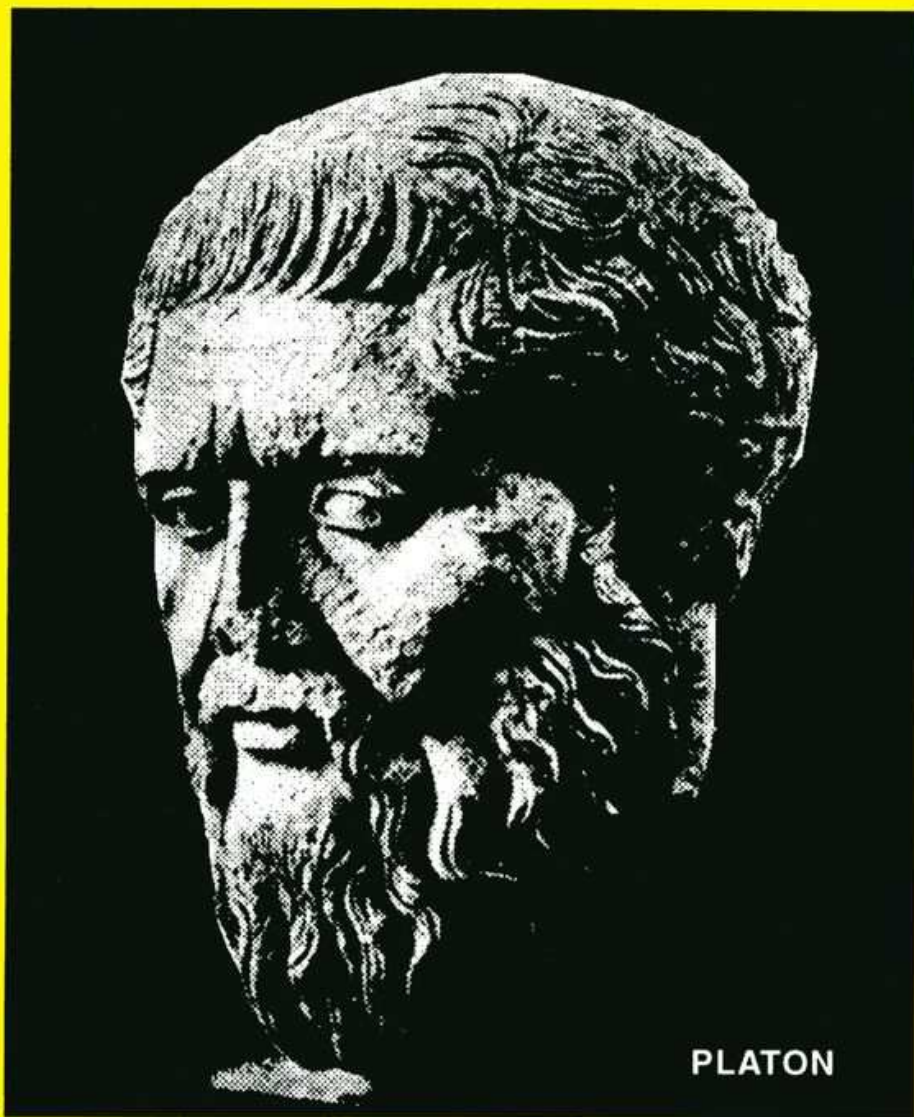


# EDUKACJA DOROSŁYCH

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

4/94



PLATON

## 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

MIĘDZYRESORTOWE  
CENTRUM NAUKOWE  
EKSPLOATACJI  
MAJĄTKU TRWAŁEGO

STOWARZYSZENIE  
OŚWIATOWCÓW  
POLSKICH

URZĄD  
PRACY

TOWARZYSTWO  
WIEDZY  
POWSZECHNEJ

ZWIĄZEK  
ZAKŁADÓW  
DOSKONAŁENIA  
ZAWODOWEGO





CN 253 / 1

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by MCNEMT, Radom 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

