej w punktach najbardziej zasadniczych, zasługują, jak sądzę, na osobne zrelacjonowanie.

Seminarium w Konstancinie-Jeziornie składało się, w istocie, z kilku nurtów: dyskusje, wystąpienia przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, wykłady przedstawicieli świata nauki, zajęcia warsztatowe. Za najdonioślejsze trzeba uznać jednak dyskusje plenarne nad wielkimi, średnimi i zwykłymi sprawami teraźniejszości i przyszłości Uniwersytetów Ludowych. Dobrze się chyba złożyło, że nie było podczas obrad zbyt wyraźnego i sztywnego oddzielenia sfery i stanowisk Ministerstwa i jego przedstawicieli od poglądów organizatorów (animatorów) ruchu Uniwersytetów Ludowych. Było to najwyraźniej spotkanie równorzędnych podmiotów rzeczowego dialogu, połączonych troską o dobro wspólne. Znalazło to swój wyraz we wprowadzającym do dyskusji programowym wystąpieniu Wiceministra Edukacji Narodowej, jednocześnie Prezesa TUL, prof. Tadeusza Pilcha, który przewodniczył obradom w pierwszym i drugim dniu seminarium. Profesor T. Pilch oświadczył, że Ministerstwo chce szczerze służyć ruchowi Uniwersytetów Ludowych, ruchowi wolontariuszy — świątłych ludzi dobrej woli, społeczników bardzo zainteresowanych działaniem w terenie wiejskim. Tam, gdzie obecnie istnieją w Polsce największe obiektywne potrzeby w wyrównywaniu szans rozwoju edukacyjnego, kulturalnego, zawodowego czy cywilizacyjnego młodzieży i dorosłych albo po prostu w szybkim umożliwianiu bezrobotnym ze wsi i małych miasteczek zdobycia odpowiednich umiejętności i nowych specjalności zawodowych najpotrzebniejszych na danym rynku pracy. MEN zmarnowało, niestety, 2 ostatnie lata, tj. czas który upłynął od poprzedniej ogólnopolskiej konferencji nt. Uniwersytetów Ludowych.

Brak było w tym okresie widocznego, przyjaznego zainteresowania ze strony Resortu sprawami Uniwersytetów Ludowych (zarówno środowiskowych, jak też internatowych), co było jedną z przyczyn pogorszenia ich sytuacji, ich stanu (w przypadku placówek internatowych, z których większość mieści się w budowlach zabytkowych, wymagających wciąż znacznych funduszy na remonty i eksploatację).

Diagnoza stanu oświaty dorosłych w Polsce, zwłaszcza na wsi i w małych miasteczkach wykazuje, że niektóre placówki ruchu Uniwersytetów Ludowych nie potrafią dziś jeszcze przejawiać potrzebnej pomysłowości, operatywności w szukaniu nowych kierunków tematycznych (specjalizacyjnych), w badaniu potrzeb edukacyjnych środowisk bliższych i trochę dalszych, w próbach stosowania nowych form kształcenia. Brak jasnego statusu formalnego Uniwersytetów Ludowych i ich znaczącego powiązania z systemem oświaty odbijają się dziś niekorzystnie na działalności wszystkich placówek, nawet tych najlepszych, najbardziej pomysłowych. Najlepszym przejawem pomocy dla ruchu Uniwersytetów Ludowych — stwierdził Minister, prof. T. Pilch — byłoby wspólne zastanowienie się nad jakimiś rozwiązaniami modelowymi, które mogłyby umiejętnie, proporcjonalnie łączyć autonomię, swobodę programową ruchu z jakimś formalno-organizacyjnym stałym powiązaniem (także stałym źródłem dopływu środków) z systemem instytucji państwa. Nie wolno stracić nic z pielęgnowania wartości, humanizmu, duchowego podtrzymywania rozwoju człowieka, tworzenia integracyjnych więzi w ludzkich wspólnotach — łącząc to z dobrym rachunkiem ekonomicznym, operatywnością, pragmatyzmem. Chodzi tutaj o wspólny, rzetelny namysł, w którym dominantą powinny być pomysły nie urzędowe lecz społeczne, płynące od praktyków ruchu Uniwersytetów Ludowych. Można przy tym korzystać nie tylko z doświadczeń i pomysłów krajowych, lecz także biorąc pod uwagę rozwiązania zastosowane wobec Uniwersytetów Ludowych w kraju obecnego na seminarium dyr. Graegera, w Niemczech.

Głównym wątkiem bardzo bogatej w treści dyskusji, która trwała również podczas spotkań uczestników z przedstawicielami MEN (naczelnik Grażyna Kida — sprawy finansowe, dyr. dr Marek Konopczyński — potrzeby i możliwości UL w zakresie kształcenia i rewalidacji niepełnosprawnych ze wsi, a także pracy opiekuńczo-wychowawczej, dyr. dr Janusz Gęsicki — podejście MEN do problematyki oświaty dorosłych w Polsce), było zastanowienie się, jak w istocie pogodzić głęboko społeczny charakter nurtów UL-owskich z koniecznością wyraźnego, formalnego powiązania Uniwersytetów Ludowych z systemem oświaty, nadania im, tak czy inaczej, statusu placówek publicznych. Podkreślono przy tym, że ów publiczny charakter Uniwersytetów Ludowych musi zostać pogodzony (czy też połączony) z wyraźnie zagwarantowaną swobodą programową, stosowną do ich tradycji, do ich integracyjno-wspólnotowej roli, do niezwyklej wielkości potrzeb i zadań, którymi charakteryzuje się dziś społeczna, ekonomiczna i międzyludzka przestrzeń wiejska i małomiasteczkowa. Ów postulat „upublicznienia” Uniwersytetów Ludowych”, przyjęty prawie jednomyślnie, wiązał się w argumentacji uczestników seminarium nie tylko z możliwością stałego zagwarantowania przez państwo podstaw egzystencji ruchu Uniwersytetów Ludowych i jego placówek. Przede wszystkim głęboko troskano się o rangę Uniwersytetów Ludowych, ich społeczny prestiż i wagę dyplomów absolwentów UL (zwłaszcza w oczach różnych pracodawców). Mówiono przy tym o głębokiej potrzebie, dla zadbania o odpowiednio wysoki poziom kształcenia, bliskiego powiązania (patronatu?) Uniwersytetów Ludowych ze szkołami wyższymi, ze światem ludzi nauki. Warto przy tym przytoczyć wypowiedzianą podczas dyskusji plenarnej jakby przestrożę przedstawiciela Prymasowskiego Uniwersytetu Ludowego (czy może apel o ostrożne wyważenie proporcji). Uniwersytety Ludowe — jego zdaniem — powinny w dzisiejszym okresie przemian ekonomicznych i społecznych w Polsce działać wszechstronnie i operatywnie, uwzględniając oświatowe potrzeby ludzkie związane z podstawami egzystencji (szkolenie bezrobotnych). Nie powinny one jednak zastępować wyspecjalizowanych szkół i ośrodków zawodowych, wyręczając je zbyt długo w spełnianiu ich podstawowych funkcji. Uniwersytety Ludowe niezastąpione są w przygotowaniu i kreowaniu animatorów życia społeczno-kulturalnego na wsi, w przesiąkniętym głębokim łaodem moralnym integrowaniu wspólnot lokalnych. I tego zaspokajanie doraźnie istotnych potrzeb społecznych ani wyprzeć, ani uszczuplać nie powinno.

Dyskusje przeprowadzone podczas seminarium pełne były bogatych, ważkich rzeczowo, przesyconych zaangażowaniem wątków, przemyśleń, pytań i propozycji. Nie można tego wszystkiego należycie odnotować w skromnym sprawozdaniu. Z pewnością te rozmowy, przemyślenia, konfrontacje argumentów będą procentować już w najbliższej przyszłości. Ścisłej i wyraźniej określonym na zakończenie obrad seminarium dalszym ciągiem prac będzie przygotowanie, w najbliższej przyszłości, przez Krajową Radę Uniwersytetów Ludowych — wspólnie z Ministerstwem Edukacji Narodowej — projektu stałego włączenia Uniwersytetów Ludowych do systemu oświaty dorosłych w Polsce jako placówek o charakterze publicznym. Wniosek zespołu problemowego mówi tu o zamiarze formalnego spełnienia tego celu w drodze nowelizacji Ustawy o systemie oświaty. Jeśli to generalne zamierzenie uczestników seminarium w Konstancinie-Jeziornie doczeka się rychłego i jakościowo trafnego zrealizowania, moje intuicyjne przekonanie, że seminarium to naprawdę zapoczątkowało zintegrowanie różnych nurtów ruchu Uniwersytetów Ludowych wokół wspólnych, humanistycznych celów, dając jakby nowe szanse, nowe perspektywy rozwoju tego ruchu (bez reszty przecież oddanego sprawie stwarzania warunków rozwoju osobowości ludzi na wsi, rozwoju aktywnych wspólnot lokalnych) — znajdzie swoje udokumentowane potwierdzenie.

Kształcenie kursowe szkoły dla dorosłych

Waldemar Warlikowski
*Związek Zakładów Doskonalenia
Zawodowego*

Współpraca partnerska

W dniu 12 stycznia 1994 roku w siedzibie Zarządu Głównego Związku ZDZ odbyło się spotkanie kadry kierowniczej Związku z kierownictwem Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Kierownictwo resortu oświaty reprezentowali: Wicepremier — Minister Edukacji Narodowej prof. Aleksander Łuczak, Podsekretarz Stanu: Danuta Grabowska, Kazimierz Dera i Tadeusz Pilch, Dyrektor Gabinetu Wicepremier w URM Waldemar Mickiewicz, Dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego Joanna Szpakowska, Wicedyrektor tego Departamentu Tadeusz Tomaszewski, jednocześnie członek Zarządu Głównego naszego Związku oraz Rzecznik Prasowy Wicepremiera Piotr Śmiłowicz.

W spotkaniu uczestniczyli także przedstawiciele Krajowej Izby Gospodarczej, członkowie Prezydium Krajowej Rady i Zarządu Głównego Związku ZDZ, Prezesa Zarządów niektórych oddziałów wojewódzkich ZDZ oraz przedstawiciele prasy.

W pierwszej części spotkania Prezes Zarządu Głównego Związku ZDZ Andrzej

Piłat omówił działalność Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego jako ogólnopolskiego stowarzyszenia oświatowego podkreślając ich ponad stuletnią tradycję wywodzącą się z oświaty rzemieślniczej i działających w okresie II Rzeczypospolitej Instytutów Doskonalenia Rzemiosła. Zaakcentował przekształcenia zachodzące w działalności ZDZ-tów w minionych latach oraz fakt pozostania niezależnymi i samofinansującymi się organizacjami oświatowymi. Zakres działalności ZDZ to kształcenie rzemieślników poprzez kształcenie wykwalifikowanych robotników i pracowników w różnych rodzajach usług.

Zakłady podejmują z pozytywnym efektem prowadzenie kursów komputerowych, językowych, sekretarek-asystentek szefa, bankowości, rachunkowości, small-business'u, obsługi ruchu turystycznego. Nie oznacza to, że ZDZ-ty odeszły od dotychczasowych kierunków kształcenia, gdyż w dalszym ciągu znaczącą grupę stanowią słuchacze kursów spawalniczych, palaczy, kandydatów na kierowców czy też osób zatrudnionych przy przewożeniu materiałów niebezpiecznych. Popularnością cieszą się także trzyletnie kursy młodzieżowe w zawodach usługowych związanych z gastronomią, krawiectwem, kosmetyką, fryzjerstwem i motoryzacją.

Zakłady ściśle współpracują z izbami rzemieślniczymi w przygotowaniu osób czynnych zawodowo do egzaminów na tytuł czeładnika i mistrza.

Istotnym kierunkiem działania ZDZ-tów

jest współdziałanie z urzędami pracy w przekwalifikowaniu bezrobotnych w celu aktywnego przeciwdziałania bezrobociu.

Związek ZDZ aktualnie zrzesza 29 Zakładów Doskonalenia Zawodowego obejmujących cały kraj, które prowadzą:

- 350 ośrodków kształcenia zawodowego, w których co roku zdobywa lub doskonalili swoją wiedzę ponad 270 tysięcy osób;
- 118 szkół (publicznych, niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych i niepublicznych), od przysposabiających do zawodu do Wyższej Śląskiej Szkoły Zarządzania ZDZ w Katowicach, w której kształci się ponad 11 800 uczniów, słuchaczy i studentów.
- 96 warsztatów szkoleniowych, w których systematyczną naukę pobiera ok. 13 000 uczniów i młodocianych pracowników.

Działalność oświatową prowadzi ponad 2000 etatowych nauczycieli i instruktorów. Organizacją kształcenia kursowego zajmuje się 1000 etatowych organizatorów kursów wspomaganych przez punkty informacji o kształceniu, mające do dyspozycji bank programów nauczania oraz własne skrypty i poradniki.

Związek w swojej działalności oświatowej ściśle współpracuje z Ministerstwem Edukacji Narodowej, a poszczególne Zakłady Doskonalenia Zawodowego z Kuratoriami Oświaty uzupełniając system państwowego szkolnictwa zawodowego.

Doświadczenia działaczy ZDZ wskazują, że system szkolnictwa zawodowego może i powinien być organizowany we współdziałaniu z samorządami terytorialnymi i gospodarczymi i przez nie wspierany. Dobrym doświadczeniem w tym zakresie jest np. organizacja sieci studiów kupieckich we współpracy z Krajową Izbą Gospodarczą. System oświaty w kraju wymaga głębokiej reformy systemu kształcenia zawodowego. Dlatego też wydaje się celowe rozpatrzenie propozycji powołania specjalnej Rady ds.

Kształcenia Zawodowego, pod kierownictwem podsekretarza stanu MEN z udziałem organizatorów szkolenia, pracodawców i związków zawodowych, której celem byłoby wypracowanie i koordynowanie systemu i zasad kształcenia zawodowego, Związek ZDZ deklaruje udział w takiej radzie.

Wystąpienie Prezesa Zarządu Głównego zostało rozszerzone przez uczestniczących w spotkaniu Dyrektorów Zespołów Zarządu Głównego i Prezesów Zarządów ZDZ.

Zabierający głos w dyskusji skoncentrowali swoją uwagę na następujących zagadnieniach:

- Zakłady Doskonalenia Zawodowego są typowymi organizacjami „non profit” angażującymi uzyskane dochody w finansowaniu działalności statutowej;
- problematyce organizacji kursów krótkoterminowych oraz kursów przekwalifikujących bezrobotnych we współdziałaniu z Urzędami Pracy;
- wyróżniającej naszą organizację sieci placówek obejmujących cały kraj, także i wieś, profesjonalizm, niezależność i samofinansowanie się;
- systematyczne modernizowanie bazy szkoleniowej, banku programów nauczania oraz dobre przygotowanie kadry pedagogicznej z własnym nadzorem pedagogicznym;
- współpraca z Pełnomocnikiem do Spraw Osób Niepełnosprawnych;
- akces ZDZ do udziału w programach wspomaganych przez Bank Światowy;
- potrzebie dofinansowania przez samorząd gospodarczy działalności szkolnictwa zawodowego;
- konieczność przywrócenia roli wychowawczej szkół zawodowych;
- potrzebie zrównania uprawnień młodzieży uczącej się w różnych formach szkół i placówek oświatowych (zniżki kolejowe, zasiłki dla bezrobotnych i alimentacyjne, odliczanie czesnego od podatku dochodowego);

— potrzebie szybkiego opracowania jednej klasyfikacji zawodów, opracowanie standardów kwalifikacyjnych oraz przyjęcie zasady, że kwalifikacje zawodowe nadawane będą przez komisje branżowe w wyniku pozytywnie zdanego egzaminu, a nie jak to ma miejsce obecnie przez szkoły zawodowe;

— szkoły publiczne powinny być całkowicie finansowane z budżetu, gdyż finansowanie ich potrzeb w około 40% rodzi wątpliwości czy je nadal utrzymywać i jakim kosztem, czy też postawić w stan likwidacji;

— produkcja warsztatów szkoleniowych ZDZ nigdy nie może konkurować z wyspecjalizowanymi producentami, dlatego nie mogą to być placówki rentowne i samofinansujące się, należy zatem lepiej wykorzystać je do praktycznej nauki zawodu przez szkoły zawodowe resortu oświaty;

— dla prowadzenia praktycznej nauki zawodu konieczna jest gotowość techniczna i technologiczna warsztatów szkoleniowych. Dlatego ZDZ-ty przywiązują dużą wagę do restrukturyzacji i modernizacji warsztatów oraz odpowiednio przygotowanej, wykwalifikowanej kadry nauczycieli i instruktorów zawodu;

— niejasnej sytuacji w zakresie finansowania praktycznej nauki zawodu;

— braku informacji o strategii kształcenia zawodowego;

— potrzebie konsultacji z naszym środowiskiem, aktów prawnych szczególnie dotyczących oświaty dorosłych i szkolnictwa zawodowego;

— przyjęcie zasady, że reforma systemu kształcenia zawodowego musi być przygotowana i wdrażana przy decydującym o jej kształcie głosie pracodawców i związków zawodowych, a nie urzędników przy współudziale naukowców.

Przedstawiciel Krajowej Izby Gospodarczej stwierdził, że tak jak ZDZ stanowią

krajową sieć szkolnictwa zawodowego, tak KIG stanowi sieć samorządu gospodarczego. Krajowa Izba Gospodarcza jako organizacja gospodarcza wspiera działanie szkoleniowe. Ma ona już dobre doświadczenia we współpracy z ZDZ-tami i dalej będzie je rozwijać i doskonalić.

Zabierając głos Wicepremier, Minister Edukacji Narodowej — prof. Aleksander Łuczak, w swoim wystąpieniu odniósł się do spraw podniesionych w toku spotkania. Wyrażając podziękowanie za możliwość spotkania z kadrą kierowniczą ZZDZ i zapoznania się z działalnością Związku stwierdził, że ma ogromną satysfakcję ze względu na małą ilość ataków na Ministerstwo oraz dużą ilość ofert partnerskiej współpracy.

Stwierdził, że działalność ZDZ charakteryzuje:

— po pierwsze działanie w układzie uzupełniającym i poszerzającym działalność szkolnictwa państwowego, co stało się możliwe dzięki dostosowaniu się ZDZ w trudnym, przełomowym okresie do nowej rzeczywistości i znalezieniu w niej swojego miejsca, które jest akceptowane przez uczniów i słuchaczy waszych szkół i kursów;

— po drugie ważnym jest, że swoją działalnością umożliwiono znacznej grupie osób znalezienie miejsc pracy w nowej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju. Jest to niezwykle ważne, ze względu na rozładowywanie napięć społecznych oraz umacnianie procesu demokratyzacji naszego państwa;

— po trzecie działalność ZDZ prowadzona jest przy angażowaniu własnych wypracowanych środków, które nie są kierowane, żeby się bogacić jako instytucja, ale są przekazywane i wykorzystywane na rozwój bazy i szkolenia. Przy szczupłości budżetu stanowi to realne doskonalenie i ułatwienie funkcjonowania całego systemu oświaty.

Zgłoszone w toku spotkania propozycje doskonalenia układu i zasad współpracy pomiędzy Związkiem ZDZ i Ministerstwem wydaje się zasadne. Należy je szczegółowo przeanalizować i stopniowo realizować.

Istotny jest również zgłoszony problem zależności pomiędzy samorządem gospodarczym, szkolnictwem zawodowym i całym systemem oświatowym. Szkolnictwo zawodowe na powiązaniu z samorządem gospodarczym może zyskać. Wymaga to również przeanalizowania i odpowiednich regulacji prawnych.

Stwierdził, że jesteśmy partnerami dla siebie. Chcemy być dla ZDZ partnerem, szanować partnera, współpracować i ułatwiać mu funkcjonowanie i oczekujemy podobnego działania czy odniesienia do naszego funkcjonowania.

Trudna sytuacja gospodarcza, w jakiej przyszło nam działać, powoduje trudności z załatwieniem niezbędnych nieraz spraw, ale chcemy działać z poczuciem odpowiedzialności, aby te skromne środki były jak najlepiej wykorzystane.

Ministerstwo liczy na pomoc ZZDZ, rezerwowanie i uzupełnianie jego działalności, a także konsultacje, które będą służyć wspólnej sprawie.

Dziękując za spotkanie wyraził uznanie dla edukacyjnej działalności ZDZ i chciałby, aby w przyszłości również dobrze się współpracowało — a wola ku temu jest jak najdalej idąca.

Prezes Zarządu Głównego ZZDZ Andrzej Piłat dziękując Wicepremierowi prof. Aleksandrowi Łuczakowi za udział w spotkaniu, przekazaną w swoim wystąpieniu ocenę działalności naszego Związku i wolę dalszej partnerskiej współpracy, zapewnił o gotowości naszego środowiska do takiego współdziałania.

Stwierdził, że spotkanie traktujemy jako sygnał w skali kraju o otwartości Ministerstwa Edukacji Narodowej na współpracę z naszym stowarzyszeniem prowadzącą do roz-

woju kształcenia zawodowego. Jako stowarzyszenie oświatowe traktujemy resort oświaty jako nasz resort i chcemy, żeby nasza współpraca układała się jak najlepiej.

Zapewnił także o bezpośredniej współpracy z poszczególnymi Wiceministrami i Departamentami MEN w sprawach leżących bezpośrednio w ich kompetencjach.

Spotkanie zostało zakończone zwiedzaniem bazy szkoleniowej Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie.

Michał Strutyński

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

Szkoły w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich

Działalność Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zatacza coraz szersze kręgi zajmując właściwe miejsce w organizacji oświaty, a szczególnie oświaty dorosłych. Z każdym rokiem zwiększa się ilość szkół, rośnie zaufanie społeczne do oświaty niepaństwowej wszędzie tam, gdzie znajdują się takie placówki.