4/94

<b>Od redakcji</b> .....	5
<b>PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE</b> .....	7
<b>Tadeusz Wujek:</b> Główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicz- nego .....	7
<b>Stanisław Kaczor:</b> Zmiany w systemie kierowania oświatą poza- szkolną .....	14
<b>Franciszek Szlosek:</b> Nauczyciel form pozaszkolnych .....	20
<b>Hanna Komorowska:</b> Nauka języka obcego osób dorosłych .....	24
<b>KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH</b> .....	29
<b>Waldemar Świętochowski:</b> Status nauk psychologicznych w tzw. szkołach biznesu .....	29
<b>Elżbieta Trafialek:</b> Uniwersytety Trzeciego Wieku. Ośrodki Edu- kacji Ludzi Starszych .....	31
<b>Janusz Dubiel:</b> „Firma symulacyjna” — nowoczesna technika dydaktyczna .....	40
<b>Roman Patora:</b> Szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Łodzi .....	42
<b>Piotr Kowolik:</b> Pierwsza inauguracja nowego roku akademi- ckiego WSP TWP w Instytucie Pedagogiki w Katowicach .....	46
<b>Henryk Cudak:</b> Organizacja kształcenia pedagogicznego ro- dziców.....	47
<b>Marta Kicińska:</b> Związek Zakładów Doskonalenia Zawodo- wego w okresie transformacji .....	50

**EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY** 54

<b>Grzegorz Rogala:</b> Wolny rynek — edukacja .....	54
<b>Elżbieta Strojna:</b> Program aktywizacji młodzieży bezrobotnej — szczególna oferta edukacyjna .....	60
<b>Iwona Strzelecka:</b> Problematyka kształcenia dorosłych w kontekście działań urzędów pracy w woj. olsztyńskim .....	69
<b>Stanisław Karaś:</b> Współpraca TWP z urzędami pracy .....	70
<b>Alicja Kaliszuk:</b> Rola placówek szkoleniowych w woj. płockim w kształceniu bezrobotnych .....	74

**WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA — WYMIANA DOŚWIADCZEŃ** 79

<b>Julian Auleytner:</b> Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii .....	79
<b>Krzysztof Symela:</b> Ogólna i zawodowa oświata dorosłych w Danii .....	81
<b>Wojśław Mrozowski:</b> Doskonalenie kadr urzędów pracy na specjalistycznych stażach zagranicznych .....	87

**NOWE AKTY PRAWNE, INFORMACJE, KOMENTARZE** 93

**KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA** 98

**CO WARTO PRZECZYTAĆ** 102

## Od Redakcji

Po 22-letniej przerwie Sejm Rzeczypospolitej Polskiej odbył debatę generalną nad opracowaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej „Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce”.

Cieszy przede wszystkim racjonalizm dokumentu i świadomość parlamentu o poważnej sytuacji i wielu problemach naszej oświaty i wydaje się widoczny już odwrót od planowanych przez poprzednie ekipy rządowe ograniczeń i prymitywnych uproszczeń. Propozycja zwiększenia obowiązkowego szkolnego od 6 do 18 lat ma tutaj istotne znaczenie.

Debata nie rozwiązuje problemów, ułatwi jednak przyjęcie przez Sejm, miejmy nadzieję, że wkrótce, niezbędnych zmian ustawowych, w tym również dotyczących oświaty dorosłych. Wydaje się, że zakończył się już etap ogłaszania kolejnych rewolucji i reform oświatowych, będzie więc kontynuowana praca u podstaw, tj. ewolucyjne doskonalenie systemu oświaty.

Jeśli o tych zmianach będzie decydowało zapotrzebowanie na kwalifikacje, to należy oczekiwać, że zmiany w strukturze kształcenia, a szczególnie zapowiadane zmniejszanie ilości uczniów w szkołach zawodowych, będą znacznie wolniejsze. Oczywiście kształcenie i doskonalenie zawodowe musi być zmienione, jednak z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy. Na rynku pracy zauważalna jest zmiana trendów i poszukiwani są pracownicy nie tylko wykształceni, a z konkretnymi kwalifikacjami i umiejętnościami, coraz częściej właśnie absolwenci szkół zawodowych.

Istotne znaczenie w sterowaniu polityką doskonalenia zawodowego, organizacji kursów, zaczynają odgrywać urzędy pracy. Administracji oświatowej i instytucjom edukacyjnym przybył poważny partner dysponujący aktualnymi analizami lokalnych i krajowego rynku pracy oraz poważnymi funduszami.

O niektórych zasygnalizowanych wyżej problemach traktują artykuły i informacje zamieszczone w numerze naszego kwartalnika. Pragnę zwrócić szczególną uwagę na artykuły prof. dr. hab. Tadeusza Wujka i prof. dr. hab. Hanny Komorowskiej. Profesor T. Wujek pisze o kształceniu ustawicznym rozumianym jako stwarzanie człowiekowi optymalnych warunków do całościowej edukacji i pełnego rozwoju osobowości.

*W artykule profesor H. Komorowskiej opisano problemy nauczania języków obcych ludzi dorosłych. Jest to szczególnie istotne dla pokonania bariery niepewności, braku wiary w sukces na rynku pracy, co powoduje często trudności w wykorzystaniu wszystkich posiadanych umiejętności, uzyskania satysfakcjonującej pracy.*

*Zachęcam naszych czytelników do nadsyłania artykułów — informacji do Edukacji Dorosłych.*

**Henryk Bednarczyk**

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz Wujek  
Uniwersytet Warszawski

## GŁÓWNE KIERUNKI ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Przedmiotem niniejszych rozważań są główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego w aspekcie tworzenia ich przez różne czynniki oraz ich wpływu na globalny kształt ustawicznej edukacji dorosłych. Takie ujęcie tematu spowodowane jest tym, że na inne aspekty tego zagadnienia np. tendencji rozwojowych kształcenia ustawicznego opublikowano szereg artykułów. Natomiast przedstawienie tej problematyki w konwencji kreowania generalnych kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego mających decydujący wpływ na całościowy obraz edukacji ustawicznej jest na ogół mało znane, chociaż są to sprawy niezwykle na czasie. Stanowią bowiem w pewnym sensie odzwierciedlenie ścierających się koncepcji dotyczących rozwoju społeczno-gospodarczego współczesnych społeczeństw.

Punktem wyjścia tych rozważań będzie próba określenia zakresu treści zasadniczych pojęć związanych z tematem rozważań. Przede wszystkim należy ustalić w jakim rozumieniu będziemy posługiwać się terminem kształcenie ustawiczne, ponieważ nie jest on całkowicie jednoznacznie pojmowany w literaturze pedagogicznej. Początkowo traktowano kształcenie ustawiczne jako dopełnienie wykształcenia i doskonalenia zawodowego w ramach oświaty dorosłych. Następnie pojmowane ono było nie tylko jako podnoszenie kwalifikacji pracujących, ale przede wszystkim jako modernizacja wykształcenia i umożliwianie człowiekowi w ciągu jego całego życia nadążania za dynamicznym rozwojem cywilizacji. Tym samym kształcenie ustawiczne staje się pojęciem szerszym od oświaty dorosłych, ponieważ obejmuje całe życie człowieka, natomiast oświata dorosłych to tylko jeden z etapów odnoszących się do



dojrzałego okresu egzystencji ludzkiej. Dlatego też kształcenie ustawiczne nie powinno być *expressis verbis* utożsamiane z oświatą dorosłych. Dla podkreślenia jednak wzajemnych związków stosuje się termin ustawiczna oświata dorosłych lub ustawiczna edukacja dorosłych.

W ostatnim czasie coraz częściej używa się nazwy „edukacja ustawiczna” dla ukazania, że idea ta dotyczy nie tylko kształcenia, ale również i wychowania, ponieważ człowiek współczesny musi także stosować nieustanne samowychowanie.

Obecnie przeważa pogląd, że kształcenie ustawiczne jest zasadą lub ideą edukacyjną, a także dalszym kształceniem po okresie nauki obowiązkowej, głównie w formach pozaszkolnych oraz całożyciową orientacją dla sterowania własnym losem [1]. Rozwijając ten pogląd należy podkreślić, że kształcenie ustawiczne pojmowane jako zasada edukacyjna stanowi podstawę, na której opierać się ma nie tylko system edukacyjny, ale również całokształt działalności oświatowej. Podstawa ta ma umożliwić pogłębianie i rozszerzanie edukacji w czasie i przestrzeni. Konsekwencją przyjęcia tej zasady jest tworzenie tak zwanego społeczeństwa wychowującego i wyróżnienie w kształceniu ustawicznym trzech wymiarów. Mianowicie:

- \* kształcenie w wymiarze czasowym, nazywanym także pionowym, obejmującym wszystkie kolejne etapy edukacji szkolnej i pozaszkolnej, w ciągu całego życia ludzkiego;
- \* kształcenie w wymiarze przestrzennym, zwanym również poziomym, dotyczące poznawania poszczególnych dziedzin życia ludzkiego, niezależnie od edukacji w wymiarze pionowym;
- \* kształcenie w wymiarze pogłębiającym, które przejawia się w doskonaleniu jakości edukacji, pełniejszym poznawaniu wiedzy i wyselekcjonowanej motywacji.

Wyszczególnienie powyższych wymiarów pozwala lepiej zrozumieć istotę kształcenia ustawicznego i jego możliwości w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych.

Natomiast kształcenie ustawiczne w znaczeniu „idea” pozwala nam w pełni uświadomić konieczność stwarzania możliwości optymalnego rozwoju człowieka w każdym okresie jego życia. Zrozumiałym więc będzie, że realizacja, czyli przekształcanie tej idei w rzeczywistość w jakimkolwiek społeczeństwie uwarunkowane jest jego potrzebami i możliwościami. W Polsce na przykład urzeczywistnianie tej idei odbywa się głównie w wymiarze pionowym, z uwagi na nasze tradycje, doświadczenia i potrzeby społeczne. Powoduje to między innymi, że w naszej praktyce oświatowej termin kształcenie ustawiczne utożsamiany jest z kształceniem dalszym.

Powyższe rozważania pozwalają na podjęcie próby zdefiniowania terminu „kształcenie ustawiczne”. Wydaje się, że najpełniejszą próbą będzie stwierdzenie, że kształcenie ustawiczne powinno być rozumiane jako stwarzanie człowiekowi optymalnych warunków do jego całożyciowej edukacji i pełnego rozwoju osobowości, nadążającej za dynamiką współczesnych przeobrażeń i przystosowanej do nowych ról społecznych i zawodowych.

Obecnie, w dalszym ciągu niniejszych rozważań, przedstawione zostaną:

— w pierwszej kolejności zwięzła charakterystyka kierunków rozwojowych kształ-

cenia ustawicznego w odniesieniu do potrzeb i zapotrzebowania społecznego wynikających z warunków społecznych, ekonomicznych lub państwowych,  
— w drugiej, niektóre założenia teoretyczne w zakresie tworzenia w praktyce głównych kierunków i celów kształcenia ustawicznego.

W sprawie ukierunkowania realizacji założeń kształcenia ustawicznego dokonano dość szerokiej wymiany poglądów [2], w trakcie której prezentowano różne próby rozwiązań. Na ich podstawie można dokonać pewnej klasyfikacji obejmującej cztery kierunki: indywidualistyczny, profesjonalistyczny, ekonomiczny i społeczny [3]. W tak ujętej klasyfikacji kierunek indywidualistyczny — przeznaczony jest dla kształtowania indywidualnych cech człowieka dorosłego, rozwijania umiejętności samodzielnego myślenia, zaspokajania rozmaitych potrzeb, w szczególności ambicji jednostek w osiągnięciu założonych celów, dla rozszerzania i pogłębiania zainteresowań. W konsekwencji kształcenie to ma zapewnić swobodny rozwój osobowości człowieka i umożliwić autoemancypację jednostki.

W ramach kierunku profesjonalistycznego — przewidywane jest stwarzanie możliwości uzyskania kwalifikacji zawodowych, rozwijania zamiłowań w wybranym zawodzie, uzupełniania, doskonalenia wiedzy i umiejętności zawodowych dla sprawnego, twórczego działania profesjonalnego i sprostania nowym wyzwaniom współczesnej cywilizacji.

Kierunek ekonomiczny — zawiera treści zawodowe, ale w relacji zawód a rynek pracy. Umożliwia więc reorientację zawodową — nabywanie nowych kwalifikacji umożliwiających zmianę zawodu. Przygotowuje również pracowników do roli współwłaścicieli w procesie tworzenia własności pracowniczej.