Szkoły Stowarzyszenia istnieją już w Łodzi, Opolu, Poznaniu, Częstochowie, Płocku, Wrocławiu, Wrześni. W najbliższej przyszłości przewiduje się założenie dalszych szkół — w Warszawie, Krakowie, Gdańsku, Koszalinie. Aktualnie czynione są starania w Ministerstwie Edukacji Narodowej o wyrażenie zgody na powołanie szkół wyższych w Łodzi, Częstochowie, Poznaniu. Kierunki kształcenia są zgodne z potrzebami danego regionu. Najczęściej prowadzone to policealne studia zawodowe, jak: ekonomiczne, ekologiczne, kosmetyczne, bhp, służb społecznych, optyczne, turystyczne, budowlane, mlecarskie, dla niepełnosprawnych. Na szczególną uwagę zasługuje

wzorowo zorganizowana szkoła dla niepełnosprawnych we Wrocławiu, o której, swego czasu, miejscowa prasa pisała, że jest to „szkoła marzeń”. Proces kształcenia trwa dwa lata. Uczniowie otrzymują dyplom ukończenia studium w danym zawodzie i specjalności. Niektóre z tych szkół posiadają już uprawnienia publiczne. Ogólnie ocena pracy tych bardzo pożytecznych jednostek oświatowych jest pozytywna.

Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, jako organ założycielski, po przeprowadzeniu kilku wizytacji i dokonaniu analizy pracy, postanowił zwoływać dwa razy w roku konferencje metodyczne dyrektorów z obowiązkowym uczestnictwem. Dwie pierwsze odbyły się w roku 1993; w dniach 20—22 maja w Częstochowie dla dyrektorów i głównych księgowych o charakterze metodyczno-instruktażowym. Wśród zaproszonych gości byli: przedstawiciel Ministerstwa Edukacji Narodowej, główny wizytator mgr Ewa Konikowska-Kruk. Druga konferencja odbyła się w dniach 10—11 grudnia w Opolu-Nowinkach, uczestniczyli w niej: mgr Tomasz Lasoń Naczelnik Wydziału Oświaty Ustawicznej w Departamencie Kształcenia Nauczycieli, który zapoznał zebranych z aktualną polityką oświatową, najnowszymi zarządzeniami oraz programami. Doktor Stanisław Suchy z Urzędu Pracy przedstawił krajowy stan zatrudnienia i potrzeby kształcenia dla współczesnej gospodarki oraz Grzegorz Rogala (psycholog), zapoznał dyrektorów szkół z najnowszymi sposobami mającymi wpływ na kształtowanie osobowościowych cech kierownika placówki oświatowej. W pierwszym dniu obrad uczestniczył dyrektor Wydziału Kształcenia Zawodowego Kuratorium Oświaty w Opolu mgr Marian Hałoń, który w swoim wystąpieniu bardzo pozytywnie i życzliwie odniósł się do pracy szkół Stowarzyszenia, wnikliwie oceniając

ich działalność. Był obecny również dr Bogusław Kucia — starszy wizytator z Kuratorium Oświaty. Głównym punktem konferencji była prezentacja dorobku szkół, której dokonali dyrektorzy. Ożywiona dyskusja rozbudziła w obecnych znaczny stopień zainteresowania, zaangażowania, ale również i zdrowych obaw o doskonalenie dalszej pracy. Szkoły tego typu są jeszcze ciągle nowością, a zatem stale dokonuje się prób poszukiwań zmierzających do wypracowania coraz nowszych zasad organizacyjnych. Tematyka konferencji jest ustalana dużo wcześniej, zgodnie z aktualnymi potrzebami.

Materiały przygotowywane przez poszczególnych dyrektorów są powielane i dostarczane wszystkim szkołom, np.:

dr Marian Duczmal — dyrektor Policealnego Studium Ekonomicznego w Opolu: „Organizacja działu administracyjno-gospodarczego przez dyrektora szkoły”;

dr Roman Patora — pełnomocnik Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich ds. szkół w Łodzi: „Działalność Rady Pedagogicznej szkół społecznych”;

mgr Tadeusz Alankiewicz — dyrektor Policealnego Studium Ekonomicznego we Wrześni: „Problematyka organizowania pracy szkoły” oraz „Przewodnik studiowania, ćwiczenia”.

Jak wynika z przedstawionych materiałów, konferencja miała charakter metodyczny niezależnie od bardzo ważnego aspektu integracyjnego. Efekty tego rodzaju spotkań dają znać o sobie w późniejszej działalności.

Na konferencjach prezentowane są wydawnictwa własne oraz innych oficyn głównie te, które mogą zainteresować nauczyciela, np. z Wrocławia przywieziono oprócz propozycji wydawniczych dotyczących niepełnosprawnych „Vademecum niepełnosprawnych”, bogate w informacje dotyczące

spraw prawnych, uzdrowisk, urzędów i wiele innych działań bardzo istotnych dla ludzi zmuszonych przez los do korzystania z nich.

Mówiono również o dokonaniach w zakresie edukacji ekologicznej w roku 1993, dziedzinie tak bardzo istotnej przy ciągłym zagrożeniu zdrowia i życia ludzkiego.

Na zakończenie spotkania w Opolu ustalono, że kolejna konferencja metodyczna dyrektorów szkół Stowarzyszenia Oświatowców Polskich odbędzie się w Łodzi, w kwietniu 1994 r.

Zenon Kaczmarek
Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

Wiedza dla przyszłości

Przeobrażenia gospodarcze dokonujące się w Polsce, zmierzające do pełnego ukształtowania gospodarki rykowej wymagają również nowatorskiego traktowania dotychczasowej działalności oświatowej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Wychodząc naprzeciw aktualnym potrzebom gospodarki w tym zakresie Oddział Wojewódzki Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Kaliszu wspólnie z Katedrą Marketingu Uniwersytetu Łódzkiego opracował program szkoleń (w formie kursów) z zakresu marketingu i biznesu dla potrzeb i na zlecenie konkretnych podmiotów gospodarczych.

Zastosowanie marketingu w przedsiębiorstwie nie jest rzeczą łatwą. Marketing — to określony sposób myślenia i działania firmy na rynku, dlatego należy postrzegać go w układzie funkcjonalnym. Kadra przedsiębiorstwa musi myśleć kategoriami marketingu, tzn. mieć świadomość, że o jego sukcesie lub niepowodzeniu decyduje rynek,

jako weryfikator efektywności działania podmiotu. Marketing wymaga zatem przygotowania kadr w tym zakresie.

Opracowany program ma na celu:

- wyjaśnienie mechanizmów transformacji gospodarki i wynikające z niego skutki,
- zrozumienie istoty marketingu oraz konsekwencji jego zastosowania w przedsiębiorstwie,
- wskazanie na znaczenie informacji marketingowych w zarządzaniu strategicznym,
- zaprezentowanie wybranych problemów badawczych oraz metod i technik ich rozwiązywania,
- znajomość budowy planu marketingowego i umiejętność formułowania strategii marketingowych,
- stworzenie przesłanek podejmowania trafnych decyzji marketingowych.

Na podstawie tak opracowanego programu prowadzone są zajęcia w 4 jednostkach gospodarczych woj. kaliskiego, w których uczestniczy ponad 250 słuchaczy.

Szkolenie trwa 7 tygodni, zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu po 5 godzin.

Kursy prowadzone są w trzech formach:

- wykłady (ok. 30% ogólnej liczby godzin),
- konwersatoria (ok. 40% godzin),
- ćwiczenia, przy wykorzystaniu metody „studium przypadku” (ok. 30% godzin).

Kadrę nauczającą stanowią pracownicy Katedry Marketingu Uniwersytetu Łódzkiego z prof. dr. hab. Bogdanem Gregorem.

Na zakończenie kursów przeprowadzany jest egzamin sprawdzający, na podstawie którego słuchacze otrzymują specjalne zaświadczenia.

Organizowane kursy marketingu i biznesu wydatnie pomagają w uzyskiwaniu konkretnych efektów gospodarczych.

W jednym z przedsiębiorstw w woj. kaliskim (ZNTK Ostrów Wielkopolski) objęto tymi kursami ok. 30% załogi. Obecnie jest to jeden z najlepszych zakładów województwa. Zatrudnia ponad 3 tys. osób. Na

przestrzeni ostatnich 2 lat nie zwalniano pracowników, a wręcz przeciwnie w 1993 r. przyjęto ponad 200 nowych pracowników. Zakład znajduje się w dobrej kondycji finansowej, wspiera także finansowo wiele przedsięwzięć o charakterze charytatywnym.

Jak twierdzi dyrektor ZNTK — organizowane w tym zakładzie przez OW TWP i Uniwersytet Łódzki — kursy marketingu i biznesu w znacznym stopniu przyczyniły się do przeorientowania w myśleniu kadry przedsiębiorstwa i stosowanie nowoczesnych form działalności gospodarczo-finansowej.

Kolejny zatem raz potwierdziła się w praktyce zasada, że warto inwestować w naukę, gdyż po niezbyt długim okresie nakłady na podnoszenie kwalifikacji i umiejętności — zwracają się z wielokrotnością.

Ewa Klimpel

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

Nadzór i doradztwo pedagogiczne w TWP

W ostatnich czterech latach nastąpiło w oświacie dorosłych niemal całkowite uspołecznienie nadzoru i doradztwa pedagogicznego. Odnosi się to głównie do tych organizacji i stowarzyszeń oświatowych, których z różnych względów, przeważnie finansowych, nie stać na zatrudnienie etatowych wizytatorów. Sytuację taką wymusiło pozbawienie pomocy finansowej państwa dla organizacji społecznych, w tym również edukacyjnych.

Ratunkiem na przetrwanie dla wielu stowarzyszeń jest redukcja etatów. W pierwszym rzędzie dostali wymówienia właśnie pracownicy nadzoru pedagogicznego. Ucierpi na tym, rzecz jasna, jakość procesu kształcenia dorosłych.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej nie zatrudniało i nie zatrudnia etatowych wizytatorów. Działalność wizytacyjna prowadzona jest przez wszystkich pracowników oświatowych: dyrektorów oddziałów wojewódzkich, specjalistów i instruktorów działalności oświatowej.

W procesie nadzoru pedagogicznego i poradnictwa metodycznego włączeni są także działacze społeczni skupieni w wojewódzkich zespołach konsultacyjnych i wojewódzkich sekcjach specjalistycznych. Formami organizacyjnymi nadzoru pedagogicznego (i w pewnej mierze także poradnictwa metodycznego) są wizytacje, hospitacje i lustracje zajęć prowadzonych w placówkach oświatowych Towarzystwa.

Przedmiotem każdej niemal wizytacji w sytuacji TWP są:

- tematyka zajęć i czas ich trwania,
- metody prowadzenia zajęć, zwłaszcza z uwzględnieniem specyficznych potrzeb procesu oświatowego dorosłych,
- zastosowane środki dydaktyczne i sposób ich wykorzystania,
- sposób wykorzystania bazy lokalowej,
- aktualność programów nauczania — jeśli jest to kurs lub studium oświatowe,
- zakres podawanych treści,
- kwalifikacje kadry nauczającej, szczególnie zaś jej kwalifikacje andragogiczne,
- dokumentacja organizacyjna, finansowa i pedagogiczna placówki,
- stan i zakres współpracy placówki oświatowej TWP z miejscowymi władzami oświatowymi.

Ponieważ kadra nauczająca TWP to głównie pracownicy nietatowi, a nierzadko pełni dobrej woli i zaangażowania, lecz bez istotnych kwalifikacji pedagogicznych, społeczni działacze oświatowi, istotną sprawą jest właściwa atmosfera wizytacji.

W TWP obowiązują następujące w tym względzie zasady.

Każda wizytacja jest zapowiadana. Pozwala to na uporządkowanie dokumentacji

placówki, przeciwdziała atmosferze nerwowości w czasie jej przeprowadzania. Klimat wizytacji tworzą obie strony: wizytowani i wizytujący. Warunkiem dobrego klimatu jest wzajemne zrozumienie i zaufanie. Formułując uwagi pod adresem pracowników bądź działaczy placówki wizytujący bierze pod uwagę warunki, w jakich prowadzona jest jej praca. Krytykując poczynania organizatorów pracy oświatowej wizytujący powinien poprzeć swoje zastrzeżenia konkretnymi dowodami i zaproponować sposoby prawidłowych rozwiązań. Wszystkie uwagi i rady powinny być nacechowane życzliwością.

Życzliwość, konsekwencja, chęć niesienia pomocy, rzeczowość są — w sytuacji TWP — podstawowymi warunkami właściwej atmosfery wizytacji.

Zakres wizytacji to dokładne określenie jej przedmiotu, czyli: co będzie kontrolowane, jakiego rodzaju dokumentacja, które zajęcia, z kim i na jaki temat zostaną przeprowadzone rozmowy.

Tak rozumiana wizytacja placówki obejmuje:

- jej warunki materialne,
- organizację pracy, w tym obsadę personalną,
- stopień realizacji założonych planów pracy,
- sposoby realizacji planu pracy i prowadzenia zajęć,
- dokumentację.

Wizytujący bada, w jakich warunkach odbywają się zajęcia, jak wygląda sala i jej wyposażenie w niezbędne sprzęty, czy jest wystarczająco duża, czysta i widna, czy posiada wystarczającą liczbę stolików i krzeseł, by słuchacze mogli swobodnie sporządzać notatki, a także czy znajduje się w niej tablica szkolna, grafoskop, wyświetlacz przeźroczysty i czy z każdego miejsca sali widać i słyszeć prowadzącego zajęcia.

Badając i oceniając organizację zajęć trzeba odpowiedzieć na następujące pytania: w

jakich terminach odbywają się zajęcia, czy ich uczestnicy mają możliwość dogodnego dojazdu lub dojścia do placówki, czy harmonogram zajęć uwzględnia wymogi higieny pracy umysłowej, czy plan zajęć uwzględnia zainteresowania słuchaczy itp.

Jeśli natomiast w placówce TWP prowadzone są kursy dokształcania i doskonalenia zawodowego to trzeba także ocenić, czy plan zajęć na kursie jest ułożony w taki sposób, aby na każdy przedmiot nauczania starczyło czasu; czy przypadkiem nie prowadzi się zajęć przez cztery i więcej godzin popołudniowych, co praktycznie uniemożliwia efektywne z nich korzystanie; czy słuchacze rzeczywiście wiedzą, z jakich przedmiotów będą w danym dniu zajęcia, a więc czy opracowano ich plan i udostępniono go słuchaczom; czy odbyła się rada pedagogiczna, podczas której omówiono sprawy organizacji zajęć na kursie itp.

Formy podsumowania wizytacji są różne. W sytuacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej najbardziej pożądanym i skutecznym sposobem podsumowania jest zorganizowanie narady powizytacyjnej z udziałem wszystkich zainteresowanych przeprowadzoną wizytacją osób. W naradzie tej powinien obowiązkowo uczestniczyć dyrektor danego oddziału wojewódzkiego TWP.

Wartość narady powizytacyjnej zależy od:

- sposobu jej przeprowadzenia, a nawet zachowania się wizytatora,
- atmosfery, w której wizytacja była przeprowadzona,
- merytorycznego przygotowania się do dyskusji osób biorących w naradzie udział.

Przedmiotem narady powizytacyjnej powinna być zawsze:

- ocena prowadzonej przez placówkę działalności oświatowej wraz ze wskazaniem dobrych i słabych stron tej pracy, ewentualnych usterek i zapobiegania im,
- stan i ocena kompletności i poprawności prowadzonej przez placówkę dokumentacji,

— dyskusja nad treścią zaleceń powizytacyjnych.

Wizytujący musi się bardzo skrupulatnie przygotować do narady, a także przemyśleć plan swojego wystąpienia, w którym jako pierwszoplanowe wysunie te problemy, od których jego zdaniem zależy poprawa pracy placówki. Opracować też musi projekt zaleceń — prawdopodobnie ulegną one nieznacznym poprawkom w wyniku dyskusji, ale przedstawienie zaleceń w czasie narady powizytacyjnej jest podstawowym obowiązkiem wizytującego, wynikającym z zasadniczych celów i funkcji wizytacji.

Reasumując sprawy dotyczące końcowej narady podsumowującej wizytację należy stwierdzić, że spełni ona swoje zadania, jeśli:

- będzie dobrze przygotowana, tzn. interesująca, rzeczowa i niezbyt długa,
- zmobilizuje pracowników placówki do wydajniejszej pracy,
- wywoła pozytywną motywację działania,
- wzbudzi niepokój twórczy wśród działaczy Towarzystwa skupionych wokół placówki,
- obiektywnie odzwierciedli istniejący stan pracy merytorycznej i organizacyjnej placówki.

Po zakończeniu wizytacji wizytujący opracowuje zalecenia powizytacyjne, które są istotnym elementem nadzoru pedagogicznego i poradnictwa metodycznego w TWP. Wartość zaleceń zależy od ich trafności i konkretności. Powinny być jasno i przejrzysto sformułowane, wynikać z treści spostrzeżeń omawianych przez wizytatora na naradzie powizytacyjnej i z dyskusji — nie należy bowiem zalecać tego, co nie zostało wcześniej omówione. Zalecenia powinny mieć charakter instruktażowy i wybiegać w przyszłość — jednakże należy określić choćby przybliżony termin ich realizacji. Każda wizytacja, niezależnie od tego czy jest przeprowadzana przez wizytatora zawodowego, czy też przez eksperta społecznego,

ma na celu doskonalenie pracy placówki TWP. Jej efektem powinna być poprawa organizacji pracy, procesu kształcenia, inspirowanie współdziałania z instytucjami i osobami zajmującymi się organizowaniem i prowadzeniem różnych form oświaty dorosłych.

Oto bardziej szczegółowy wykaz ewentualnych działań wizytującego na rzecz doskonalenia organizacji i pracy placówki oświatowej:

- wnioskowanie do dyrektora oddziału wojewódzkiego TWP we wszelkich sprawach związanych z organizacją i funkcjonowaniem placówki,
- opracowywanie spostrzeżeń, uwag i wniosków dotyczących angażowania wykładowców, prelegentów, lektorów, kierowników kursów itp.,
- w przypadku placówki, w której prowadzone są kursy zawodowe bądź językowe, wnioskowanie w sprawie gromadzenia i opracowywania projektów wyposażenia kursów w środki dydaktyczne,
- wnioskowanie poprawek w treściach programów, proponowanie wartościowych skryptów i wydawnictw pomocniczych,
- wnioskowanie w sprawie prowadzenia poradnictwa pedagogicznego dla personelu placówki i osób z nim współpracujących,
- współdziałanie w opracowywaniu wytycznych i przykładowych wzorców, np. tematyki posiedzeń rad pedagogicznych, planów zajęć itp.,
- wskazywanie pracownikom placówki nowości pedagogicznych — dotyczy druków zwartych i artykułów w czasopiśmie pedagogicznych,
- pomaganie pracownikom placówki w prowadzeniu obowiązującej ich dokumentacji pedagogicznej i księgowo-finansowej,
- w przypadku placówki, w której prowadzone są kursy zawodowe bądź językowe, pomaganie wykładowcom, między

innymi w zakresie: organizacji zajęć; nawiązywania i utrzymywania kontaktów ze słuchaczami; ich aktywizacji podczas zajęć; właściwego stosowania środków dydaktycznych; wykorzystywania skryptów i podręczników; rytmiczności w realizowaniu programu nauczania; kontroli i oceny stopnia opanowania materiału programowego przez słuchaczy; metod realizowania poszczególnych tematów zajęć; prawidłowego sporządzania rozkładu materiału nauczania; wdrażania słuchaczy do samokształcenia itd.,

- propagowanie wśród pracowników i współpracowników wydawnictw metodycznych,
- zachęcanie pracowników placówki do podjęcia samokształcenia, zwłaszcza samokształcenia pedagogicznego,
- poprawianie lub całkowita likwidacja wszelkich niedomagań w pracy pedagogicznej i organizacyjno-finansowej placówki.

Realizacja przez wizytującego choć części zaproponowanych działań usprawniających z pewnością przyczyni się do podniesienia jakości pracy każdej placówki oświatowej TWP, zwłaszcza zaś tej, której główną domeną jest organizowanie i prowadzenie kursów zawodowych i kursów języków obcych.

W Towarzystwie Wiedzy Powszechnej wyraźnie podkreślamy, że wizytujący nie może poprzestać na stwierdzeniu braków, a nawet na udzieleniu rady, jak te braki usunąć. Jego zadaniem jest świadczenie konkretnej pomocy, a więc w przypadku jeśli np. kierownik placówki nie ma opracowanego planu pracy, należy mu pomóc w jego sporządzeniu, pokazać plan dobrze opracowany. Jeśli kierownik nie umie omówić hospitowanych zajęć, to należy zademonstrować, jak to omówienie winno przebiegać.

Ważną sprawą jest praca z początkującymi wykładowcami bądź prelegentami, szczególnie z tymi, którzy nie posiadają przygotowania pedagogicznego. Troska o dobrą organizację pracy tych ludzi, zapewnienie im właściwej pomocy poprzez pra-

widłowy instruktaż pohospitacyjny, w wielu przypadkach mogą przyczynić się do pozyskania ich dla pracy TWP.

Czynnikiem sprzyjającym doskonaleniu pracy oświatowej TWP jest jak wspomniałam wyżej — pozytywna atmosfera, jaką tworzy wizytujący w czasie pobytu w placówce. Sam sposób prowadzenia rozmowy pohospitacyjnej z wykładowcą bądź prelegentem, umiejętność wydobycia z przeprowadzonych zajęć tego, co jest pozytywne, zachęta do dalszych twórczych poszukiwań — to drogi pozyskiwania wykładowcy, prelegenta i lektora do poważnej współpracy z TWP. Wytknięcie błędów, czy też różnica zdań w określonej sprawie między wizytującym a wizytowanym nie powinny w żadnym przypadku „przekreślić na zawsze” współpracy danego wykładowcy z TWP. Dzięki życzliwej i godnej ludzi poważnych atmosferze, zarówno kierownik placówki, jak i jego współpracownicy uświadomią sobie własne braki, a tym samym dostrzegą konieczność doskonalenia własnego warsztatu pracy oświatowej.

Te uwagi o atmosferze i postawie wizytatora zdają się być konieczne, bowiem tak jak efekty pracy dydaktycznej zależą od wykładowcy, prelegenta i lektora, ich umiejętności pracy oświatowej z dorosłymi, tak doskonalenie tej pracy w dużej mierze zależy od osobowości osób sprawujących nadzór pedagogiczny, od ich wiedzy, doświadczenia i umiejętności współpracy z ludźmi.

Zadaniem każdej wizytacji w TWP jest doradztwo pedagogiczne, rozumiane szeroko i obejmujące zarówno sprawy związane z konkretnymi zajęciami (prelekcją, wykładem), jak też dotyczące zagadnień ogólnopedagogicznych.

Mówiąc o doradztwie, zgodnie z definicją zaczerpniętą z „Małego słownika języka polskiego” (Warszawa 1968, PWN, s. 129), mam na myśli radę, udzielenie porady, podanie, wskazanie sposobu postępowania w jakiejś sprawie.

Czy tak pojęte doradztwo pedagogiczne jest potrzebne lektorom, prelegentom, wykładowcom i kierownikom kursów TWP?

Z całą stanowczością należy powiedzieć, że tak. Wizytator-doradca ma szerokie możliwości podpowiedzenia praktycznych rozwiązań metodycznych, innowacji czy modyfikacji w zakresie doboru metod, treści i środków dydaktycznych. Nie pozwoli kadrze nauczającej popaść w rutynę, w schematyzm. Doradca potrzebny jest także i po to, by prelegentów, lektorów i wykładowców, którzy są na najlepszej drodze do mistrzostwa pedagogicznego, utwierdzić w przekonaniu, że to co robią jest dobre, zasługuje na wyróżnienie i upowszechnienie.

Doradztwo pedagogiczne jest istotnym czynnikiem podnoszenia poziomu pracy wszystkich placówek i form oświatowych TWP. Obejmuje zarówno zagadnienia dotyczące treści, zasad, metod i środków dydaktycznych, związanych z poszczególnymi formami organizacyjnymi zajęć, jak i sprawy wychowawcze.

Doradztwo pedagogiczne będzie coraz potrzebniejsze także z innego powodu. W miarę jak poszczególne formy organizacyjne TWP będą otrzymywały coraz pełniejszą obudowę w postaci nie tylko podręczników (do nauczania języków obcych) i materiałów pomocniczych, lecz także przezroczy czy taśm magnetofonowych i magnetowidowych — konieczne stanie się ukazywanie zainteresowanym, czyli prelegentom ich miejsca w procesie dydaktycznym.

Zasada partnerstwa i współdziałania zakłada współodpowiedzialność w rozwiązywaniu poszczególnych zadań. Przestrzeganie zasady współdziałania z góry wyklucza wszelkie pouczanie ze „szczebla”, z tytułu zajmowanego stanowiska. Doradztwo pedagogiczne powinno wynikać z racji reprezentowania przez wizytatora szerszego doświadczenia, sprzężonego z refleksją teoretyczną. Sam fakt stykania się wizytatora z pracą wielu oświatowców umożliwia mu wyrobienie

nie sobie pełniejszego poglądu na możliwości doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w konkretnych warunkach. Gdy do tego dojdzie, pogłębiona wiedza teoretyczna, udzielone rady i wskazówki mogą mieć znaczenie nie tylko doraźne.

Wydaje się także, że w doradztwie pedagogicznym wielką wagę może odegrać wskazanie przez wizytującego źródeł sukcesów, nawet jeśli są one skromne. Zgodnie bowiem z prawem efektu będzie to tworzyć warunki do pozytywnej motywacji i dalszej aktywizacji w realizowaniu kolejnych, coraz ambitniejszych celów oświatowych. W motywacji warto widzieć bowiem funkcję organizacyjną i sterującą w zakresie doskonalenia pracy oświatowej wszystkich prelegentów, lektorów i wykładowców, a także działaczy TWP.

Z treści tego, co zostało dotychczas powiedziane wynika, że nadzór pedagogiczny w TWP służy w dużej mierze doradztwu pedagogicznemu. Jest on prowadzony wielopłaszczyznowo i wielokierunkowo. Jego formy wzajemnie się uzupełniają. W sumie tworzą spójny system kontroli i pomocy pedagogicznej dla wszystkich pracowników oświatowych TWP.

*Dorota Koprowska,
Zbigniew Kramek
MCNEMT Radom*

Projektowanie i konstruowanie programów nauczania

Ciągle aktualna sprawa doskonalenia programów nauczania, opracowania programów do nowych zawodów, klasyfikacji oraz kursów, konieczność uwzględnienia nowych technologii kształcenia skłoniła nas do

przedstawienia refleksji z seminarium prof. H. Komorowskiej, które odbyło się w Instytucie Badań Edukacyjnych 6 stycznia 1994 roku. Temat Seminarium „Problemy przy konstruowaniu programów nauczania”. Profesor H. Komorowska we wprowadzeniu przedstawiła najważniejsze tezy dotyczące zasad konstruowania programów nauczania oraz pojawiające się dylematy projektowania.

Prace programowe mają charakter procesu ciągłego i z założenia nie można opracować programu, który zadowoliliby wszystkich odbiorców. We wstępnej fazie prowadzenia prac programowych należy bezwzględnie określić podstawowe pojęcia i definicje, które pozwolą na jednoznaczne sformułowania w programie, a tym samym zaspokoją oczekiwania zleceniodawcy, gdyż będą zrozumiałe dla obu stron. Program nauczania może przybierać różne formy. Może to być:

- zestaw treści nauczania obejmujący listę haseł programowych,
- rejestr efektów nauczania w postaci zapisanych umiejętności lub wymagań egzaminacyjnych,
- lista pojęć i zadań do wykonania, która nie uwzględnia szczegółowych treści, a zwraca uwagę na poprawność, skuteczność i elegancję w przekazywaniu treści,
- rejestr aktywności edukacyjnej, czyli zestaw wszystkich czynności nauczyciela wykonywanych wraz z uczniami na lekcji, będzie przedstawiony w postaci czynności i zadań stawianych przed uczniami bądź zestaw doświadczeń realizowanych przez uczniów,
- zestaw treści, które ustosunkowują się do rzeczywistości społecznej lub bardzo silnie ukierunkowane są na innowację.

W pierwszym przypadku ma miejsce reprodukcja kultury, zaś w drugim restrukturyzacja kultury. Programy opracowane dla szkół średnich pełnią funkcję reprodukcyjną, zaś programy dla doskonalenia

zawodowego nauczycieli spełniają funkcję restrukturyzacyjną.

Podczas tworzenia programu pojawiają się wszelkiego rodzaju dylematy, które odnoszą się do różnych aspektów ich tworzenia, jak też są dylematami samej konstrukcji programu. Przeznaczenie programu będzie wymuszać poszczególne drogi dochodzenia do niego. Jedną z możliwych dróg będzie tworzenie instytucji i biur związanych z reformą szkolnictwa, w których duże znaczenie mają autorytety, placówki itp. O wyborze odpowiedniej metody będzie decydować przede wszystkim przeznaczenie programu, tzn. czy jest masowy, czy elitarny. Nie można bowiem opracować takiego programu, który spełni oczekiwania wszystkich. Zawsze należy być przygotowanym na aprobatę i dezaprobatę kręgów edukacyjnych. Ponadto nie należy dokładnie i zbyt szczegółowo tworzyć programów, ponieważ ograniczają one swobodę nauczycielom. Konstruktor programu ma zdecydować, które treści są obligatoryjne, a które można wymieniać. Ponadto należy uwzględnić:

- zasadę organizacyjną programu, tzn. program dla jednego przedmiotu, program blokowy, projekt tematyczno-interdyscyplinarny,
- zasadę zagospodarowania programu, tzn. program minimum, maksimum treści lub program pośredni,
- zasadę formułowania celów programowych, tzn.: globalnych, behawioralnych, rozwojowych i ekspresyjnych,
- zasada doboru treści programowych, tzn. program tworzony według:
 - dyscypliny podstawowej,
 - przydatności w przyszłej pracy,
 - trwałości przekazywanej wiedzy,
- zasadę szeregowania, gradacji ważności przy układaniu treści, tzn. program linearny i spiralny,
- zasadę szeregowania bloków tematycznych,
- zasadę konstrukcyjną dokumentu programowego,

— metodyczną wykładnię, tzn. metodą prób i błędów należy dochodzić do słusznych zasad stosowanych w konstrukcji programu.

Opracowany program powinien zawierać we wstępie informację dotyczącą wszelkich uwarunkowań podczas jego konstruowania.

W dyskusji toczonej się w końcowej części spotkania można było wyróżnić następujące problemy:

- trudność jednoznacznego definiowania stosowanych pojęć: minimum programowe, treści nauczania, mierzalność efektów nauczania,
- opracowywanie programów doskonalenia zawodowego przez różne instytucje, o różnym stopniu przygotowania merytorycznego, a tym samym mało porównywalnych,
- potrzeba opracowywania programów modułowych w blokach tematycznych, jako bardziej elastycznych, a tym samym łatwiejszych i skuteczniejszych do realizacji w zmieniającej się gospodarce narodowej.

Seminarium było pierwszą próbą wymiany doświadczeń w konstruowaniu i projektowaniu programów nauczania dla różnych dziedzin edukacyjnych: kształcenia językowego, kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego. Pogłębione dyskusje środowisk zajmujących się projektowaniem dydaktycznym, szczególnie w obecnym czasie, kiedy oświata stanęła w obliczu głębokich zmian strukturalno-programowych, uznać należy za niezbędne.

Jak uatrakcyjnić i uelastyczyć proces kształcenia? W jaki sposób osiągnąć samodzielność i kreatywność uczniów? To nie tylko zadanie technologii kształcenia, ale przede wszystkim konstrukcji programów nauczania.

Celowym zatem wydaje się być poszukiwanie nowych rozwiązań i strategii w konstruowaniu programów. Organizowanie w dalszej perspektywie seminariów problemo-

wych z tego zakresu może stać się znakomitym forum do uzyskania poprawy jakości programów edukacyjnych.

Wanda Surosz

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Doskonalenie instruktorek krawiectwa

Wysoka jakość kształcenia na kursach krawieckich prowadzonych przez Związek ZDZ jest nie tylko wynikiem wyposażenia pracowni krawieckich i właściwej organizacji zajęć kursowych. Zależy przede wszystkim od kwalifikacji instruktorów zajęć praktycznych. Wobec szybkiego tempa zmian w modzie oraz technikach i technologii wykonywania odzieży, nie wystarczy obecnie jednorazowe przyswojenie wiedzy. Instruktor zajęć praktycznych w zawodzie krawiec powinien stale, na bieżąco, śledzić wszelkie przemiany w tym zakresie i uzupełniać swoją wiedzę o nowe rozwiązania znajdujące zastosowanie w szeroko rozumianym krawiectwie. Spełniając kierowniczą rolę w przebiegu procesu dydaktycznego, niezależnie od pracy własnej, polegającej na śledzeniu fachowej literatury i żurnali, powinien systematycznie uczestniczyć w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego.

Dotychczasowa wysoka sprawność nauczania na długoterminowych kursach krawieckich prowadzonych przez naszą organizację, była zawsze ściśle związana ze świadomością tego problemu. Doskonalenie zawodowe i metodyczno-dydaktyczne instruktorów krawiectwa było i jest ważnym elementem planów pracy doskonalącej z kadrą zatrudnioną w ZDZ.

Do tradycji Związku należy organizowanie kursów dla nowozatrudnionych ins-

truktorów oraz kursów doskonalących wiedzę i umiejętności instruktorów o dłuższym stażu pracy.

Praca doskonaląca z instruktorami krawiectwa odbywa się w ZDZ oraz centralnie, w postaci kursów i seminariów organizowanych przez ZG Związku. Obejmuje zazwyczaj lekcję koleżeńską oraz wykłady nt. nowości w modzie, nowe rozwiązania techniczno-technologiczne, nowe tkaniny i dodatki stosowane aktualnie w przemyśle odzieżowym.

Niezależnie od dotychczasowych form pracy doskonalącej z instruktorkami krawiectwa, Związek poszukuje nowych form pracy. W ostatnim okresie, w celu usprawnienia tej działalności oraz objęcia nią jak największej liczby instruktorów, powstał projekt powołania, na razie dwóch, krawieckich Centrów Doskonalenia Zawodowego. Posiadając wykwalifikowaną kadrę, dobrze wyposażone ośrodki kształcenia oraz niewątpliwie duże osiągnięcia w pracy z własną kadrą dydaktyczną, przejęłyby na siebie ciężar permanentnej pracy doskonalącej z instruktorami z pozostałych ZDZ. Zakłada się, że byłyby to wyspecjalizowane w tej dziedzinie placówki, gotowe do przeprowadzenia kursów stosownie do zapotrzebowania tematycznego.

Doceniając własne możliwości w dziedzinie doksztalcania pracowników, ZG Związku nie pozostał zamknięty na osiągnięcia innych krajów w tej dziedzinie. Na mocy międzynarodowego porozumienia Polska—Niemcy, wykorzystana została możliwość wydelegowania 15 instruktorek krawiectwa na dwutygodniowy kurs do Raesfeld. Tematyka jego była bardzo obszerna i obejmowała m.in. zagadnienia związane z systemem kształcenia krawcowych, nowe techniki stosowane w krawiectwie, postęp technologiczny w wyposażeniu zakładów odzieżowych oraz uczestniczenie w wystawach i pokazach mody.

Wszystkie uczestniczące w tym kursie osoby zobowiązane zostały w ramach lekcji

koleżeńskich do zapoznania z jego przebiegiem, zdobytą wiedzą i nabytymi umiejętnościami wszystkie zainteresowane instruktorki, z własnego i pozostałych ZDZ.

Mając świadomość ogromu pracy nad doskonaleniem zawodowym kadry instruktorów krawiectwa, Zarząd Główny Związku ZDZ pozostaje w kontakcie z licznymi instytucjami zajmującymi się sprawami krawiectwa, aby móc wykorzystać ich doświadczenia w pracy doskonalącej z kadrą nauczającą tego zawodu młodzież pobierającą nauki w ZDZ.

Przykładem może być trwająca od dwóch lat współpraca z Wydawnictwem Burda. Jako specjalistyczne wydawnictwo poświęcone modzie stanowi uzupełnienie podręczników i jest na co dzień źródłem wiedzy nt. aktualnej mody.

W ub. roku zapewniono słuchaczom kursów krawieckich uczestniczenie w konkursie o nagrodę Aenne Burda. Udział w nim stanowi ważny sprawdzian dla naszych instruktorów, którzy powinni wykształcić nie tylko dobre krawcowe, ale nauczyć je doradztwa w zakresie komponowania ubioru stosownie do aktualnej mody i warunków fizycznych swoich klientek.

Niewątpliwie osiągnięcia Związku w pracy doskonalącej z kadrą są jedynie wynikiem mobilizującym do poszukiwania nowych dróg i sposobów zapewnienia jej jak największej efektywności.



Elżbieta Rabczko
Zespół Szkół Odzieżowych
Białystok

Kształcenie nauczycieli szkół odzieżowych

W diskutowanym wcześniej dokumencie „Dobra i nowoczesna szkoła” m.in. mówi się o kwalifikacjach nauczycieli (... do roku 2000 nauczyciele szkół średnich będą posiadali kierunkowe wyższe wykształcenie).

Od wielu lat zupełnie nie dostrzega się sytuacji nauczycieli szkół odzieżowych. Nie ma bowiem uczelni wyższej kształcącej „odzieżowców”. W tym momencie może się wiele osób oburzyć. Jak to, przecież macie Politechnikę Łódzką. Owszem, ale jest to uczelnia generalnie kształcąca „włókienników”, zajęcia z zakresu odzieżownictwa występują w formie bardzo powierzchownie potraktowanej specjalizacji.

Jeżeli studentem ww. uczelni zostaje absolwent szkoły odzieżowej (liceum lub technikum), to później podejmując pracę nauczyciela wiedzę z zakresu kroju i modelowania ma na poziomie szkoły średniej. Jeżeli natomiast jest to absolwent technikum włókienniczego, na pewno nie będzie w stanie prowadzić zajęć z: technologii (ZSO i LO), pracowni modelowania i pracowni konfekcjonowania (TO), będzie jedynie przygotowany do prowadzenia zajęć z materiałoznawstwa, pracowni materiałoznawstwa i maszyn, i urządzeń w przemyśle odzieżowym.

Dotychczas nauczyciele praktycznej nauki zawodu kształceni byli w PST (Pedagogiczne Studium Techniczne), z dniem 31 sierpnia 1992 roku szkoły te zostały rozwiązane.

Edukacja kierunkowa uczniów szkół odzieżowych kończy się na poziomie szkoły śred-

niej. Mamy tu zatem problem drożności kształcenia.

Najprostszym rozwiązaniem byłoby przekształcenie wydziału włókienniczego w Politechnice Łódzkiej na wydział włókienniczo-odzieżowy; nauka obejmowałaby cały proces powstawania odzieży — od włókna po gotowy wyrób odzieżowy.

Myślę, że jest to logiczne i uzasadnione, szczególnie obecnie, kiedy próbujemy odchodzić od szkolenia w wąskich specjalizacjach.

I kolejna sprawa: w programach nauczania wielu liceów odzieżowych nie występuje chemia, jeden z podstawowych przedmiotów na omawianej uczelni. Powodem takiego stanu rzeczy jest fakt, że przedmiot ten nie jest przedmiotem obowiązkowym, a jedynie jednym z możliwych do wyboru.

Jeżeli zatem chcemy poważnie myśleć o reformie szkolnej i rzetelnie realizować jej założenia, musimy dokładnie przeanalizować istniejącą sytuację na poszczególnych kierunkach kształcenia. Pozwoli to bowiem uniknąć wielu nieporozumień, zarówno dotyczących przygotowania uczniów do wykonywania zawodu, jak też orzekania czy nauczyciel ma kierunkowe wykształcenie, czy go nie ma.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Artur Janas

Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu

FUNKCJONOWANIE NIEKTÓRYCH ELEMENTÓW SYSTEMU SZKOLEŃ DLA BEZROBOTNYCH

Niniejszy tekst jest komentarzem do formalnie obowiązujących „Zasad organizacji i funkcjonowania systemu szkoleń w urzędach pracy woj. toruńskiego” z września 1993 r.

Sam komentarz został natomiast opracowany w celu ułatwienia stosowania ww. zasad w praktyce codziennej tak przez doradców zawodowych, jak i przez osoby zajmujące się organizacją szkoleń w rejonowych urzędach pracy — głównie w zakresie podejmowania decyzji o kierowaniu bądź nie — danej osoby na szkolenie czy też w zakresie organizacji i wyboru określonego kierunku szkolenia”.

Trudno w sposób sensowny i satysfakcjonujący organizować i finansować szkolenia w rejonowych urzędach pracy dla osób bezrobotnych bez akceptacji faktu, że podstawowym zadaniem rejonowych urzędów pracy jest prowadzenie pośrednictwa pracy dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy w znalezieniu pracy, a zakładom pracy w pozyskaniu pracowników.

Nieprzypadkowo zadanie to jest zapisane jako pierwsze w art. 6 ustawy o zatrudnie-

niu i bezrobociu. Z akceptacji tego faktu (głównego celu rejonowych urzędów pracy) płynnie następujący wniosek, że inicjowanie i finansowanie przyuczenia do zawodu lub przekwalifikowania bezrobotnych służy wspomaganie i realizacji pośrednictwa pracy.

Z powyższego zadania wypływa kolejny wniosek, że wszystkie działania, problemy, fakty, informacje i dane dotyczące prowadzonego przez rejonowe urzędy pracy pośrednictwa pracy są istotnymi przesłankami działań rejonowych urzędów pracy związanych z organizacją szkoleń i przekwalifikowań. To co jest ważne dla pośredników pracy, jest również ważne dla osób odpowiedzialnych za organizację szkoleń oraz doradców zawodowych.

Przesłanki podejmowania decyzji dotyczących organizowania szkoleń i przekwalifikowań.

Różna waga przesłanek

W „Zasadach organizacji i funkcjonowania systemu szkoleń...” (WUP — wrzesień 1993 r.) w rozdziale II podany jest zestaw

przesłanek ważnych z punktu widzenia podejmowania decyzji o organizowaniu szkoleń. Sformułowane są one dość ogólnie, stąd celowe jest bliższe zanalizowanie zawartych tam pojęć oraz ich zważenie, tj. określenie ich ważności dla nowej pracy i problemów, które zmuszeni jesteśmy rozstrzygnąć.

Plany rozwoju gospodarczego regionu, w tym potrzeby zatrudnienia lokalnego rynku pracy

Generalnie można stwierdzić, że takich planów po prostu nie ma. Jeżeli już — to istnieją różnego rodzaju opracowania, które dotyczą całego regionu i mówią one raczej o tym, że w danym regionie istnieją pozytywne lub negatywne warunki xy, aby w danym regionie rozwinęły się niektóre określone dziedziny gospodarki (taki charakter miało np. opracowanie INDEVO dla woj. toruńskiego). Według tego opracowania w woj. toruńskim istnieją korzystne warunki rozwoju następujących dziedzin:

- * Budownictwo mieszkaniowe;
- * Budowa autostrad;
- * Turystyka;
- * Rolnictwo i przetwórstwo rolne;
- * Telekomunikacja;
- * Ochrona środowiska.

Nie ma potrzeby udowadniać, że powyższe przewidywania nie są zoperacjonalizowane, tzn. nie istnieją żadne konkretne plany inwestycji w tych obszarach (ilość, wielkość, czas realizacji itp.). Stąd też nie mogą stanowić silnej przesłanki dla określenia siły roboczej, szczególnie jej struktury zawodowej, która będzie niezbędna dla funkcjonowania ww. dziedzin.

Mogą stanowić natomiast istotne przesłanki dla podejmowania pewnych działań dostosowanych w szkolnictwie ponadpodstawowym. Nie są natomiast istotne dla podejmowania doraźnych działań w zakresie szkolenia bezrobotnych.