Kierunek społeczny — zawiera między innymi treści pozwalające wpływać na procesy zachowywania stabilności struktury społecznej. Stanowi on również jakby konstruktywną odpowiedź na poglądy B. Suchodolskiego w sprawie nowoczesnego wychowania, który uważał, że „szczególnie ważne na tej drodze wychowania, wydaje się kształtowanie swoistego „zmysłu społecznego”, który pozwala bystro dostrzegać w najbliższym otoczeniu wszelkie braki i grożące niebezpieczeństwa oraz pozwala aktywnie reagować na dostrzeżone sytuacje, naprawiać, zapobiegać” [4].

Kształcenie więc w ramach kierunku społecznego zmierza nie tylko do tego, aby człowiek był przygotowany do określonych zadań zawodowych, ale i do tego, aby potrafił znaleźć swoje miejsce we współczesnym świecie. Zatem kierunek ten powinien również wpajać wartości i normy społeczne, wskazując, że „bez wartościowania własnego postępowania, oceniania siebie w odniesieniu do innych, nie może być mowy o trwałych sukcesach wynikających z posiadania wiedzy i umiejętności” [5]. Z uwagi więc, na zachodzące zmiany w stylu życia człowieka, na pojawiające się nowe problemy etyczne, człowiek współczesny jest przez to wszystko zmuszony do nieustannego korygowania i kształtowania swojej postawy, swojego indywidualnego i społecznego sposobu życia.

Reasumując należy podkreślić, że przedstawione powyżej kierunki rozwoju ustawicznej edukacji dorosłych są formą odpowiedzi na potrzeby i wymagania współczesno-

ści. Przyjęcie terminu „odpowiedź” na zapotrzebowanie może implikować, że kształcenie ustawiczne nie jest czynnikiem wpływającym na kształt rzeczywistości społecznej. Jednakże, niewątpliwie wskazuje, iż jego programy i zadania nie mogą być oderwane od szerokiej problematyki społecznej i jej nakazów.

Na tle tak pojmowanych celów i kierunków w kształceniu ustawicznym, wyłaniają się również kierunki tworzące modele, uwzględniające nadrzędność niektórych potrzeb nad innymi, selekcjonujące więc ich priorytetowość. Z uwagi na zawarte w nich treści możemy nazywać je kierunkami głównymi. W obecnych warunkach uformowały się dwa takie generalne kierunki w edukacji ustawicznej, które umownie możemy określić jako „edukację poprzez nakazy z góry” i „edukację liberalną, oddolną”. Edukacja „od góry” modelowana jest zwykle przez czynniki oficjalne, które dostarczają niezbędnych środków na jej rozwój. Zainteresowanie tych czynników tym kierunkiem wynika z tego, że uwzględnione są w nim przede wszystkim specyficzne interesy ogółu, interesy narodowe i że obejmuje on zadania takie, jak:

- stymulowanie wzrostu produktywności, ugruntowanie motywacji ludzi pracy do zwiększania wydajności;
- umożliwianie kierownictwu i pracownikom dostosowania się szybko i efektywnie do nowych metod, procesów produkcyjnych, produktów i technologii;
- przewyżczanie braków u wykwalifikowanej siły roboczej, aby sprawnie wprowadzać innowacje;
- zapewnienie wystarczającego i odpowiedniego szkolenia dla uzyskiwania nowych umiejętności zawodowych;
- ułatwienie startu i udzielanie pomocy ludziom zakładającym nowe przedsiębiorstwa.

Z powyżej przedstawionych zadań jasno wynika, że edukacja „z góry” jest przede wszystkim podporządkowana rozwojowi gospodarczemu danego kraju, dlatego w ramach jej zaspokajanie indywidualnych potrzeb oddolnych jest minimalne. Jej głównym celem jest koncentracja na przygotowaniu jednostki do sprostaną odpowiednim potrzebom systemu społecznego i do odegrania odpowiedniej roli w społeczeństwie. Zakłada ona bowiem, iż jednostka ludzka musi być uległa i powinna zmieniać się tak, aby jak najbardziej dodatnio wpływać na efektywne funkcjonowanie danego systemu ustrojowego. Ma ona nie tylko zajmować określoną pozycję w społeczeństwie wyznaczoną przez odgórne czynniki, ale również przyjmować interpretację otaczającej rzeczywistości, narzuconą przez innych.