Właściwą drogą uzyskiwania użytecznych danych jest bezpośredni kontakt z pracodawcami przy wykorzystaniu „Założeń systemu analiz i prognozowania na lokalnym rynku pracy” (WUP. IA-9010/9/93). Jednym z podstawowych elementów tego systemu jest coroczny wywiad kwestionariuszowy, prowadzony przez pracownika rejonowego urzędu pracy z wiodącymi w danym rejonie pracodawcami na temat ich aktualnej i przewidywanej sytuacji kadrowej. Ważne jest, aby tę drogę systematycznie wykorzystywać (mimo trudności i niepowodzeń). Należy też podkreślić, że systematyczne badanie problemów zatrudnieniowych pracodawców według modelu zaproponowanego przez Wojewódzkie Urzędy Pracy w ww. założeniach będzie głównym sposobem identyfikacji i prognozowania potrzeb szkoleniowych w przyszłości.

Kierunki przewidywanych zmian w kształceniu i doskonaleniu zawodowym proponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Kuratorium Oświaty w Toruniu.

Tego typu informacje mają charakter ogólny i raczej mogą mieć wartość użytkową przy ocenie programów szkoleniowych niż samych decyzjach o kierowaniu bądź nie, danego bezrobotnego na szkolenie.

Analiza pozyskiwanych przez rejonowy urząd pracy ofert pracy oraz informacja o ich realizacji w poprzednim miesiącu

Powyższa analiza dostarcza podstawowych przesłanek tak przy identyfikacji potrzeb szkoleniowych, jak i kierowaniu konkretnych osób na szkolenia. Takie dane, jak częstotliwość ofert w poszczególnych zawodach zgłaszanych do rejonowych urzędów pracy, wymogi stawiane przez pracodawców, problemy pośrednictwa z realizacją niektórych ofert, częstotliwość i struktura ofert pracy w lokalnych środkach przekazu — ich bieżąca i okresowa analiza dostarcza naj-

mocniejszych przesłanek mówiących o aktualnym i przewidywanym prawdopodobieństwie uzyskania zatrudnienia przez osoby kierowane na szkolenia.

Można wysunąć hipotezę, że jedną z głównych przyczyn problemów pośrednictwa pracy oraz szukania pracowników przez pracodawców poprzez ogłoszenia jest m.in. trudność pozyskania pracowników o odpowiednich kwalifikacjach przez urząd pracy. Sądzić należy, że także m.in. ta przyczyna sprawia, że część pracodawców występuje do Wojewódzkiego Urzędu Pracy o zgodę na zatrudnienie cudzoziemców na terenie naszego województwa (kwestia płac jest istotna, ale nie jedyna). Jeżeli ww. hipoteza jest bliska prawdy (a należy sądzić, że jest), to w takiej sytuacji musi zawodzić pośrednictwo pracy. Musi zawodzić, ponieważ urząd pracy nie ma w swoich rejestrach pracowników o odpowiednich kwalifikacjach zgodnych z oczekiwaniami pracodawcy, żadne metody przymusu tu nie pomogą (np. pozbawienie zasiłku, ponieważ pracodawca nadal będzie poszukiwał pracowników takich, jacy mu odpowiadają). I nic na to nie poradzimy, gdyż spełnienie tych właśnie oczekiwań jest podstawowym celem świadczonych przez urząd pracy usług.

W efekcie, jednym z powodów zawodzięcia pośrednictwa pracy są niskie lub nieodpowiednie kwalifikacje bezrobotnych w ww. specjalnościach lub niedokładne rozpoznanie kwalifikacji osób poszukujących pracy. I właśnie w tej sytuacji rodzi się przesłanka zorganizowania kursów podnoszących kwalifikacje w zawodach, w których utrzymuje się problem z zaspokojeniem potrzeb pracodawców.

Analiza stanu i struktury bezrobotnych zarejestrowanych w rejonowym urzędzie pracy

Szczególnie istotna jest analiza struktury zarejestrowanych bezrobotnych według specjalności zawodowych (przy całej niedosko-

nałości obecnie stosowanej klasyfikacji). Ważną przesłanką może być obserwacja dynamiki zmian w strukturze, przede wszystkim utrzymania się wysokiego stanu poszukujących pracy w niektórych specjalnościach, co w konfrontacji z danymi o wolnych miejscach pracy może stanowić istotną wskazówkę dotyczącą potrzeb szkoleniowych.

Informacja o zwolnieniach grupowych

Informacja o przewidywanych zwolnieniach grupowych, o ile zawiera szczegółowe dane dotyczące struktury zawodowej przewidywanych zwolnień, stanowi uzupełnienie informacji o pozyskiwanych ofertach pracy. Stąd też dane te mają podobną wagę i znaczenie w procesie podejmowania decyzji dotyczących organizacji szkoleń.

Zwiększenie aktywności zawodowej osób bezrobotnych

Zwiększenie aktywności zawodowej osób bezrobotnych jest oczywistym skutkiem kierowania osób bezrobotnych na szkolenie. Wynika to wprost z treści zawartych w „Uwagach wstępnych”. Ponieważ celem szkolenia nie jest szkolenie dla szkolenia, tylko zatrudnienie.

Prawdopodobieństwo uzyskania pracy

Prawdopodobieństwo uzyskania zatrudnienia przez konkretną osobę (osoby), która wnioskuje o szkolenie lub też osobę (osoby), którą rejonowy urząd pracy z własnej inicjatywy kieruje na szkolenie, określa rejonowy urząd pracy (konkretnie osoby lub osoba odpowiedzialna za szkolenie) na podstawie ogółu przesłanek, o których mowa w niniejszych uwagach istotnych dla aktualnej sytuacji na rynku pracy. Oświadczenia zakładów pracy przedkładane przez bezrobotnych są tylko jedną z przesłanek w ustaleniu tego prawdopodobieństwa. Dane dotyczące przebiegu pracy zawodowej, zdobytych kwalifikacji oraz wykształcenia osób bezrobotnych

Powyższe dane zawarte w dokumentacji osób bezrobotnych rozszerzono o informacje uzyskiwane w trakcie rozmowy z doradcą zawodowym i skonfrontowane z danymi dotyczącymi potrzeb rynku pracy są ostatnim i rozstrzygającym etapem podejmowania decyzji o skierowaniu, bądź nie danej osoby (osób) na to lub inne szkolenie.

Reasumując można stwierdzić, że dojście do racjonalnych decyzji w organizacji szkoleń dla bezrobotnych wymaga uwzględnienia bardzo wielu przesłanek i ich szczegółowej analizy. Aby te przesłanki były użyteczne — niezbędna jest prawidłowa praca i współpraca wielu stanowisk w rejonowych urzędach pracy, w tym głównie:

- * rzetelności zapisów w kartach w trakcie rejestracji,

- * właściwie prowadzona statystyka,
- * rzetelne i efektywne pośrednictwo pracy oparte na bezpośrednim kontakcie z pracodawcami,
- * dobra wymiana informacji między stanowiskami pośrednictwa pracy, doradcami zawodowymi i osobami odpowiedzialnymi za organizację szkoleń,
- * umiejętne, profesjonalne prowadzenie rozmowy tak z poszukującymi pracy, jak i pracodawcami dla precyzyjnego ustalenia tak predyspozycji i umiejętności poszukującego pracy, jak i wymogów i warunków oferowanej pracy.

Zgranie tych wszystkich elementów daje możliwość (wąską i pracochłonną) osiągnięcia pożądanej efektywności szkoleń.

Stanisław Suchy
Urząd Pracy w Warszawie

POWINNOŚCI I ZADANIA URZĘDÓW PRACY W SZKOLENIU BEZROBOTNYCH

W myśl zapisów ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu z dnia 16 października 1991 r. (z późniejszymi zmianami) bezrobotni nie posiadający żadnych kwalifikacji zawodowych lub przygotowania w zawodach, w których brak jest propozycji pracy, mogą ubiegać się o pomoc w przyuczeniu do zawodu lub przekwalifikowaniu. Pomocy tej powinny udzielać urzędy pracy. W razie braku możliwości zapewnienia bezrobotnym odpowiedniej pracy rejonowe urzędy pracy zobowiązane są do inicjowania przyuczenia do zawodu lub przekwalifikowania. Pokrywają one koszty szkolenia oraz przyznają i wypłacają zasiłki szkoleniowe w trakcie trwania nauki. Są to zadania bardzo

odpowiedzialne i niełatwe do wykonania z wielu względów. Po pierwsze, brak jest tradycji i doświadczenia w tym zakresie. Po drugie nie ma sprawdzonych metod określenia kierunków kształcenia, które zharmonizowane byłyby z potrzebami gospodarki oraz kryteriów doboru organizatorów szkolenia bezrobotnych. Metody te i kryteria są obecnie opracowywane i sprawdzane w praktyce. Odpowiedzialność łączy się tu głównie z właściwym wyborem kursów zawodowych zharmonizowanych tematycznie z potrzebami rynku pracy oraz selekcją ofert szkoleniowych. Z uwagi na duże znaczenie dobrej współpracy urzędów pracy z organizatorami stosunków między partne-

rami w zakresie obustronnych wymagań i powinności łączących się z przygotowaniem i realizacją szkolenia bezrobotnych. Ze strony urzędów pracy oczekuje się spełnienia przez organizatorów szkolenia wielu warunków. Podstawowymi warunkami są m.in.:

- zdolność szybkiego dostosowania się do zmiennych wymagań rynku pracy, a więc do wciąż nowych potrzeb szkoleniowych,
- umiejętność opracowania nowych programów nauczania, zwłaszcza modułowych, których realizacja zwiększa efektywność kształcenia bezrobotnych,
- właściwa ocena potrzeb szkoleniowych rynku pracy oraz ich uwzględnienie w procesie nauczania,
- współudział w rekrutacji zgodnie z celami kursu odpowiednich kandydatów,
- pomoc w poszukiwaniu miejsc pracy przez absolwentów kursów,
- realizacja programu na wysokim poziomie dydaktycznym i merytorycznym.

Urzędy pracy zaś muszą poznać dogłębnie metody diagnozowania potrzeb edukacyjnych i procedury organizacji szkolenia, zasady doboru treści i organizatorów szkolenia, kryteria oceny efektywności szkolenia itp.

Diagnozę potrzeb szkoleniowych opracowuje się na podstawie:

- danych statystycznych dotyczących stanu bezrobocia z uwzględnieniem zawodów i specjalności,
- wykazu ofert pracy skierowanych do rejonowych urzędów pracy,
- realizacji ofert pracy,
- informacji o zainteresowaniu osób bezrobotnych kierunkami szkolenia zawodowego,
- analizy ofert pracy zamieszczonych w lokalnej prasie,
- wyników badań rynku pracy z uwzględnieniem zapotrzebowania na określone zawody i specjalności.

Powyższe źródła informacji pozwalają na sporządzenie diagnozy potrzeb szkoleniowych, która stanowi z kolei podstawę planowania szkolenia bezrobotnych a następnie realizacji szkolenia.

Określając kierunki szkolenia na podstawie analizy potrzeb rynku pracy bierze się pod uwagę:

- hierarchię potrzeb szkoleniowych oraz środki finansowe przeznaczone na ten cel,
- wybór instytucji szkoleniowych (w grę może wchodzić konkurs, przetarg, negocjacje),
- określenie kryteriów rekrutacji na szkolenie we współpracy z organizatorem szkolenia (wiek, płeć, predyspozycje psychofizyczne, wykształcenie, kwalifikacje, doświadczenia zawodowe).

Przed zleceniem organizacji szkolącej określonego kursu analizuje się:

- proponowany program szkolenia — czy jest opracowany zgodnie z wymogami określonymi w rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych ogłoszonym w Dz.U. nr 103, poz. 472,
- kwalifikacje kadry wykładowców i instruktorów oraz proponowane metody nauczania,
- warunki lokalowe, materiały dydaktyczne, sprzęt, warunki bhp.,
- procentowy udział szkolenia praktycznego w procesie nauczania,
- uzyskane po zakończeniu kursu kwalifikacje zawodowe i zaświadczenia oraz ich wartość społeczną,
- współpraca organizacji szkolącej z pracodawcami (możliwość włączenia się organizacji w proces zatrudniania bezrobotnych),
- sposób zarządzania kursem — opieka nad kursem ze strony organizatora (hospitacje zajęć, wizytacje, kontrola itp.),

— kosztorys kursu (czy nie jest zawyżony i czy prawidłowo rozłożone są propozycje pomiędzy poszczególnymi punktami preliminarza.

Następnie ogłasza się podstawowe informacje o wszystkich kursach organizowanych na zlecenie urzędów pracy. W informacjach tych podaje się treści programowe kursów, wymagania stawiane uczestnikom szkolenia, uzyskiwane po ukończeniu kursu zaświadczenia, możliwości zatrudnienia, ewentualne ograniczenia przy redukcji itp. Spotkania dla zainteresowanych organizowane są z udziałem przedstawicieli instytucji szkoleniowych.

Kwalifikacje kandydatów na szkolenie dokonuje upoważniony pracownik z urzędu pracy, biorąc pod uwagę kryteria rekrutacji, a także motywację zainteresowanych szkoleniem oraz inne czynniki mające wpływ na efektywność szkolenia. W przypadku powstania wątpliwości sprawę przejmuje doradca zawodowy, który, jeśli nie ma pewności co do prawidłowego zakwalifikowania kandydata na określony kurs, może go skierować na badania psychologiczne lub medyczne. Następnym krokiem jest realizacja programu kursu przez organizatora, któremu został zlecony. Urząd pracy (zleceniodawca) prowadzi monitoring ze szczególnym uwzględnieniem kontroli procesu szkolenia i postępów w nauce uczestników, dyscypliny, efektywności nauczania. Ocena dokonywana jest na różnych etapach: na wstępie, w trakcie i na końcu szkolenia przez rejonowe i wojewódzkie urzędy pracy. Nadzór merytoryczny tak pomyślany daje możliwość sygnalizowania niedociągnięć i konieczności modyfikacji programu czy metod nauczania. Również uczestnicy szkolenia mają możliwość wypowiedzenia się na temat poziomu i efektów kształcenia w formie ankiety. Pytania ankiety dotyczą: programu, poziomu wykładów, sposobu prowadzenia zajęć, spełnienia oczekiwań. Ankieta jest realizowana przez zleceniodawców, urzędy pracy oraz

przez organizatorów szkolenia. Wnioski wynikające z analizy ankiety stanowią dobrą podstawę do doskonalenia następnego szkolenia.

Globalnie w ocenie efektywności szkolenia bierze się pod uwagę procent osób kończących szkolenie i zdających egzamin, procent osób zatrudnionych po kursie i opinie o absolwentach kursu wystawioną przez pracodawców. Szczególnie ważne jest badanie dalszych losów absolwentów kursu: czy znaleźli pracę oraz jak długo jej szukali. Aby możliwie w sposób pełny ocenić szkolenie należy zdaniem ekspertów Międzynarodowej Organizacji Pracy uwzględnić cztery jego aspekty, a mianowicie: finansowy, ekonomiczny, dydaktyczny i organizacyjny.

Aspekt finansowy to: ogólne koszty, cena za jedną godzinę szkolenia, wynagrodzenie dla nauczycieli w ogólnych kosztach, wydatki na jedną osobę szkoloną, rzeczywiste koszty na jedną godzinę, wydatki na oprządkowanie i materiały w ogólnych kosztach.

Aspekt ekonomiczny to:

- wskaźnik zatrudnienia — % osób zatrudnionych po kursie (bezpośrednio po zakończeniu kursu, po 3 miesiącach, po 6 miesiącach, po 12 miesiącach),
- wskaźnik krótkotrwałego zatrudnienia,
- analiza przyczyn zatrudnienia (czy ukończenie kursu w sposób bezpośredni przyczyniło się do zatrudnienia),
- wskaźnik wykorzystania możliwości szkoleniowych (liczba osób, które można by przeszkolić w stosunku do liczby osób szkolonych).

Aspekt dydaktyczny to:

- podział na zajęcia praktyczne i teoretyczne,
- atrakcyjność kursu (jak duże jest zapotrzebowanie na kurs),
- wydajność, efektywność — (odsetek osób, które ukończyły kurs),
- wskaźnik udziału — na ilu zajęciach uczestnik był, a na ilu powinien być,

— powiązanie indywidualnych życzeń z kryteriami rekrutacji na kurs.

Aspekt organizacyjny to:

— środki, jakimi dysponuje ośrodek (pomieszczenie, wyposażenie, oprzyrządowanie),

— możliwości dydaktyczne ośrodka (ile godzin dziennie może prowadzić zajęcia),

— dostępność środków dydaktycznych i oprzyrządowania,

— efektywność szkolenia (stopień zadowolenia).

Nie oznacza to, że przedstawione sprawy, metodologia i procedury organizacji szkolenia bezrobotnych stosowane są ze wszystkimi elementami w całym kraju i że wyczerpują one listę przedsięwzięć rejonowych urzędów pracy w tym względzie. Urzędy te jako bezpośrednio odpowiedzialne za organizację szkolenia bezrobotnych dopracowują się wspólnie z wojewódzkimi urzędami pracy coraz nowych, własnych dostosowanych do specyfiki regionu sposobów postępowania w rozwiązywaniu problemów szkoleniowych bezrobotnych. Powszechnie zna-

ne są ich inicjatywy w województwie bydgoskim, gdańskim, lubelskim, łódzkim, krakowskim, warszawskim. Wszystko wskazuje na to, że w najbliższych latach powstanie spójny, zintegrowany system szkolenia bezrobotnych. Ważną dziedziną w tym systemie stanie się poradnictwo zawodowe dla bezrobotnych, które będzie odgrywać coraz większą rolę w zwiększaniu efektywności szkolenia zawodowego. W systemie tym nastąpi bardziej wyraźny podział obowiązków pomiędzy urzędami pracy a organizacjami szkolącymi. Z propozycjami szkolenia grupowego i indywidualnego będą występować urzędy pracy po dokonaniu analizy potrzeb gospodarczych w powiązaniu z interesami i możliwościami bezrobotnych, a organizacje szkolące koncentrują swoją uwagę na organizacji, programie i metodach kształcenia. Nadzór zaś będzie podwójny — ze strony urzędów pracy i organizatorów szkolenia. Przyniesie to w efekcie podniesienie poziomu i zwiększenie efektywności szkolenia bezrobotnych.

Roman Przybyszewski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie

KSZTAŁCENIE DLA POTRZEB OŚWIATY

Zmiany w planowaniu edukacyjnym są konsekwencją ewolucji poglądów w zasadniczej kwestii, jaką jest relacja między kształceniem a chłonnością rynku pracy [1].

Badania wykazują, iż chłonność rynku pracy, a także struktura zapotrzebowania na wykwalifikowane kadry zmieniła się w ciągu ostatnich dziesięcioleci. W okresie powojennym chodziło głównie o wyrównanie deficytu kadr wykwalifikowanych spowodowa-

nych stratami wojennymi. Stąd wypływało dążenie do szybkiego zaspokojenia potrzeb w tym względzie, w drodze skróconych form kształcenia, a także skracania cyklu kształcenia, np. trzyletnie studia wyższe.

W latach sześćdziesiątych wielu ekspertów postulowało ekspansję kształcenia wyższego w celu stymulowania wzrostu ekonomicznego gospodarki narodowej. Obok tego w ramach demokratyzacji życia zmierzano

do zredukowania nierówności szans edukacyjnych, pojmowanych jako rodzaj elitaryzmu społecznego.

Pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych rozpoczęła się modyfikacja tego optymistycznego poglądu, który wiązał się z koniecznością ekspansji kształcenia wyższego. Stwierdzono wówczas potrzebę restrukturyzacji szkolnictwa wyższego, w rozumieniu zwiększającego się różnicowania studentów, ich uzdolnień, motywacji i perspektyw zatrudnienia.

W latach siedemdziesiątych optymistyczne podejście z lat sześćdziesiątych zostało ostatecznie zastąpione przez krytycyzm wobec ekspansji kształcenia wyższego, a nawet pesymistyczne do niego odniesienie. Wydawało się bowiem, iż ekspansja kształcenia może prowadzić do nadmiaru edukacji lub kompetencji, natomiast wysiłki zmierzające do zredukowania nierówności szans edukacyjnych zdawały się być czynnikiem powodującym edukacyjną „inflację”. Nie ułatwia bowiem ona sukcesu tym, którzy dotąd byli w niekorzystnej sytuacji.

W kontekście tych doświadczeń ukształtował się pogląd o potrzebie opracowania pożądanego modelu kształcenia wyższego. Miał to być model pozostający w relacji współzależności z systemem zatrudnienia. Podstawowe kwestie dotyczące relacji między kształceniem wyższym a zatrudnieniem pozostawały w centrum zainteresowań politycznych i badań naukowych. Sytuacja taka występowała nawet mimo zachodzących zmian w nastrojach późnych lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych. Współcześnie wyłaniają się z tego problemu nowe kwestie. Dotyczą one jakościowych powiązań między treściami kształcenia a nabywaną wiedzą, a obok tego wpływ bezrobocia i redukcji czasu pracy na relację między kształceniem wyższym a zatrudnieniem. Dochodzą także współczesne wyzwania, jakie stwarzają nowe technologie wymagające dostosowania kształcenia wyższe-

go do specyfiki nowocześnie zorganizowanej pracy [2].

Występujące obecnie różnice między dążeniami ekspansywnymi kształcenia wyższego w kraju, a jego ograniczeniami sprowadzają się do zasadniczych relacji między kształceniem wyższym a rynkiem pracy. Obserwujemy dziś zmiany na rynku pracy dla absolwentów w różnych sektorach zatrudnienia, w tym szczególnie w interesującym nas sektorze oświaty. Widoczne już dziś zmiany w warunkach zatrudnienia absolwentów uczelni kształcących nauczycieli wiążą się z brakiem zapewnienia im miejsca pracy w szkołach, często z perspektywą bezrobocia, niekorzystnych dochodów. Dotyczy to zwłaszcza niektórych specjalności przedmiotowych, np. nauczycieli historii, biologii, geografii, chemii, wychowania technicznego, języka rosyjskiego itd.

Mimo zróżnicowanych warunków pracy w jednostkach oświatowych zlikwidowano np. dodatek wiejski, który był czynnikiem motywacyjnym w podejmowaniu przez nauczycieli pracy na wsi.

Tak więc nie wszystkie kierunki studiów zapewniają ich absolwentom otrzymanie miejsca pracy. Inny problem rysujący się współcześnie to relacja między kompetencjami absolwentów wynikającymi z jakości zdobytej przez nich wiedzy, kwalifikacji a zakresu i możliwości wykorzystania ich na stanowisku pracy.

Dostrzega się także oczekiwanie systemu zatrudnienia w odniesieniu do kompetencji absolwentów, zgodnie z zasadniczymi trendami edukacyjnymi. One to wyznaczają zapotrzebowanie na określony rodzaj wykształcenia, np. nauczycieli języków zachodnich, informatyków, ekonomistów ze znajomością programowania i menedżeryzmu.

Te symptomy nowoczesnego postrzegania zmian edukacyjnych — jak wskazują na to obserwacje — są znacznie wolniej wdrażane w praktykę edukacyjną. Wydaje się, iż administracja oświatowa zwłaszcza ta, która

odpowiada za dystrybucję kadr pedagogicznych nie jest jeszcze dostatecznie przygotowana do wyznaczonych jej ról i zadań. Decyduje ona w sprawie zatrudnienia i kariery zawodowej absolwentów bez dostatecznej znajomości problemów i umiejętności, które pozwoliłyby jej na obiektywną ocenę ich kompetencji zawodowej [3].

Istniejący stan w zakresie zatrudnienia absolwentów szkół wyższych sugeruje prowadzenie dalszych badań, w tym szczególnie w następujących kwestiach:

- * zapotrzebowanie na absolwentów uczelni kształcących kadry pedagogiczne z uwzględnieniem ich specjalności przedmiotowej i podaży,
- * determinanty dydaktyczne, ekonomiczne, technologiczne, społeczne i kulturowe kształtują zapotrzebowanie na kwalifikacje nauczycielskie,
- * programy nauczania, ich użyteczność w praktyce pedagogicznej,
- * oczekiwania absolwentów dotyczące zatrudnienia, jego charakteru oraz materialnych rezultatów pracy,
- * warunki i możliwości kariery zawodowej w oświacie,
- * relacje między kwalifikacjami absolwentów a ich mobilnością społeczną.

W sytuacji szybkich przemian społeczno-politycznych w naszym kraju wyznacza się systemowi oświaty i wychowania istotne zadania edukacyjne [4]. Należy do nich obowiązek ukształtowania młodego pokolenia w taki sposób, aby jego postawy były funkcjonalne w stosunku do rozwijającego się układu społecznego. Idzie tu o taką postawę funkcjonalną, która byłaby związana z racjonalnym układem społeczno-ekonomicznym, uznającym równość wszystkich funkcji społecznych. Podstawowym zadaniem staje się zatem wychowanie w duchu funkcjonalnego współzawodnictwa, oparte na idei samorealizacji, pozwalającej na lepsze od innych odgrywanie swojej roli społecznej, bez względu na zajmowaną pozycję

środowiskową. Zatem współczesna koncepcja edukacji wynika z ideału ładu społecznego, którego zasadniczą cechą jest racjonalność organizacji. Już dziś wiadomo, że podczas przenoszenia na grunt oświaty demokratycznych wartości układu społecznego opartego na racjonalnym zróżnicowaniu ról, nie można dopuścić do jego deformacji. System kształcenia powinien kształtować postawy funkcjonalne nie tylko dla obecnego stanu życia społecznego i układu społeczno-ekonomicznego, lecz przede wszystkim dla programu przyszłościowego. Wynika to z zachodzącego procesu rozwoju oraz wzrostu społecznego, których jednym z czynników jest właśnie oświata. Współcześnie bowiem na systemie kształcenia kadr ciąży w dużym stopniu element terażniejszości, a podstawowym jej założeniem jest przyjęcie zasad zgodności wykształcenia z wymaganiami zawodowymi. Zasada ta implikuje statyczność zadań pracy i nie zmienioną strukturę zdobytej wiedzy w zawodzie, co prowadzi do postawienia znaku równości między zdobytymi kwalifikacjami (ranga dyplomu) a zadaniami i wymaganiami stanowiska pracy.

Edukacja nie może pełnić tylko doraźnej funkcji określonego uzasadnienia istniejącej rzeczywistości społecznej. Niezbędne staje się dostrzeganie wzajemnych stosunków w strukturze społecznej i współzależności jej elementów. Wiąże się to z myśleniem planistycznym, będącym przeciwieństwem myślenia w kategoriach pojedynczych. Ten typ myślenia kształtuje wiedza ogólna i wiedza teoretyczna. Cechą charakterystyczną myślenia planistycznego jest myślenie w kategoriach racjonalności i refleksyjności, plan bowiem jako całość wyprzedza znacznie bezpośrednio działanie. Myślenie planistyczne jako takie sięga daleko poza granice wyznaczone przez problemy wynikające z bezpośrednich zadań i wąskiego zakresu indywidualnych doświadczeń. Jest ono warunkiem pełnej i rozumnej integracji społecznej.

Ważne jest również, aby planowania nie traktować jako autorytatywne i wykluczać tym samym element poszukiwania, jest ono jego istotną częścią [5]. Dlatego myślenie planistyczne zawsze dotyczyć musi obszarów niezbadanych. Podstawą myślenia planistycznego, niezwykle ważnego w demokratycznej wspólnocie celów i działań jest szeroki zasób wiedzy człowieka, szerszy niż wymaga jego codzienna praca.

Jego ważną cechą zdaje się być umiejętność przewidywania kierunku i zakresu zmian w gospodarce i postępujące w ślad za tym modyfikacje polityki oświatowej. Dlatego planowanie edukacyjne staje właśnie przed koniecznością sformułowania odpowiedzi na szereg pytań o kluczowym znaczeniu, które powinny usprawnić określenie zakresu przeobrażeń społeczno-ekonomicznych w przyszłości i pilnych do rozwiązania zadań doraźnych. Ta konieczność wynika z tempa zmian systemowych widocznych zwłaszcza w:

- orientowaniu polskiej gospodarki na działalność i rozwój sektora usług,
- prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych,
- zjawisku bezrobocia o tendencji wzrostowej,
- w regresie produkcji w przedsiębiorstwach,
- rezygnacji zakładów pracy ze świadczenia na rzecz dokształcania i doskonalenia załogi,
- zmniejszeniu się zapotrzebowania zakładów na wykwalifikowane kadry,
- w występującej tendencji tymczasowości

działania przedsiębiorstw pozbawionych perspektywy,

- w polityce podatkowej państwa niemotywującej podmiotów gospodarczych do inwestowania na rzecz oświaty [6].

Wskazuje to na potrzebę planowania alternatywnej struktury szkolnictwa finansowanego przez państwo w zasadniczym procencie, a równoległe także przez podmioty gospodarcze, organizacje społeczne i rodziców. Złożoność świadczeń na cele oświatowe wymaga nowej formy aktywizacji zarówno użytkowników alternatywnych form kształcenia (dzieci i młodzieży) oraz nauczycieli jako kreatorów nowoczesnych systemów edukacyjnych, jak i animatorów nowych programów kształcenia.

Przypisy

- [1] L. Kluczyński, S. Kwiatkowski, Ch. Oehler: Szkoła Wyższa a gospodarka, Warszawa—Łódź 1989.
- [2] U. Teichler: Badania nad kształceniem wyższym i pracą w Europie (cz. I) w: Życie Szkoły Wyższej nr 5, 1990
- [3] D.E. Schendel, K.J. Hatten: Strategic planning and higher education some concepts problems and opportunities. Proceedings of the Towith Annual Meeting of the American.
- [4] Por. I. Krzemiński, M. Grabowska: Koncepcja wykształcenia społecznego, w: Model wykształconego Polaka. Wrocław 1990, s. 165—169.
- [5] Institute for Decision Sciences, 1972 R.C. Schirley, Identifying the Levels of Strategy for College of University, „Long Range Planning” 1983, nr 3, s. 92—98.
- [6] R. Przybyszewski: Planowanie edukacyjne — problemy i dylematy, Olsztyn 1994 (w druku).

Andrzej Lichy

Wojewódzki Urząd Pracy w Sieradzu

FUNKCJE DYDAKTYCZNE ZASTĘPCY KIEROWNIKA WOJEWÓDZKIEGO URZĘDU PRACY W STYMULACJI POLITYKI RYNKU PRACY

Refleksje z I seminarium

W dniach 15—17 grudnia 1993 roku odbyło się w Malborku i Gdańsku I Seminarium przeznaczone dla zastępców kierowników wojewódzkich urzędów pracy. Głównymi organizatorami tegoż seminarium był Departament Edukacji Pozaszkolnej i Poradnictwa Zawodowego Urzędu Pracy i Międzynarodowa Organizacja Pracy oraz Wojewódzki Urząd Pracy w Elblągu. Duży wkład w jego sprawny przebieg wniósł także Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku.

Wiodącym tematem były funkcje dydaktyczne zastępcy kierownika Wojewódzkiego Urzędu Pracy w stymulacji polityki rynku pracy.

Organizatorzy określili cele, jakie poprzez seminarium chciano osiągnąć:

- * Upowszechnienie dorobku tzw. „szkół” — krakowskiej i gdańskiej w oparciu o doświadczenia brytyjskie i amerykańskie;
- * Uświadomienie kadrze kierowniczej jej roli i zadań w kształtowaniu rynku pracy;
- * Zapoznanie uczestników ze strategicznym planem działań;
- * Stworzenie możliwości budowania systemu przepływu informacji, uświadomienie funkcji i znaczenia informacji w kreowaniu polityki edukacyjnej;
- * Tworzenie klimatu dla dalszej współpracy — budowanie „grup wsparcia”.

Uczestnikami seminarium byli również przedstawiciele kierownictwa Urzędu Pracy: Paweł Mondygraf, Bronisław Jan Kozłowski, Edward P. Piotrkowski, Irena Wo-

lińska oraz kierownicy Wojewódzkich Urzędów Pracy: Ryszard Stolarowicz — Elbląg, Grażyna Zielińska — Gdańsk, Andrzej Martynuska — Kraków.

Pierwszy dzień Seminarium w Rejonowym Urzędzie Pracy w Malborku zainaugurował zastępca Kierownika Urzędu Pracy — Paweł Mondygraf. W swoim wystąpieniu podkreślił ważną rolę, jaką zgodnie z przyjętymi regulaminami organizacyjnymi wojewódzkich urzędów pracy pełnią ich zastępcy, zajmując się ściśle merytoryczną stroną funkcjonowania rynku pracy. Okazją wynikającą ze wspólnego spotkania z uczestnikami wykorzystał także do przekazania wielu istotnych informacji dotyczących funkcjonowania urzędów w „starym” 1993 roku, dokonując jego bardzo krótkiego podsumowania w tym zakresie oraz przybliżył nowe zadania, jakie będą spoczywały na wojewódzkich urzędach pracy (m.in. obsługa Funduszu Gwarancji Pracowniczych) w „nowym” 1994 roku, określając jednocześnie wstępne warunki, w jakich urzędy będą miały działać. Kończąc swe wystąpienie Kierownik Mondygraf podkreślił duże znaczenie informacyjno-dydaktyczne i integracyjne seminarium, Dyrektor Departamentu Edukacji Pozaszkolnej i Poradnictwa Zawodowego — Edward Piotrkowski uszczegółowił temat i cele oraz przedstawił osoby prowadzące zajęcia.

Merytoryczną część seminarium rozpoczął Kierownik Wojewódzkiego Urzędu

Pracy w Krakowie Pan Andrzej Martynuska, który zaprezentował dorobek tzw. „szkoły” krakowskiej, skrótowo przedstawił wyniki badań chronometrażowych urzędów pracy województwa krakowskiego i scharakteryzował system nawiązywania kontaktów z partnerami, którzy mogą działać na rynku pracy.

Andrzej Martynuska podzielił się doświadczeniami, jakie służby zatrudnieniowe krakowskiego mają we współpracy z Departamentem Zatrudnienia Wielkiej Brytanii w ramach pomocy finansowej Funduszu Konow-How w zakresie:

- stworzenia systemu wojewódzkich służb zatrudnienia,
- szkolenia pracowników urzędów pracy,
- budowania systemu szkoleń i przekwalifikowania dla bezrobotnych.

Następnie A. Martynuska, Alina Paluchowska i Anna Bujak omówili tzw. strategię rynku pracy województwa krakowskiego — program, którego celem jest wypracowanie planu wspólnego działania instytucji mających wpływ na kształtowanie rynku pracy. Bardzo dokładnie, a zarazem przystępnie przedstawiono pierwszy etap programu — opracowanie planu wskazującego działania, które można podjąć celem pobudzenia, rozwoju i odbudowy rynku pracy woj. krakowskiego oraz drugi — praktyczne wdrożenie umiejętności planowania strategicznego, z uwzględnieniem struktury polityczno-gospodarczej, systemu bankowego i podatkowego, systemu edukacji i szkoleń zawodowych, struktur pracodawców, związków zawodowych oraz wielkości zatrudnienia i bezrobocia.

Dużo czasu poświęcono na przedstawienie słuchaczom form organizacji prac, zapoznanie z zakresami działań grup roboczych opracowujących strategię, a także z procesem planowania strategicznego.

Po określeniu głównych założeń strategii, a także ograniczeń, słabych punktów i obszarów działań niewzględnionych sformuło-

wano jej definicję:

Strategia jest diagnozą i wskazaniem celów zbieżnych z interesami wszystkich partnerów rynku pracy, jest szansą stworzenia płaszczyzny współdziałania podmiotów rynku pracy oraz skupia wokół wspólnych celów wiele instytucji.

Warto jednak wyraźnie zaakcentować, że strategia adresowana jest m.in. do:

- pracodawców oraz ich przedstawicielstw,
- instytucji zajmujących się rozwojem gospodarczym,
- instytucji działających w ramach systemu edukacji,
- firm szkolących,
- pracobiorców oraz przedstawicielstw — związków zawodowych,
- organów administracji samorządowej oraz rządowej,

a więc tych partnerów, którzy powinni na rynku pracy aktywnie działać. Z tymi obszernymi zagadnieniami zainteresowani mogą zapoznać się bliżej, studiując materiały traktujące o strategii wydane przez WUP w Krakowie.

Równie interesująco przedstawione zostały przez Panią Annę Bujak zagadnienia dotyczące roli i znaczenia informacji dla koordynowania działań rynku pracy, jego planowania oraz wyznaczania i monitorowania zadań z zakresu polityki edukacyjnej urzędów pracy. Zapoznała słuchaczy także z wykazem badań ankietowych zrealizowanych w ostatnich latach przez WUP w Krakowie, dokonując jednocześnie ich krótkiej charakterystyki.

Zaktywizowano uczestników seminarium przez wprowadzenie pracy grupowej (warsztatów). Tematy prac grup warsztatowych nt. źródeł i znaczenia informacji z rynku pracy w planowaniu i realizowaniu zadań przez urzędy pracy, były następujące:

- Grupa I — Usprawnienie pracy służb zatrudnienia poprzez szkolenie personelu.

Grupa II — Promowanie i kształtowanie pozytywnego podejścia pracodawców do polityki edukacyjnej na lokalnym rynku pracy.

Grupa III — Zwiększanie szans na zatrudnienie osób bezrobotnych poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe.

Każda z grup mając na uwadze przygotowane dla niej zadania, jako cel do realizacji przez urzędy pracy, opracowała odpowiedzi na następujące pytania:

Jakie informacje są niezbędne do zebrania, aby na ich podstawie zaplanować działania zmierzające do osiągnięcia celu?

Jak je można uzyskać — proszę podać źródła informacji i metody ich zbierania?

Kto powinien zbierać te informacje, w jakim czasie i jak często?

Do czego wykorzystujemy zbierane informacje, mając na uwadze realizację zaplanowanego celu?

Po ożywionej i konstruktywnej dyskusji nt. warsztatów Pani A. Bujak wróciła do niektórych badań ankietowych i zaprezentowała wybrane badania socjologiczne WUP w Krakowie, wraz z ich założeniami i metodologią. Określiła także — w sposób ogólny — kierunki działań badawczych socjologa WUP, podkreślając ich istotę i wartość dla realizacji celów strategicznych polityki urzędów pracy wobec lokalnego rynku pracy.

Kolejny temat to zagadnienia dotyczące roli, kierunków i formy działania głównych partnerów rynku pracy w kształtowaniu polityki edukacyjnej. Przed przystąpieniem do zajęć warsztatowych Anna Kakitek określiła partnerów działających na rzecz edukacji na rynku pracy. Są to: instytucje szkolące, pracodawcy, urzędy pracy.

Zadanie warsztatowe polegało na opracowaniu przez uczestników następujących zagadnień:

Jakie działania o charakterze edukacyjnym (w szerokim rozumieniu tego sformułowania) mogą i powinny być podejmowane przez:

- urzędy pracy w stosunku do pracodawców i instytucji szkolących (I grupa),
- pracodawców w stosunku do urzędów pracy i instytucji szkolących (II grupa),
- instytucji szkolących w stosunku do urzędów pracy i pracodawców (III grupa)?

Jakie są możliwe formy tych działań (ewentualna prezentacja najbardziej interesujących, sprawdzonych form)?

Jakie korzyści wynikają dla danego partnera z prowadzonych ww. działań?

Po zakończonej prezentacji dorobku „szkoły” krakowskiej, uczestnicy seminarium otrzymali ankietę, w której wypowiedzieli się na temat celowości tego rodzaju seminariów oraz wyrazili swoje propozycje tematyczne.

Miłym akcentem na zakończenie dnia była przygotowana krótka prelekcja krajoznawcza traktująca o kulturze materialnej Żuław i Powiśla.

W kolejnym dniu seminarium uczestnicy zapoznali się z tzw. „szkołą” gdańską, mając możliwość gościć w Ośrodku Szkoleniowym WUP w Gdańsku, który funkcjonuje w oparciu o doświadczenia polskich i amerykańskich specjalistów z zakresu szkoleń.

Kierownik WUP w Gdańsku Pani Grażyna Zielińska zapoznała wszystkich z programem wizyty w Ośrodku, zaprezentowała osoby współpracujące ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej oraz prowadzące zajęcia w grupach. Następnie poinformowała o stanie bezrobocia w województwie gdańskim, dokonała jego charakterystyki oraz przedstawiła niektóre inicjatywy przedsięwzięte w celu jego ograniczenia i łagodzenia negatywnych skutków.

Uczestników podzielono na cztery grupy, w których omawiano równoległe określone bloki tematyczne. Każdy uczestnik miał moż-

liwość zapoznania się z każdym blokiem dzięki wprowadzonej przez organizatorów rotacji grup. Taka organizacja sprzyjała dyskusji, umożliwiała wymianę spostrzeżeń i konfrontację z doświadczeniami innych województw.

Dyskutowano w następujących blokach tematycznych:

- * pośrednictwo pracy — bariery, doświadczenia, efekty w RUP w Gdańsku — prowadzący Roland Budnik — Kierownik RUP w Gdańsku;
- * rola, zadania i efekty funkcjonowania Centrum Pracy jako przykład współpracy z Departamentem Pracy Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej — prowadząca — Lucyna Milczek — Kierownik RUP w Stargardzie Gdańskim;
- * rola doradztwa zawodowego w aktywizowaniu bezrobotnych — prowadząca — Katarzyna Rewers — Doradca zawodowy WUP w Gdańsku;
- * możliwości przepływu informacji przy wykorzystaniu techniki komputerowej w urzędach pracy — prowadząca — Ewa Jagiełło — Kierownik Oddziału Elektronicznej Techniki Biurowej WUP w Gdańsku.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż każdy z uczestników otrzymał przygotowany bogaty zestaw informacji o tematyce poruszanej w ramach zajęć grupowych.

Po zakończonej pracy w grupach Pani G. Zielińska odpowiadała na pytania dotyczące zakresu działalności Ośrodka Szkoleniowego, jego organizacji i zasad funkcjonowania oraz form finansowania.

W ostatnim dniu seminarium uczestnicy zostali zapoznani z informacjami:

- * pośrednictwo pracy za granicą — Teodozjusz Faleńczyk Zastępca Kierownika WUP w Warszawie,
- * program studiów licencjackich z zakresu m.in. zarządzania przedsięwzięciem gospodarczym, podstawami ekonomii, prawa

— prof. Smoleński — Wyższa Szkoła Morska w Gdyni,

- * naukowo-metodyczne wymagania doskonalenia i przekwalifikowania bezrobotnych oraz prezentacja dorobku wydawniczego Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu — dr inż. Henryk Bednarczyk.

Warto zaznaczyć, że MCNEMT wydaje monografie, podręczniki i materiały metodyczne dla kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz czasopisma naukowo-metodyczne „Pedagogika Pracy” i „Edukacja Dorosłych”. Henryk Bednarczyk zaproponował uczestnikom seminarium współpracę w redagowaniu tych pism, przekazywanie informacji, nadsyłanie artykułów itp.

Na zakończenie wystąpił Zastępca Kierownika Urzędu Pracy Bronisław J. Kozłowski. Podziękował uczestnikom za aktywność i zaangażowanie wykazywane w trakcie zajęć oraz stwierdził, że cele seminarium zostały osiągnięte. Podkreślił wyraźnie ważny element integracyjny środowiska kierowniczego wojewódzkich urzędów pracy, który pozwolił na bardziej częste bezpośrednie kontakty sprzyjające konstruktywnej wymianie informacji i podniesienie jakości współpracy. Tworzeniu dobrego nastroju dla wymiany doświadczeń, myśli, potrzeb sprzyjały także liczne socjotechniczne metody działania grupowego, które inicjował Dyrektor E.P. Piotrkowski. Podkreślał konieczność metodycznego wsparcia urzędów pracy w narzędzia, metodyki niezbędne dla oceny edukacyjnych potrzeb jak i efektywność prowadzonych kursów.

Warto zaznaczyć, że organizatorzy I Seminarium dbali o dobrą, sprzyjającą wzajemnemu poznaniu się i wymianie doświadczeń atmosferę. Zorganizowane zostały np.: spotkania w ciekawej scenerii Sali Rycerskiej oraz zwiedzanie malborskiego zamku.

Podsumowując przebieg i wyniki I Seminarium chciałbym podkreślić wysoką oce-

nę programu, merytorycznego poziomu przeprowadzonych zajęć i bardzo dobrą organizację przez uczestników. Pod adresem organizatorów uczestnicy przekazali życzliwe słowa uznania za sam pomysł i realizację seminarium.

Po raz pierwszy od momentu powstania urzędów pracy podjęta została tematyka coraz bardziej istotna w pracy urzędów i spotkanie zastępców kierowników pozwoliło wymienić pierwsze bardzo istotne zdobyte już doświadczenia, a także poznać się, nawiązać współpracę. Myślę, że wiedza i informacje wyniesione z seminarium będą wykorzystane w praktyce. Seminarium wykazało rów-

nież, że jest wyraźne zapotrzebowanie na doskonalenie pracowników właśnie w formie takich seminariów dla właściwego wypełniania edukacyjnych funkcji urzędów pracy.

Od redakcji

Po notce informacyjnej w drugim numerze Edukacji Dorosłych zdecydowaliśmy się opublikować ww. artykuł, informujący o szczegółach, z uwagi na bardzo różnorodne, bardzo interesujące i efektywne formy prowadzenia seminarium.

Maria Pawłowa

Wyższa Szkoła Inżynierska
w Radomiu

PROBLEMY EKOLOGII A DOSKONALENIE I PRZEKwalifikowanie DOROSŁYCH

Zauważalna poprawa stanu ochrony środowiska naturalnego w ostatnich latach w Polsce jest skutkiem spadku produkcji oraz wynikiem doskonalenia technologii produkcji, składowania odpadów, zastosowania nowych urządzeń do oczyszczania ścieków i gazów. Oczywiście do osiągnięcia chociażby poprawnego stanu jeszcze daleko. Dlatego bardzo ważnym zadaniem jest dalsze zmniejszanie ilości zanieczyszczeń, tak aby nawet przy oczekiwanym wzroście produkcji nie nastąpiło pogorszenie stanu ochrony środowiska. Otwarcie granic, braki w ochronie prawnej i administracyjnej, możliwości skutecznego ścigania i karania powodują częste przypadki przywozu

i składowania niebezpiecznych odpadów. Brak zamówień w przedsiębiorstwach powoduje również częste przyjmowanie zleceń na przetwórstwo wstępne często wg tzw. „brudnych” technologii. Tak np. jak ma to miejsce przy garbowaniu skór dla firm zagranicznych. Najbardziej trudne do oczyszczenia odpady — ścieki (zawierające chrom i chlorki) pozostają w Polsce, a najbardziej opłacalne, prawie „czyste” przetwórstwo, wykonuje się już w kraju zamawiającego. W Polsce nie dokonuje się więc pełnego rachunku ekonomicznego tylko w małym stopniu uwzględnia się koszty oczyszczania ścieków, powietrza, gleby lub inne straty w środowisku. Sytuacja taka jest

powodowana zaostreniem norm ochrony środowiska w krajach wysoko uprzemysłowionych.

Szczególnym zobowiązaniem dla państw świata jest „Deklaracja z Rio” w sprawie środowiska, tzw. „Karta Ziemi” (1). Deklaracja zawierająca 27 zasad przyszłych praw i obowiązków oraz Globalny Program Działań mają charakter zaleceń dla państw i organizacji międzynarodowych. Realizacja postanowień przyjętych dokumentów w okresie po 2000 roku winna doprowadzić do nowego ładu i wyższej jakości życia.

Normy prawne, wezwania intelektualistów, wymogi ochrony zdrowia powodują powstawanie nowej ekologicznej świadomości społecznej. Jednym z synonimów nowoczesności obok typowych parametrów technicznych, ekonomicznych produktów i usług są właściwości ekologiczne. Stąd też terminy ekologia, ochrona środowiska są nadużywane i nadmiernie eksploatowane. Braki wiedzy powodują, że społeczeństwu przedstawia się tylko czarne wizje lub lekceważy poważne problemy ekologiczne. Niezbędna jest zatem szeroka edukacja ekologiczna w systemie oświaty szkolnej młodzieży i oświaty dorosłych, w tym również w edukacji zawodowej.

Tym bardziej, że restrykcje prawne i finansowe, konkurencji wymuszają rozwój nowych technologii, urządzeń, powstanie nowych materiałów. Oznacza to powstanie nowych zawodów i specjalności oraz stanowisk pracy. Muszą więc zmienić się treści kształcenia w tradycyjnych zawodach i specjalnościach, zachodzi konieczność przygotowania do pracy w nowych warunkach pracujących i bezrobotnych.

Kształcenie zawodowe

Brak prognoz rozwoju gospodarczego powoduje trudności z planowaniem kształcenia zawodowego w państwie, jak i lokalnie. Prognozy I konferencji Wschód—Za-

chód — Kształcenie Zawodowe w Budapeszcie w 1989 roku określały tak dla naszego regionu, jak i Europy zwiększenie zapotrzebowania na specjalistów: ochrony środowiska, przetwarzania i obrotu informacją, usług, eksploatacji. Raport specjalistów polskich i zagranicznych „Edukacja w okresie transformacji” opublikowany w 1993 r. (3) również uznaje ww. kierunki kształcenia za przyszłościowe. Ustawa o ochronie i kształtowaniu środowiska z 31 stycznia 1980 r. obliuguje szkoły i inne instytucje oświatowe do uwzględnienia problematyki ochrony środowiska. Zadania te próbowały wypełnić Komisje Programowe opracowujące dokumentacje programowe do klasyfikacji zawodów i specjalności z 1986 r., wprowadzając zalecane treści do związanych tematycznie przedmiotów zawodowych lub niekiedy wprowadzając przedmiot „ochrona środowiska”. Niezależnie od zmian w programach, które jednak masowo nie zostały upowszechnione, powstaje wiele inicjatyw autorskich, lokalnych. Tak np. w Radomiu otwarto specjalność ochrona środowiska na Wydziale Materiałoznawstwa i Technologii Obuwia Wyższej Szkoły Inżynierskiej, powstaje Prywatne Policealne Studium Zawodowe Ochrony Środowiska, a potem Prywatna Wyższa Szkoła Ochrony Środowiska. Specjalność ochrona środowiska zostaje uruchomiona w Zespole Szkół Budowlanych. Oczywiście jest za wcześnie na ocenę wyników tej działalności i przydatności absolwentów.

Oczywiście wykorzystanie wiedzy, umiejętności jej przekazania i przyswojenia do stosowania w praktyce zawodowej i gospodarstwie domowym, życiu codziennym zależy w znacznym stopniu nie tylko od wyuczonych umiejętności, ale również kultury środowiska, indywidualnych nawyków i przyzwyczajzeń [4].

Z badań świadomości ekologicznej uczniów szkół zawodowych wynika, że niezbędne są dalsze wysiłki dla kształtowania

proekologicznej świadomości, jak i przyswojenie niezbędnej wiedzy o ochronie środowiska, skutkach swojego działania w przyszłej pracy zawodowej.

Doskonalenie i przekwalifikowanie dorosłych

Wysokie bezrobocie, trudności z uzyskaniem zatrudnienia w wyuczonym lub wykonywanym zawodzie, brak wiarygodnych prognoz gospodarczych powodują kłopoty z zachowaniem się w nowej, trudnej sytuacji i trudności z podjęciem decyzji, jak poprawić swoją konkurencyjność na rynku pracy. Brak wiedzy ekologicznej, trendów rozwoju ochrony środowiska u pracowników orientacji i poradnictwa zawodowego oraz znacznych możliwości kreowania polityki gospodarczej, rynku pracy powoduje, że prowadzone doskonalenie i przekwalifikowanie bezrobotnych, tylko w niewielkim stopniu uwzględnia zawody i specjalności oraz umiejętności związane z nowymi ekologicznymi technologiami, ochroną środowiska.

Wysokie, ukryte bezrobocie na wsi, chociaż w części może być zmniejszone przy kompleksowej realizacji i rozwoju projektów „zdrowej żywności”.

Aktualnie zatrudnieni muszą również nauczyć się wykorzystywać nowe proekologiczne technologie, a także nabyć nowe umiejętności i nawyki. Wydaje się, że jednym z elementów własnej przedsiębiorczości jest zdobycie nowych umiejętności i kwalifikacji właśnie związanych z poprawą ekologicznych skutków produkcji i usług. Te nowe umiejętności, tak jak jeszcze poszukiwane na rynku pracy umiejętności obsługi komputerów, znajomość posługiwania się językami obcymi, a także prowadzenie i posiadanie samochodu będą elementami oceny przydatności na wielu stanowiskach pracy.

Winny to więc być czynniki dostrzegane przez pracowników Urzędów Pracy, zajmujących się orientacją i poradnictwem zawodowym, jak i pracowników organizujących doskonalenie i przekwalifikowanie bezrobot-

nych bądź zagrożonych bezrobociem.

Oczywiście stan ochrony środowiska nie zależy tylko od wiedzy, proekologicznego kształcenia. Poprawa, a nawet utrzymanie aktualnego stanu wymagają znacznych nakładów finansowych. Bez świadomości zagrożeń i umiejętności przeciwdziałania degradacji będzie jednak znacznie gorzej.

Dlatego powstające Centra Edukacji Ekologicznej wykonują ogromną pracę edukacyjną i wydawniczą. Mimo ogromnych trudności, ogromnego zachwiania równowagi w środowisku, kryzysu gospodarczego podjęte proekologiczne działania edukacyjne, a tym bardziej oczekiwany rozwój tych działań mogą w dłuższej perspektywie czasu przynieść poprawę.

Tak więc stan ochrony środowiska, system prawny i ekonomiczny, konkurencja będą wymuszać zastosowanie nowych, proekologicznych technologii produkcji, usług i wykorzystania odpadów, co z kolei winno spowodować powstanie nowych zawodów i specjalności, stanowisk pracy. Wymusi to konieczność dostosowania kształcenia zawodowego młodzieży, doskonalenia dorosłych do wzrastających potrzeb ochrony środowiska. Rozwój takiej tendencji jest również szansą dla zdobycia nowych potrzebnych na rynku pracy umiejętności.

Literatura

1. Kozłowski St.: Deklaracja z Rio w sprawie środowiska i rozwoju początkiem ery przemysłowej. *Pedagogika Pracy* nr 22, 1994, s. 7—13.
2. Kalinowska A.: *Ekologia — wybór przyszłości*. Warszawa 1993, s. 375.
3. *Edukacja w okresie transformacji*. BKK, Warszawa 1993, s. 163.
4. Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. WSP, Radom 1994, s. 414.
5. Filipowicz H.: Świadomość ekologiczna uczniów szkół zawodowych. *Pedagogika Pracy* nr 21/3, 1993, s. 92—100.

Współpraca międzynarodowa wymiana doświadczeń

Stanisław Kaczor

Międzyresortowe Centrum Naukowe
Eksploatacji Majątku Trwałego
w Radomiu

Współpraca Centrum Naukowego Eksploatacji z „Greta Leman” we Francji

Od ponad trzech lat MCNEMT w Radomiu współpracuje z Ośrodkiem Kształcenia i Doskonalenia „Greta Leman” w Annemasse we Francji. Kontakty zostały przekazane przez istniejący do 1990 roku Instytut Kształcenia Zawodowego w Warszawie. W 1991 roku doszło do spotkania z dyrektorem ośrodka francuskiego J.N. Pachoud podczas III Kongresu Europejskiego Kształcenia Ustawicznego w Berlinie. Omówiono wtedy (dr Henryk Bednarczyk i prof. Stanisław Kaczor) zasady współpracy i wzajemne zainteresowania. Uznano wtedy i to się dotychczas sprawdza, że najbardziej pewną metodą będzie wymiana materiałów szkoleniowych oraz zawiadamianie o organizowanych konferencjach, seminariach i sympozjach, a także ich tematyce.

Ośrodek „Greta Leman” organizuje liczne spotkania zarówno we własnym potencjalnym i nowoczesnym ośrodku, jak też w in-

nych krajach, gdzie działają podobne kombinaty kształceniowe (Anglia, Niemcy, Portugalia, Szwajcaria, Hiszpania). Organizowane są również seminaria w innych krajach jako imprezy edukacyjne okazjonalne.

Na początku roku 1994 ośrodek „Greta Leman” wysłał do instytucji i osób współpracujących z nimi informację-zaproszenie na 8 seminariów organizowanych przez nich we współpracy z innymi krajami partnerskimi w kilku miastach europejskich. Ogólny temat tych seminariów: Porady europejskie dla rozwoju dalszego kształcenia.

Program seminariów podzielono na moduły i sekwencje. Przytoczę niżej formuły modułów, aby można było zorientować się czym i czego mają dotyczyć wspomniane w tytule treści seminariów.

Moduł 1 — Diagnostowanie i rady dla dalszego kształcenia, 2 dni.

Moduł 2a — Dalsze kształcenie dla inżynierów — zadania, uprawnienia i planowanie kształcenia w zakładach pracy, 2 dni.

Moduł 2b — Dalsze kształcenie inżynierów: Metodologia i koncepcje oraz dyspozycje dla kształcenia, 3 dni.

Moduł 3 — Jakość i ewaluacja urządzeń dla kształcenia, 3 dni.

Moduł 4 — Marketing w kształceniu: Promocja i komercjalizacja „produktów kształcenia”, 3 dni.

Moduł 5 — Aktywne zarządzanie centrami kształcenia, 3 dni.

Moduł 6 — Europa i dalsze kształcenie — związki strategiczne i partnerstwo europejskie, 2 dni.

W materiałach seminariów przesyłanych uczestnikom znajdują się treści poszczególnych modułów podzielone na sekwencje. Niech ilustracją dla powyższej informacji będą tytuły sekwencji ostatniego szóstego modułu:

- * Europa i kształcenie zawodowe w kontekście otoczenia;
- * Pozycje, przedmioty, motywacje aktorów (zakłady pracy, instytucje kształcenia) w kontekście i w elementach otoczenia;
- * Koncepcja, organizacja, rozwój partnerski międzynarodowy lub w jednoczącej się Europie;
- * Partnerstwo międzynarodowe lub zjednoczenie Europy — kontekst co ważniejsze;
- * Przykłady.

W toku seminariów przewidziano następujące metody zajęć:

- wykłady i debaty,
- studia przypadków w zespołach,
- studiowanie materiałów,
- symulacja rozwoju poszczególnych projektów,
- wizyty w centrach kształcenia w zakładach pracy,
- spotkania z ekspertami z krajów goszczących uczestników seminariów.

Trzy pierwsze moduły zaplanowano na: marzec 1994, czerwiec — 1994 i wrzesień 1994. Koszty jak na warunki polskie są wysokie — za dzień kształcenia trzeba płać tysiąc franków francuskich, a za cały cykl 20 tysięcy. Jeżeli nawet nie możemy brać udziału w tym kształceniu, to warto znać problematykę i metody.

Piotr Kowolik

WSP Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

Arkadiusz Mazur

Liceum Ogólnoszałcące w Katowicach

Standard europejski dla dyrektorów szkół

Czym jest TEMPUS?

Program TEMPUS jest skrótem nazwy programu Trans-European Mobility Scheme for University Studies. Został przyjęty przez Radę Ministrów Państw Wspólnoty Europejskiej (obecnie Rady Europy) w maju 1990 roku z przeznaczeniem dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Do priorytetów objętych programem TEMPUS zaliczyć należy:

- zarządzanie, w tym menedżeryzm oświatowy,
- modernizacja systemu edukacyjnego,
- ekologia i ochrona środowiska naturalnego,
- nauki społeczne i medyczne.

Program TEMPUS finansuje trzy rodzaje działalności:

- * Program wielostronnej współpracy europejskiej czyli Joint European Projects — stąd pochodzi pomoc finansowa dla uczelni na realizację określonych programów;
- * wymiana kadry i studentów (MG czyli Individual Mobility Grants) — opłata stypendiów dla kadry nauczycieli akademickich i dla studentów;
- * Działania komplementarne (Complementary Activities) — pomoc dla stowarzyszeń działających w zakresie szkolnictwa wyższego, finansowanie publikacji, badań i studiów oraz wymiany młodzieży.

Gdzie w Polsce?

Rada Europy w ramach projektu TEMPUS utworzyła w 1992 roku Krajowe Cen-



trum Menedżerów Oświaty dla dyrektorów szkół w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach z siedzibą w Wydziale Zamiejscowym w Piotrkowie Trybunalskim. Adres: 97—300 Piotrków Trybunalski, ul. Słowackiego 114/118, tel. 47-40-70.

Ze strony Rady Europy realizację programu koordynują: G. van de Merwe (Holandia) i W. Melis (Belgia) specjaliści z zakresu organizacji form doskonalenia menedżerów oświaty. Honorowy patronat organizacyjny ze strony Polski sprawuje prof. dr hab. Włodzimierz Goriszowski.

Co i dla kogo?

Centrum Menedżerów Oświaty od jesieni 1992 r. prowadzi kursy bazowe przeznaczone dla kierowniczej kadry w tym i przedstawicieli administracji oświatowej. Kursy te wyróżnia bardzo wysoka intensywność pracy uczestników (dyrektorów szkół) z wykorzystaniem doświadczeń czołowych ośrodków menedżementu oświatowego w Europie. Zajęcia te oparte są na technice treningów (gry symulacyjne, burza mózgów etc.)

Program szkolenia obejmuje następującą tematykę w ramach tzw. kursu bazowego:

- techniki racjonalnego rozwiązywania problemów,
- prowadzenie negocjacji,
- kierowanie dynamiką konfliktu,
- efektywne prowadzenie zebrań,
- strategiczne kierowanie szkołą,
- skuteczne przewodzenie,
- kultura organizacyjna.

Dotychczasowy kurs przebiega w strukturze dwóch zjazdów po trzy dni każdy z kilkunastodniową przerwą na realizację zadań praktycznych według nowo poznanych procedur i na samokształcenie. Zajęcia prowadzone są w małych grupach 10-osobowych w godzinach od 9.00 do 21.00 z przerwą na obiad. Do tej pory wyżej wymieniony kurs ukończyło około 100 dyrektorów szkół i przedstawicieli kadry oświatowej.

Po wielu latach usilnych starań Centrum rozpoczęło wydawanie po raz pierwszy serii zeszytów „Biblioteki menedżera oświatowego”. Do końca 1993 roku ukazało się 10 zeszytów.

ZAPRASZAMY NA ŁAMY

Zapraszamy wszystkich zainteresowanych oświatą dorosłych do współpracy. Redakcja będzie wdzięczna za wszelkie uwagi i propozycje.

Nowe akty prawne, informacje, komentarze

O czym każdy absolwent wiedzieć powinien

Opracowała Halina Luba. Wojewódzki
Urząd Pracy w Suwałkach 1993, 20 s.

Opracowanie zawiera informacje o wybranych przepisach prawnych z zakresu zatrudnienia i bezrobocia, które dotyczą absolwentów. W broszurze zamieszczono szereg porad jak poszukiwać pracy, jak postępować podejmując działalność gospodarczą.

Informator dla pracodawców prowadzących działalność gospodarczą na terenie gmin uznanych za szczególnie zagrożone wysokim bezrobociem strukturalnym

Broszura Wojewódzkiego Urzędu Pracy w
Suwałkach 1993, 13 s.

Przedstawia stopniowo konstruowany zestaw obowiązujących instrumentów ekonomiczno-finansowych, dotyczących zarówno działań zmierzających do aktywizacji lokalnych rynków pracy, jak i poszerzonej osłony socjalnej dla złagodzenia negatywnych społecznie skutków bezrobocia.

Są to instrumenty stymulujące rozwój gospodarczy, poprzez system zachęt dla kapitału polskiego i zagranicznego do inwesto-

wania w tych rejonach, a także pomoc finansową w rozbudowie infrastruktury technicznej i tworzenia nowych, efektywnych miejsc pracy.

Ochrona roszczeń pracowniczych — zbiór przepisów

Opracowała Grażyna Nowińska. Urząd Pracy Warszawa 1994, 286 s.

Z dniem 1 stycznia 1994 r. weszły w życie od dawna oczekiwane przez pracowników przepisy ustawy o ochronie roszczeń pracowniczych w razie niewypłacalności pracodawcy, opublikowane w Dzienniku Ustaw z 1994 r. Nr 1 pod pozycją 1.

Ustawa ta nałożyła na Wojewódzkie Urzędy Pracy szereg nowych obowiązków obejmujących swym zakresem różne dziedziny prawa. Należą do nich przepisy prawa cywilnego, gospodarczego, upadłościowego, pracy, ubezpieczeń społecznych oraz przepisy proceduralne cywilne i administracyjne.

Mając powyższe na uwadze Urząd Pracy przygotował praktyczny zbiór przepisów prawnych niezbędnych dla prawidłowej realizacji postanowień ustawy.

Opracowanie obejmuje teksty jednolite ustaw i rozporządzeń ze stanem prawnym na dzień 14 marca 1994 r., a także wyciągi niektórych aktów prawnych w zakresie niezbędnym przy stosowaniu przepisów ustawy o ochronie roszczeń pracowniczych w razie niewypłacalności pracodawcy.

Konferencje, seminaria, sympozja

Poszukiwanie nowej tożsamości pedagogiki

MCNEMT Radom, 17.01.1994.

Seminarium prowadził prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki — Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zmiany zachodzące ostatnio we wszystkich dziedzinach życia nie pozostają bez wpływu na los pedagogiki i oświaty w ogóle. Konieczność zmian rysuje się zarówno w filozofii edukacyjnej przez określenie nowego celu, miejsca i roli edukacji w systemie społecznym, jak również w praktyce oświatowej, tj. w ustawodawstwie i finansowaniu.

Chcąc dokładnie określić czym powinna być pedagogika współczesna, należy przyjrzeć się jej z wielu stron.

- * model scjentystyczny: nauka racjonalna, nie stroniąca od doświadczeń;
- * model refleksyjny — nie nauka lecz refleksja o wychowaniu i procesach społecznych, stawianie pytań, a nie badanie i rozwiązywanie problemów;
- * model społeczny — nie nauka lecz praktyczny obszar życia społecznego;
- * pedagogika jako część nauk społecznych i humanistycznych;
- * model mieszany — pedagogika jako pedagogika obejmująca filozofię i praktykę edukacyjną, jako nauka teoretyczno-praktyczna.

W seminarium wzięli udział m.in. przedstawiciele radomskich instytucji oświatowych.

Kształcenie nauczycieli

IBE Warszawa 25.01.1994.

Było to pierwsze z dwunastu seminariów, jakie zaplanowano zorganizować w Instytucie Badań Edukacyjnych w 1994 r. Cykl seminariów pod naukowym kierownictwem prof. Czesława Kupisiewicza ma na celu scharakteryzowanie stanu i wyeksponowanie kierunków i tendencji przebudowy szkolnictwa różnych typów i poziomów w ciągu ostatnich trzynastu lat.

Na seminarium wygłoszone zostały dwa referaty. Pierwszy z nich przedstawił prof. dr hab. Ryszard Pachociński nt. „Kształcenie nauczycieli w krajach wysoko uprzemysłowionych”. Słuchacze mieli okazję poznać organizację wstępnego kształcenia nauczycieli w krajach EWG. Dowiedzieć się, jak ważny jest wiek rozpoczynających kształcenie (od 18—19 lat), okres trwania kształcenia (np. 2 lata w Grecji, 5 lat w Niemczech), jak duży nacisk kładzie się na kształcenie pedagogiczne nauczycieli na poziomie uniwersyteckim.

Drugi referat prof. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej nt. „Reformowanie edukacji nauczycielskiej, stan kształcenia nauczycieli w Polsce” przybliżył aktualną sytuację rodzimej kadry nauczycielskiej oraz propozycje zmian.

Przedstawiciel Zarządu Głównego ZNP zapoznał zebranych z koncepcją kształcenia nauczycieli w formie zadań do realizacji. W wielu punktach była ona zgodna ze stanowiskami przedmówców.

W seminarium uczestniczyło ponad 60 osób: pedagogów, przedstawicieli różnych środowisk naukowych, w tym instytucji zajmujących się kształceniem nauczycieli, opracowywaniem programów nauczania itp.

Nowe dokumentacje programowe — organizacja prac programowych

MCNEMT Radom, 27.01.1994.

Seminarium prowadziła dr Zofia Parfieniecz — Kierownik Pracowni Projektowania Programów Kształcenia Zawodowego Instytutu Badań Edukacyjnych. Przedstawiła zadania Pracowni:

- * przygotowanie dokumentacji programowych wg nowych kwalifikacji;
- * tworzenie banku programów zawodowych i specjalnych;
- * dokonywanie ocen wdrożeń próbnych dokumentacji programowych;
- * przygotowanie ankiet dla nauczyciela i ucznia po pełnym cyklu kształcenia dla wszystkich zawodów;
- * opracowanie formy i trybu egzaminowania.

Wytyczną dla powstających dokumentacji powinno być takie przygotowanie absolwenta, aby mógł on podjąć pracę po ukończeniu nauki, być przygotowanym na ewentualne zmiany. Modernizacji podlegają następujące elementy: wykaz zawodów, treści kształcenia, baza dydaktyczna, metody oceny, doskonalenia nauczycieli. Struktura dokumentacji programowej zawiera: opis zawodu, zalecenia organizacji procesu dydaktycznego, programy poszczególnych przedmiotów (minima programowe oraz wykazy umiejętności), wykazy pomocy środków dydaktycznych, wykazy treści, plan ramowy.

W dyskusji wykazano trudności w zdefiniowaniu tzw. minimum programowego.

Stan i kierunki przebudowy szkolnictwa zawodowego

Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa, 01.03.1994.

Drugie seminarium pod kierunkiem prof. Czesława Kupisiewicza miało na celu przedstawienie aktualnego stanu kształcenia zawodowego w Polsce na tle systemów w innych krajach.

Prof. Stanisław Kaczor w referacie przedstawił struktury kształcenia zawodowego w siedmiu krajach: Anglii, Austrii, Francji, Japonii, Niemczech, Szwecji i Włoszech. Podkreślił opiekuńczą rolę administracji tych państw w stosunku do kształcenia zawodowego — korzystne ustawodawstwo. Bardzo ważny jest udział pracodawców w doskonaleniu struktur w celu zaspokojenia potrzeb rynku pracy.

Doc. dr hab. Rafał Piwowski przedstawił sytuację polskiego szkolnictwa zawodowego w ujęciu statystycznym. Zachodzące zmiany w jego strukturze stopniowo przystosowują się do rynku pracy. Likwidowane są szkoły przyzakładowe. Zmniejsza się liczba zasadniczych szkół zawodowych, a wzrasta techników i szkół policealnych. Zmiany widoczne są również w kierunkach kształcenia, np. większym zainteresowaniem cieszą się kierunki ekonomiczne, mniejszym natomiast medyczne.

Nowoczesny podręcznik zawodowy

Sulejówek k. Warszawa, 2—3.03.1994.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli — organizatorzy narady, przedstawili problematykę obrad, w tym zagadnienia:

- określenie modelu nowoczesnego podręcznika,
- ustalenie pożądaných form stanowiących obudowę podręcznika,
- potrzeby szkolnictwa zawodowego w zakresie materiałów dydaktycznych,
- kierunki i formy działania WSiP.
- rola i zadania Rady Programowej Wydawnictw Zawodowych WSiP.

Dyskusję prowadzono w sześciu grupach problemowych:

- * podręcznik i nauczyciel,
- * podręcznik i uczeń,
- * podręcznik a program,
- * podręcznik i samokształcenie,
- * przyjazny podręcznik,
- * oprócz podręcznika.

Wygłoszono referaty:

T. Nowacki: „Wizje kształcenia zawodowego”,

J. Szpakowska: „Stan prac nad reformą szkolnictwa zawodowego”,

G. Papliński: „Specyfika podręcznika zawodowego”,

E. Goźlińska: „Funkcje i kształt książki w procesie uczenia się przedmiotu zawodowego”.

Kształcenie modułowe

Szczecin, 10—11.03.1994.

Ministerstwo Edukacji Narodowej — Departament Kształcenia Nauczycieli i Edu-

kacji Ustawicznej oraz Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie — organizatorzy konferencji przedstawiając wstępną koncepcję tworzenia w Polsce modułowego kształcenia ustawicznego ukierunkowali dyskusję na rozważenie możliwości międzynarodowej współpracy, wymianę doświadczeń oraz określenie roli i miejsca poszczególnych jednostek edukacyjnych w systemie modułowego kształcenia ustawicznego. Jest to jeden z tych obszarów całego systemu kształcenia, który wymaga szczególnej analizy i wymiany doświadczeń, celem uniknięcia zagrożeń, jakie czyhają przy wprowadzaniu w życie czegoś nowego.

Konferencja miała na celu sporządzenie indeksu zadań niezbędnych do rozpoczęcia prac nad:

- * opracowaniem koncepcji systemu kształcenia modułowego,
- * opracowaniem programów nauczania do kształcenia w systemie modułowym,
- * opracowaniem koncepcji przygotowania nauczycieli pracujących w systemie kształcenia modułowego.

Służyła temu prezentacja stanowisk różnych instytucji zajmujących się problematyką kształcenia modułowego w kraju: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Łodzi oraz za granicą: AMU — Center Maribo (Dania), Blacburn College i Bernsley College (Anglia), Berufsbildungszentrum Schoeneberg (Niemcy).

Kształcenie modułowe szansą edukacji

MCNEMT Radom, 18.03.1994.

Organizatorem seminarium szkoleniowego był Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT na zlecenie WOM w Radomiu. W seminarium uczestniczyli nauczyciele praktycznej nauki zawodu i teoretycznych przedmiotów zawodowych branży mechanicznej i elektryczno-elektronicznej z terenu Radomia i województwa — łącznie około 240 osób.

Seminarium miało na celu:

- * zapoznanie uczestników z ideą kształcenia modułowego w edukacji zawodowej,
- * przedstawienie przykładów programów modułowych i pakietów edukacyjnych,
- * określenie nowych funkcji i zadań dla nauczycieli i organizatorów kształcenia modułowego,
- * prezentacja laboratoriów naukowych i bazy doświadczalnej i poligraficznej MCNEMT.

Wstępny projekt ustawy o kształceniu ustawicznym

Zarząd Główny ZNP, Warszawa 22.03.1994.

Posiedzenie Zarządu Sekcji Oświaty Dorosłych Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego odbyło się pod kierownictwem Jana Wiśniewskiego. Tematem obrad był wstępny projekt ustawy o kształceniu ustawicznym oraz koncepcja poradnika z tego zakresu.

W posiedzeniu wziął udział wiceminister edukacji Tadeusz Pilch, a także zespół pracowników naukowych pod przewodnictwem prof. Tadeusza Wujka.

Informacje o planowanych konferencjach i sympozjach

Wiosenna Szkoła Andragogiki

Kalisz 1995.

W dniu 12 stycznia 1994 r. obradował Komitet Naukowy Wiosennej Szkoły Andragogiki pod przewodnictwem prof. dr. hab. Tadeusza Wujka.

Potwierdzono potrzebę organizowania i prowadzenia Wiosennej Szkoły Andragogiki jako jedynej w kraju forum naukowego skupiającego środowiska naukowe, nauczycieli, organizatorów i sponsorów szeroko rozumianej edukacji dorosłych.

W ramach WSA istnieje możliwość wypracowania stanowisk i opinii oraz wymiany doświadczeń w żywotnych sprawach edukacji dorosłych, służących nauce i praktyce. Obecnie oświata dorosłych we wszystkich swoich formach wymaga szczególnej uwagi państwa i rozliczanych instytucji i organizacji.

W dobie transformacji systemu społeczno-politycznego i gospodarczego, szczególnie pozaszkolna edukacja dorosłych podlega i podlegać będzie głębokim i szybkim przeobrażeniom. Przyczyniać się do nich będzie również postępująca komercjalizacja oświaty dorosłych, w szczególności zaś form kursowych, powodująca znaczne zmiany w treści i metodach działań instytucji i organizacji oświatowych.

Oświata dorosłych powinna spełniać coraz ważniejsze zadania wobec ludzi dorosłych związane z ich uczestnictwem w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym oraz w rozwoju indywidualnym.

Szczególne zaś znaczenie ma i mieć będzie stworzenie warunków programowo-organizacyjnych dla procesu łagodzenia skutków bezrobocia. Komitet Naukowy Wiosennej Szkoły Andragogiki przyjął założenia programowo-organizacyjne Szkoły pod hasłem: „Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych”.

Program zakłada odbycie obrad plenarnych oraz zajęć w trzech sekcjach:

- * teoretyczne aspekty pozaszkolnej edukacji dorosłych,
- * problem funkcjonalności i przydatności edukacji dorosłych,
- * stan kadry pozaszkolnej edukacji dorosłych.

Przewiduje się również podjęcie tematu „Współczesne tendencje edukacji dorosłych w Europie”. Dyskusja panelowa stworzy warunki do podjęcia problemów wykraczających poza temat sesji, a istotnych dla nauki i praktyki oświaty dorosłych.

Do udziału w obradach zostaną zaproszeni przedstawiciele środowisk naukowych, nauczyciele, organizatorzy i sponsorzy edukacji dorosłych oraz uczestnicy z zagranicy z tych krajów, z którymi SOP współpracuje. Postanowiono, że VI Ogólnopolska Sesja WSA odbędzie się w maju 1995 r. — tradycyjnie w Kaliszu.

Wiosenna Szkoła Andragogiki winna wypracować stanowisko w najżywotniejszych sprawach edukacji dorosłych i jej roli w trudnej sytuacji kraju. Prace będą zmierzały w kierunku przygotowania raportu o stanie i kierunkach rozwoju oraz modernizacji oświaty dorosłych.

Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i Komitet Naukowy WSA zwrócą się do Zarządów Oddziałów SOP, wyższych uczelni, organizatorów i sponsorów oświaty dorosłych z prośbą o organizowanie, w terminie poprzedzającym, seminariów regionalnych na tematy przewidziane w VI Ogólnopolskiej WSA.

Ponadto Komitet Naukowy WSA postanowił zwrócić się z prośbą do Pana prof. dr.

hab. Aleksandra Łuczaka — Wicepremiera i Ministra Edukacji Narodowej o przedstawienie na VI Ogólnopolskiej Sesji WSA stanowiska rządu w sprawach edukacji dorosłych.

W celu zapewnienia materialnych warunków dla różnych ważnych przedsięwzięć dla oświaty dorosłych, a w szczególności zapewnienie środków finansowych na sesje i seminaria naukowe, badania naukowe, wydawnictwa, programy itp. postanowiono zwrócić się o dotacje zadaniowe do Ministra Edukacji Narodowej, Komitetu Badań Naukowych i Ministra Pracy i Polityki Społecznej.

Bolesław Dylak

Symposium ESVA

Budapeszt, Braszow 7—13.10.1994.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich aktywnie uczestniczy w pracach Europejskiego Symposium Dobrowolnych Stowarzyszeń — ESVA.

11—13 lutego przedstawiciel SOP Krzysztof Szafraniec uczestniczył w roboczym spotkaniu Komitetu Organizacyjnego ESVA, w siedzibie Węgierskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Ludowych w Budapeszcie. Głównym celem posiedzenia było przygotowanie merytoryczne, finansowe i organizacyjne tegorocznego symposium.

Bieżący rok jest rokiem jubileuszowym dla ESVA — mija właśnie dziesięć lat od pierwszego seminarium, które zapoczątkowało współpracę Węgier i Holandii, a następnie Europy w dziedzinie oświaty dorosłych i dobrowolnych stowarzyszeń. Zdecydowano, że akcentem jubileuszowym będzie tylko pierwszy dzień spotkania w stolicy Węgier.

Następne obrady na temat „Budowanie społeczeństwa obywatelskiego — rola dobrowolnych stowarzyszeń w demokracji na szczeblu lokalnym” będą kontynuowane w Braszow, w Rumunii. W symposium uczestniczyć będzie przedstawiciel rumuńskich stowarzyszeń oświatowych — prezes Stowarzyszenia Oświatowego (AOS), senator w Parlamencie w Rumunii dr Aristotel Cancescu.

Komitet organizacyjny przewiduje uczestnictwo około stu osób z dwudziestu krajów.

W najbliższym czasie ukaże się broszura informująca o celach ESVA, o tegorocznym symposium oraz o warunkach uczestnictwa.

Krzysztof Szafraniec

III Międzynarodowa Konferencja **Nauka a jakość życia** (27—29.06.94, Wilno) Organizator: Uniwersytet Polski w Wilnie.

Celem konferencji jest określenie wpływu nauki na jakość życia człowieka. Obrady będą prowadzone w sekcjach:

- * prawne problemy przekształceń własnościowych,
- * zdrowie i środowisko a technologia,
- * bezpieczeństwo systemów człowiek—technologia—środowisko,
- * edukacja i komunikacja społeczna,
- * bezpieczeństwo świata duchowego.

Współorganizatorzy: Politechnika Poznańska, Politechnika Warszawska, Międzyre-sortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu.

Praska Konferencja **Cybernetyka w pedagogice** EDUTECH '94. Praha (Czechy) 23—25.08.1994.

Organizator: KarlsUniversitat Praha, International Akademie der Wissenschaften (AIS) San Marino, KAVA-PECH Dobrichovice.

W programie planowana jest sesja plenarna na temat „Cybernetyka w pedagogice i współczesne tendencje w kształceniu” oraz prace w sekcjach: „Pedagogika i technologie kształcenia”, „Zastosowanie technologii kształcenia w oświacie”.

Qualifikation '94, International Trade Fair for Professional Qualifikation. Hannover (Niemcy), 27—30.10.1994.

Informacja: Deutsch Messe AG, Messengelände, D-30521 Hannover, tel. 49 511-893 21 03, fax 49511-893 2117.

1994 Eden Conference, Human Resources, Human Potential, Human Development: **The role of Distance Education**. Tallin (Estonia) 06—08.06.1994.

Informacje: Ms. Kerry Mann, Executive Secretary, PO Box 92 UK — Milton Keynes, MK7 6DX, tel. 44-908 + 65 2468; fax: 44-908 +654374.

17th World Conference of the International Council for Distance Education Birmingham (Anglia), 26—30.06.1994.

Organizator: The Open University West Midlands Region, 66-68 High Street Harborne Birmingham B 17 9NB, United Kingdom, tel. +44 21 426 1661 ext. 6486 fax +44 21 427 9484. Kontakt: Alison Forsyth

Międzynarodowe Forum Kształcenia Profesjonalnego oraz Szkół Wyższych **EUROPROFESJA 1994** Targi językowe EXPOLINGUA

Gmach główny Politechniki Warszawskiej, Warszawa 05—07.05.1994.

Organizator: ICEF Warszawa SC, pod patronatem Pani Catherine Lalumiere — Sekretarza Generalnego Rady Europy.

ul. Chełmska 21, 00-724 Warszawa, tel.
(0 22) 41 82 97 fax: (0 22) 41 01 64. Kon-
takt: Tomasz Chruszczow, Renata Maksy-
mowicz

**III Ogólnopolska Giełda Materiałów
Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawo-
dowego** Sulejówek k. Warszawy.
21—23.09.1994.

Organizator: Centralny Ośrodek Doskona-
lenia Nauczycieli, 00-478 Warszawa, Aleje
Ujazdowskie 28, tel. cent. 21 30 31 w. 56
lub 62, tel./fax 21 48 00. Kontakt: Elżbieta
Goźlińska.

**International Conference Teaching
Science for Technology at Tertiary
Level.** Stockholm (Szwecja) 06—09.06.1994.

Organizator: Royal Institute of Technology
Royal Swedish Academy of Engineering
Sciences.

Kontakt: Dr Sören Törnkvist, Centre for
Educational Development, KTH,
Box 700 30, 100 40 Stockholm, Sweden.

**Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania, adaptacji
tekstów, nadawania własnych tytułów.**

Co warto przeczytać

Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki

Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1993, 76 s.

Raport zawiera: założenia, cele, stosunek do przeszłości, szanse i zagrożenia globalne w sytuacji światowej, Europy, kraju. Czym grożą obecne tendencje, ukierunkowanie na człowieka, potrzeby polityki społecznej, przemysłowej, rolnej, regionalnej, strategia rozwoju Polski a rola nauki.

Wśród największych zagrożeń autorzy wymieniają: dezaktywację zawodową i wzrost bezrobocia, niekorzystne tendencje w strukturze gospodarki, narastające ukryte bezrobocie na wsi, regres w nauce, kryzys edukacji — którego skutki uznają za większe zagrożenie niż to ma miejsce w gospodarce.

Stanisław Kaczor

Pełne omówienie Raportu będzie zamieszczone w 23 numerze Pedagogiki Pracy.

Wiatrowski Zygmunt: Podstawy pedagogiki pracy

Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, 403 s.

Jest to nowy podręcznik akademicki prof. Zygmunta Wiatrowskiego. Autor podjął

próbę definiowania celów, zakresu i zadań pedagogiki pracy. Ukazując historię tworzenia tej dyscypliny naukowej, dostosował podręcznik do nowej, otaczającej nas rzeczywistości.

W podręczniku przedstawiono teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy, problemy kształcenia zawodowego, ustawicznego i rozwinięty projekt charakterystyki kwalifikacyjnej pedagoga pracy.

Zakres i problemy przedstawione i omówione w „Podstawach pedagogiki pracy” wskazują wyraźnie na wzrost rangi pedagogiki pracy. Pracownik, jego kwalifikacje, zakład pracy, rynek pracy to coraz ważniejsze elementy walki o przetrwanie w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej kraju.

Henryk Bednarczyk

Omówienie i recenzja podręcznika będą zamieszczone w 23 numerze Pedagogiki Pracy.

Pomoc społeczna wobec bezrobocia — raport z badań

Red. Małgorzata Szyłko-Skoczny, Fundacja im. Friedricha Eberta, Urząd Pracy, Warszawa 1993

Raport przedstawia wyniki badań, przeprowadzonych przez zespół pracowników Instytutu Polityki Społecznej Wydziału Dzien-

nikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, poświęconych długotrwałemu bezrobociu oraz zadaniom pomocy społecznej w zakresie ograniczania społecznych skutków tego zjawiska. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu i maju 1993 roku w miastach i gminach: Miastko, Mława, Limanowa, Pisz, Sanok i Zgierz. Autorzy raportu próbują znaleźć odpowiedź na pytanie „w jaki sposób pomoc społeczna przyczynia się do zapewnienia bezpieczeństwa socjalnego bezrobotnych?”

Badania przeprowadzone kompleksowo, równolegle w trzech środowiskach: wśród bezrobotnych świadczeniobiorców pomocy społecznej, wśród pracowników socjalnych oraz w instytucjach lokalnych.

W opracowaniu przedstawiono kwestie związane z prawnymi i organizacyjnymi i finansowymi warunkami działania pomocy społecznej w Polsce. Poddano analizie zadania pomocy społecznej wobec bezrobotnych, a także sposoby ich realizacji. Przedstawiono sytuację finansową i kadrową badanych ośrodków pomocy społecznej oraz strukturę świadczeń dla bezrobotnych.

Raport zawiera charakterystyki badanych, lokalnych rynków pracy, struktury społeczno-demograficznej grupy badanych świadczeniobiorców pomocy społecznej oraz przedstawia różne oblicza biedy.

Pokazano konsekwencje długotrwałego bezrobocia w zakresie zaspokajania potrzeb materialnych jednostek i rodzin, a także formy pomocy udzielanej bezrobotnym przez ośrodki pomocy społecznej i ich ocenę przez świadczeniobiorców.

W zakończeniu pracy obok podsumowania wyników badań przedstawiono instytucjonalny model zintegrowanej pomocy bezrobotnym na szczeblu lokalnym. Podano zadania, jakie powinno spełniać rejonowe centrum pomocy bezrobotnym oraz szczegółowe zadania pracowników tam zatrudnionych.

Anna Szajowska

Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce

Praca zbiorowa pod red. Andrzeja M. Tchórzewskiego. Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz, 1993, 311 s.

Problematyka etyki i powinności nauczyciela w warunkach transformacji ustrojowej stała się zasadniczym tematem konferencji zorganizowanej przez Katedrę Wychowania i Deontologii WSP w Bydgoszczy. Konferencja odbyła się w dniach 3–4 grudnia 1992 r.

Obszerne materiały dotyczące tej bardzo ważnej w warunkach funkcjonowania polskiej szkoły problematyki zostały zawarte w zbiorczym opracowaniu pod redakcją Andrzeja M. Tchórzewskiego nakładem Wydawnictwa Uczelnianego WSP w Bydgoszczy. Zbiór zawiera referaty wygłoszone na sesjach plenarnych przez wybitnych polskich pedagogów zajmujących się problematyką etyczno-deontologiczną zawodu nauczycielskiego oraz wystąpienia w dyskusji uczestników obrad cytowanych wyżej zespołów problemowych.

Podczas obrad omówiono następujące problemy:

- * Jak ujmować pod względem treściowym powinności moralne zawodu nauczycielskiego?
- * W jakich aspektach je analizować?
- * Czy zachodzi potrzeba „tworzenia” kodeksu etyki tego zawodu?
- * Czy w ogóle jest możliwa kodyfikacja norm etyczno-deontologicznych w obszarze tegoż zawodu?
- * Czy jest ona potrzebna i komu?
- * Czy jest potrzebna pogłębiona refleksja teoretyczno-filozoficzna nad etyką zawodu nauczycielskiego?

* Czy refleksja ta musi dotyczyć wagi moralnej tego zawodu, obowiązków moralnych, jakie wynikają z faktu, że nauczyciel kierujący procesem dydaktyczno-wychowawczym obiecuje społeczeństwu właściwe wykształcenie i wychowanie dorastających?

Kazimierz Stojek

Pedagogiczne Studium Techniczne w systemie kształcenia nauczycieli

Elżbieta Podoska-Filipowicz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, 1993, 118 s.

Opracowanie przedstawia analizę działalności placówek kształcących kandydatów na nauczycieli praktycznej nauki zawodu, które działają nieprzerwanie od 1951 roku do dziś.

Przedstawiono wyniki badań własnych (WSP) i prowadzonych w ramach CPBR 08.17 (Funkcjonowanie i kierunki rozwoju systemu oświaty w Polsce) w latach 1986—1990 oraz badań nad funkcjonowaniem Pedagogicznych Studiów Technicznych w latach 1951—1992.

Monografia ta stanowi próbę całościowego spojrzenia na funkcjonowanie tego typu zakładów kształcenia nauczycieli z ukazaniem pozytywnych i negatywnych aspektów ich działalności. Wnioski, jakie sformułowano na podstawie badań i czterdziestoletnie doświadczenia, mogą być pomocne w określaniu przyszłej formy organizacji przygotowania nauczycieli praktycznego nauczania zawodu.

Alicja Sadłowska

W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego

Praca zbiorowa pod red. Tadeusza Lewowickiego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1994, 144 s.

Kształcenie wielostronne stało się jedną z przewodnich idei współczesnej edukacji. Rozwinięciem tej idei są teorie pedagogiczne określające istotę, treści i sposoby kształcenia wielostronnego. W Polsce teorię taką opracował prof. Wincenty Okoń. Pierwotny wykład jego poglądów zawarty został w roku 1967 w pracy „Podstawy wykształcenia ogólnego”.

W tym roku Profesor obchodzi osiemdziesiątą rocznicę urodzin. Fakt ten stał się bezpośrednim motywem przygotowania dedykowanej Profesorowi książki. Stanowi ona ilustrację żywotności teorii i aktualności problemów wielostronnej edukacji. Zawiera klasyczne rozprawy naukowe, eseje, opracowania o charakterze ekspertyz.

Alicja Sadłowska

Podstawy dalszego kształcenia. Praktyka — Badania — Trendy

Grundlagen der Weiterbildung, nr 5/93. Zeszyty dla dalszego kształcenia i polityki w tej dziedzinie w kraju i za granicą. Nr 5/93.

Czasopismo wydawane jest w Niemczech. W składzie redakcji oraz wśród autorów jest wielu znanych w świecie oświaty dorosłych naukowców i praktyków. Zeszyty ukazują się od czterech lat jako dwunumiesięcznik. Na przykładzie numeru 5/93 postaram się zorientować czytelników o działach i artykułach zawartych w piśmie i traktujących o aktualnościach rynku wydawniczego oświaty.

W dziale „Profil” dowiadujemy się o kształceniu menedżerów dla jutra. Pokazano przykłady szkół w Europie i wymagania na całym świecie w tej dziedzinie. Zwraca się uwagę na problemy rozwoju osobowości, zdolności organizacyjne oraz ogólną kulturę.

W dziale „Aktualności” poznajemy strukturę nowej fundacji, przez którą można otrzymać dofinansowanie.

W następnym dziale „Raport” zamieszczono artykuły w trzech grupach. Pierwsza — artykuły podstawowe, dotyczą zagadnień nowoczesnego kształcenia osobowości, rozwijania umiejętności organizatorskich w kontekście przyszłości. Przykłady opisane w drugiej grupie problemów dotyczą m.in. dalszego kształcenia w małych i średnich przedsiębiorstwach, efektywności i kooperacji oraz kierowania kadrami. Na końcu działu przedstawiono komentarze o ważnych pozycjach z literatury.

Ważnym działem wydaje się być „Trends”. Zamieszczono tu artykuły i wywiady na temat managementu w Europie, rozwoju aktów normatywnych dla oświaty dorosłych w latach 1800—1990 oraz inne kwestie. Duży dział to „Dokumentacja”, a w nim najnowsze przepisy prawne, najnowsze informacje o mediach dydaktycznych oraz studia porównawcze Niemcy — Szwajcaria.

Stanisław Kaczor

Edukacja dorosłych — warunki i możliwości

Stanisław Suchy, Urząd Pracy, Warszawa 1994, 142 s.

Książka przedstawia najważniejsze tematy dotyczące organizacji, funkcjonowania i programowania edukacji dorosłych. Autor zwraca

uwagę na potrzeby i możliwości kształcenia dorosłych, zasady doboru treści kształcenia a także na organizację, planowanie i finansowanie kształcenia dorosłych. Rozdziały prezentujące szkolne i pozaszkolne formy kształcenia zostały opracowane na podstawie aktualnego stanu oraz najnowszych przepisów prawa.

Książka adresowana jest do pracowników urzędów pracy, służb pracowniczych zakładów pracy oraz osób i instytucji zainteresowanych problematyką kształcenia, doskonalenia i rekwalifikacji dorosłych, a szczególnie pracowników, bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy.

Kazimierz Stojek

Zeszyty metodyczno-informacyjne doradcy zawodowego

Urząd Pracy, Warszawa, 1994, 96 s.

Departament Edukacji i Poradnictwa Zawodowego Urzędu Pracy publikuje zbiór artykułów przygotowanych przez doradców zawodowych i pracownika naukowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Artykuły te są wynikiem szkolenia przeprowadzonego przez ekspertów niemieckich pod kierunkiem Pana Profesora Berndta Joachima Ertelta, wykładowcy Federalnej Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Mannheim oraz szkolenia przeprowadzonego przez panią Ingrid Ahner — eksperta szwedzkiego.

Wyboru opracowań dokonał Marek Winniczenko z Ministerstwa Pracy, Płac i Spraw Socjalnych.



Kształcenie modułowe

ZZDZ Warszawa 1994, 114 s.

Wybór artykułów, w których uwzględniono wszystkie ważniejsze publikacje z ostatnich czterech lat. Znajdują się tu zarówno materiały informacyjne, jak i publicystyka. Koncepcje angielskie, amerykańskie, mopowskie oraz próba określenia polskiej formuły wprowadzenia kształcenia modułowego na kursach dla dorosłych.

Publikacja przeznaczona jest dla szerokiego kręgu odbiorców: organizatorów, nauczycieli i instruktorów w ośrodkach kształcenia zawodowego zakładów doskonalenia zawodowego, szkoleniowców z wojewódzkich i rejonowych biur pracy, nauczycieli szkół zawodowych, pracodawców zainteresowanych doбором pracowników o stosownych do zadań zawodowych kwalifikacjach, działaczy związkowych.

Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki wolnorynkowej

Red. Stefan Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.

Kształcenie, a także doksztalcenie i doskonalenie zawodowe jest elementem systemu edukacji uzależnionym w sposób szczególnie od otoczenia zewnętrznego — rynku pracy. Prawa rządzące gospodarką rynkową, a także jej stan i dające się przewidzieć kierunki rozwoju, w sposób istotny wpływają na wszystkie ydaktyczne komponenty procesu kształcenia.

Modyfikacje w dziedzinie szeroko rozumianych celów i treści kształcenia zawodowego wymagają nowego spojrzenia na proces przygotowania merytorycznego i meto-

dycznego nauczycieli. Z kolei sytuacja na rynku pracy, w tym bezrobocie wśród absolwentów szkół zawodowych, zwraca uwagę na rolę kształcenia ustawicznego i specyficzne formy kształcenia dorosłych.

Próba diagnozy i odpowiedzi na pytania dotyczące podsystemu kształcenia zawodowego doprowadziła do powstania książki, której osią tematyczną są związki między wprowadzoną gospodarką rynkową a niezbędnymi do jej sprawnego funkcjonowania przemianami w sferze edukacji zawodowej.

Uczeń wybiera zawód. Poradnik dla nauczycieli techniki

Trzeciak W., Sołtysińska G.,
WSiP Warszawa 1993.

Zawiera podstawowe informacje, w jaki sposób uczniowie samodzielnie mogą planować własną karierę zawodową. Składa się z trzech części. Pierwsza stanowi krótką charakterystykę wybranych problemów w świetle rozważań teoretycznych. Druga zawiera wskazówki dla nauczycieli przedmiotu „technika”, a ostatnia to komentarz do ćwiczeń zamieszczonych w osobnym zeszycie dla uczniów.

Jak wybierać zawód? Zeszyt ćwiczeń dla uczniów klas ósmych

Sołtysińska G., Trzeciak W.,
WSiP Warszawa 1993.

Stanowi cenną pomoc dla uczniów kończących szkołę podstawową i stojących przed decyzją wyboru zawodu. Aby decyzja ta była trafna i przemyślana, warto dobrze poznać siebie, zawody, drogę prowadzącą do wybranego zawodu, a następnie sposoby poszukiwania pracy.

Głównym tematem kolejnego numeru będą problemy orientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego (numer w przygotowaniu).

Przyszłościowe uczenie się przez intensywną naukę na stanowisku pracy

Peter Dehnbostel, Heinz Holz, Hermann Novak: Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz.

Zdecentralizowane koncepcje kształcenia i doskonalenia w praktyce. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 149, Bundesinstitute für Berufsbildung, Berlin 1992, 404 s.

W artykułach zawartych w pierwszej części niniejszego opracowania przedstawiono 13 eksperymentów względnie inicjatyw eksperymentów modelowych na temat powstania i rozwoju zdecentralizowanych koncepcji kształcenia i doksztalcania.

W drugiej części opracowania przedstawiono 11 artykułów na temat „Uczenie się i praca”. Przedstawiono doświadczenia i wyniki dodatkowych eksperymentów modelowych i projektów oraz zamierzenia badawcze.

Możliwości i potrzeby uczenia się na stanowisku pracy wyjaśnione zostały z różnych punktów widzenia, przy czym prześlędzono postępowanie od uczenia się na stanowisku pracy do uczenia się w szkole zawodowej. Wypróbowane modelowo zdecentralizowane koncepcje kształcenia i wiadomości praktyczne wskazują, że uczenie się w miejscu pracy stwarza nowe możliwości kwalifikacji i kształcenia, i jest niezbędne jako kontynuacja kształcenia zawodowego.

Wpływ nowych technologii na kształcenie i doksztalcenie zawodowe w zawodach technicznych

Manfred Ecketr, Uwe Hofkes, Gunter Kutscha: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluss neuer Technologien in gewerblich-technischen Berufen.

Berichte zur beruflichen Bildung Heft 160, Bundesinstitute für Berufsbildung, Berlin 1993, 255 s.

W opracowaniu opublikowano wyniki i ocenę projektu „Przystosowanie kwalifikacji i przyswojenie kwalifikacji informacyjno-technicznych”. Projekt był częścią programu krajowego, dla krajów Nadrenii-Westfalii pt. Perspektywiczny rozwój regionów górniczych. Impulsem dla programu był ówczesny kryzys przemysłu hutniczego. Kryzys taki, zarówno wówczas, jak i dzisiaj, jest kryzysem struktur obszaru Ruhry, który pociąga za sobą znaczne ryzyko zatrudnienia. Tylko w obliczu tego znacznego ryzyka zrozumiały jest protest przeciwko zamknięciu całych ośrodków przemysłu hutniczego. Całość problemu objętego projektem została opracowana na podstawie ujednoliconych standardowych ankiet i wywiadów. Przedstawione studium odnosi się do materiałów źródłowych badań sześciu zawodów technicznych, z których dwa zawody elektroniczne poddano analizie jakościowej. Oceniono dane jakościowo, opisano stan badań, przedstawiono interpretację wywiadów intensywnych.



Opieka nad bezrobotnymi uczestniczącymi w doksztalcaniu zawodowym i przekwalifikowaniu

Dietrich Harke, Lothar Gretsche, Norbert Schneider: Teilnehmerbetreuung in der beruflichen Fortbildung und Umschulung Arbeitsloser.

Berichte zur beruflichen Bildung Heft 145, Bundesinstitute für Berufsbildung, Berlin 1992, 362 s.

W opracowaniu starano się odpowiedzieć na pytania: jak działa opieka socjalno-pedagogiczna na kursach doksztalcania zawodowego i przekwalifikowania bezrobotnych, jakie są wymagania, cele i sposoby postępowania w praktyce kształcenia i jakie stąd można wyciągnąć wnioski? Publikacja przedstawia uzyskane wyniki prac badawczych w tym zakresie i zawiera:

- zestawienie wniosków z badań prowadzonych przez Instytut Kształcenia Zawodowego RFN odnośnie edukacji i sytuacji życiowych uczestników doksztalcania i przekwalifikowania oraz opieki nad uczestnikami zalecanych kursów;
- wyniki 8 przypadkowych studiów przeprowadzonych w roku 1990 nt. „Opieka socjalno-pedagogiczna nad uczestnikami kursów w doksztalcaniu zawodowym i przeszkalaniu bezrobotnych”.

Szkoła Zawodowa

Nr 6/1993

Butkiewicz M.: Kształcenie elastyczne — zasadność i możliwości wprowadzenia w Polsce, s. 3—5.

Kształcenie zawodowe w świetle potrzeb gospodarki rynkowej, s. 19—23.

Bojarski A.: Nowe techniki i technologie w szkolnictwie zawodowym, s. 41—45.

Józefowicz B.: Działalność szkoły zawodowej w kształceniu ustawicznym (zarys problemu), s. 45—46.

Nr 7/1993

Szpakowska J.: Dylematy szkolnictwa zawodowego w okresie przemian, s. 21—24. Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej, s. 25.

Kaczor St.: Kształcenie zawodowe w wybranych krajach świata oraz wnioski dla Polski, s. 38—41.

Nr 9/1993

Reforma kształcenia zawodowego, s. 13—16.

Zarys koncepcji systemu kształcenia ustawicznego, s. 16—18.

Edukacja — studia, badania, innowacje

Nr 4/1993

Kwiatkowski S.M.: Integracja teorii i praktyki w niemieckim systemie kształcenia zawodowego, s. 79—84

Głos Nauczycielski

Nr 42/1993

Strużyna K.: Edukacyjne metamorfozy, s. 4.

Nr 46/1993

Strużyna K.: Postawić tamę, s. 4.

Nr 49/1993

Strużyna K.: Jeszcze poczekajmy. O problemach szkolnictwa zawodowego z J. Szpakowską, dyr. Departamentu Kształcenia Zawodowego rozmawia K. Strużyna, s. 5.

Wprost

Nr 15/1993

Szoszkiewicz A.: Egzamin z Europy, s. 57—58.

ADULT EDUCATION 3/94

Preface	5
Acknowledgments from the National Labour Office Administrator	6
Kazimierz Wojciechowski	7
ADULT EDUCATION PROBLEMS IN POLAND AND ABROAD	
Stanisław Karaś: About the current state, perspectives and goals of the extra-school adult education	10
Henryk Bednarczyk: Open Modular System for the education of the maintenance staff	15
Wiltrud Gieseke: Hindering and supporting aspects of personal experience in adult education	19
Ludmiła Fiedotowa: On reforming vocational education in Russia	23
Mieczysław Marczuk: Threats to folk culture in Europe under integration	27
Robert Gutowski: Popular Universities help to maintain the new deal in rural areas	33
TRAINING ON COURSES, SCHOOLS FOR ADULTS	
Waldemar Warlikowski: Partnership cooperation	36
Michał Strutyński: Schools in the Polish Adult Educators' Association	39
Zenon Kaczmarek: Knowledge for the future	41
Ewa Klimpel: The pedagogic coordination and consultancy within the Society for the Popularization of Culture and Science	42
Dorota Koprowska, Zbigniew Kramek: Formulation and designation of curricula ..	46
Wanda Surosz: Additional schooling of tailoring instructors	48
Elżbieta Rabczko: Schooling teachers of clothing schools	50
ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET	
Artur Janas: Functioning of some elements of the training systems for the unemployed	51
Stanisław Suchy: Courses for the unemployed. Duties and tasks of Labour Offices	54
Roman Przybyszewski: Schooling to meet the needs of the educational system	57
Andrzej Lichy: Didactic role of the Provincial Labour Office's deputy administrator within the simulation of the labour market policy	61
Maria Pawłowa: Ecologic problems and the adult improvement and re-qualification	65
INTERNATIONAL COOPERATION EXCHANGE OF EXPERIENCES	
Stanisław Kaczor: The cooperation between the Scientific Centre for Terotechnology in Radom and „Greta Leman” in France	68
Piotr Kowolik, Arkadiusz Mazur: The European standard for school directors ..	69
NEW LEGAL ACTS, INFORMATION, COMMENTS	71
CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	72
WHAT IS WORTH READING	79

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ 3/94

От редакции	5
Письмо Начальника Управления Труда	6
Казимеж Войцеховски	7
ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ	
Станислав Карась: О состоянии, перспективах и заданиях внешкольного просвещения взрослых	10
Хенрик Беднарчик: Открытая модульная система непрерывного обучения эксплуатационных кадров	15
Вильтруд Гесеке: Опыт как утрудняющий фактор в обучении взрослых ..	19
Людмила Федотова: О реформе профессионального обучения в России ..	23
Мечислав Марчук: Угроза для народной культуры в объединяющейся Европе	27
Роберт Гутовски: Народные Университеты — соавтором создания нового порядка в деревенской среде	33
ОБУЧЕНИЕ КУРСОВОЕ, ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ	
Вальдемар Варликовски: Партнерское сотрудничество	36
Михал Струтынски: Школы в обществе польских деятелей просвещения	39
Зенон Качмарек: Знание для будущего	41
Ева Климпель: Педагогические наблюдения и консультации в обществе Всеобщих Знаний	42
Дорота Копровска, Збигнев Крамек: Проектирование и конструирование программ обучения	46
Ванда Сурош: Совершенствование инструкторов шитья	48
Ельжбета Рабичко: Обучение учителей швейных школ	50
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И РЫНОК ТРУДА	
Артур Янас: Функционирование некоторых элементов системы обучения для безработных	51
Станислав Сухы: Обязанности и задания бюро труда в обучении безработных	54
Роман Пшибышевски: Обучение для нужд просвещения	57
Анджей Лихы: Семинар: Дидактические функции заместителя начальника Воеводского бюро труда в стимуляции политики рынка труда ...	61
Мария Павлова: Проблемы экологии а совершенствование и переквалификация взрослых	65
МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО — ОБМЕН ОПЫТОМ	
Станислав Качор: Сотрудничество Института Эксплуатации с Greta Leman Франция	68
Пётр Коволик, Аркадиуш Мазур: Европейский стандарт для директоров школ	69
НОВЫЕ ЮРИДИЧЕСКИЕ АКТЫ, ИНФОРМАЦИИ, КОМЕНТАРИИ	71
КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, СИМПОЗИУМЫ	72
ЧТО СТОИТ ПРОЧИТАТЬ	79

**Redakcja
Edukacji Dorosłych**

Uprzejmie informuję, że Urząd Pracy z satysfakcją przyjął propozycję współpracy w redagowaniu czasopisma „Edukacja Dorosłych”. Periodyk ten, z uwagi na jego strukturę, założenia programowe i adresata, będzie pomocny w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy.

Jestem przekonany, że czasopismo rozszerzone o zagadnienia łączące się z aktywnymi formami przeciwdziałania bezrobociu i zwalczania jego skutków będzie dobrze służyć pracownikom urzędów pracy, a zwłaszcza doradcom zawodowym, pośrednikom pracy oraz wszystkim tym, którzy zajmują się przekwalifikowaniem i kształceniem bezrobotnych.

Mając na uwadze profil czasopisma, zgłaszam do udziału w pracach Rady Redakcyjnej dr. Edwarda Piotrkowskiego — Dyrektora Departamentu Edukacji Pozaszkolnej i Poradnictwa Zawodowego i dr. Stanisława Suchego — Głównego Specjalistę w Urzędzie Pracy.

Łączę wyrazy szacunku z nadzieją na dalszą owocną współpracę.

Z poważaniem

**Leon Jan Grela
Kierownik Urzędu Pracy**

CN 2.49