Model ten nie przewiduje ocen aktualności i przydatności potrzeb ustalanych „z góry”, w tym potrzeb indywidualnych. Kierunki w nim nakreślone stanowią odzwierciedlenie ideologicznej pozycji ich twórców. W takim kontekście edukacja jest uznawana jako mechanizm zaspokajający nakreślone z góry potrzeby i urabiający wg nich jednostkę ludzką. Wielu znawców przedmiotu, andragogów, pedagogów i dydaktyków w świecie, szczególnie wśród grup radykalnych nie zawsze zgadza się z takim modelowaniem kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego, nasyconych ideologią „z góry”, zakładającą pewien uniformizm. Wysuwane zastrzeżenia dotyczą interpretacji

ważności potrzeb narodowych, uwzględnianych w głównych kierunkach kształcenia ustawicznego i dostosowanej do nich polityki socjalnej. Również miejsce i rola jednostki ludzkiej w tak sformułowanym procesie edukacyjnym jest nader dyskusyjna. Generalnie kwestionuje się miejsce i wpływ czynników władzy na samą realizację procesów kształcenia ustawicznego.

W odróżnieniu od powyżej scharakteryzowanego modelu „edukacji z góry” inaczej funkcjonuje „edukacja liberalna, od dołu”. Koncentruje się ona przede wszystkim na jednostce ludzkiej, partycypującej w kształceniu ustawicznym. Ma wielu zwolenników, którzy przypisują jej duże znaczenie dla rozwoju człowieka. Uważają oni, że działalność edukacyjna jest tą dziedziną, która pielęgnuje w najwyższym stopniu rozwój indywidualnych osobowości, który ma decydujący wpływ na rozszerzanie i wzrost świadomości ludzkiej [6].

W ramach liberalnego kierunku kształcenia ustawicznego wysuwane są trzy długofalowe zadania:

- \* pielęgnowanie autonomii,
- \* pielęgnowanie indywidualności,
- \* oparcie stosunków między nauczycielem a dorosłym uczestnikiem kształcenia na zasadzie równouprawnienia [7].

Zasady przyjęte w liberalnym kierunku rozwoju kształcenia ustawicznego zmierzają do umożliwienia uczącemu się pełnego rozwoju jego osobowości i zakładają, że kształcenie musi być związane ze wzrostem i rozwojem indywidualnym człowieka. Stąd określanie zadań w ramach tego kierunku wynika z podstaw ideologii, uznającej prawo jednostki do wolnego rozwoju w toku procesu edukacyjnego. Kształcenie ustawiczne według tego kierunku ma stworzyć człowieka mogącego działać jako aktywny czynnik w strukturach współczesnego świata.

Oceniając oba główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego nie można jednoznacznie wyciągnąć wniosków, że ci, którzy formułują je na zasadzie „edukacji z góry” prowadzącej nawet do manipulowania jednostką, negują całkowicie wartości występujące w kierunku liberalnym. Faktem jest bowiem, iż społeczeństwo ukształtowane jest hierarchicznie. Prowadzi to więc do umiejscowienia kształcenia ustawicznego w jego ramach. W związku z tym kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego są planowane i realizowane w taki sam hierarchiczny sposób. Wydaje się to być nieodzownym, ponieważ brak jest innej drogi wyjścia z tej sytuacji. Stąd też rozpatrując oba generalne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego można przyjąć, że kierunek pierwszy jest bardziej adekwatny do aktualnych potrzeb naszego świata i współczesnego społeczeństwa.

Warto także podkreślić, iż kształt edukacji ustawicznej jest nie tylko uwarunkowany rozwojem głównych kierunków, lecz również przez cele kształcenia. Ogólnie można uważać, iż kierunki w sensie szerzej pojmowanej terminologii filozoficznej oznaczają stwierdzenia dalekosiężnych intencji, podczas gdy cele można określić jako odnoszące się do zadań krótkoterminowych, bardziej wyspecyfikowanych. Okazjonalnie, przy badaniach naukowych stosowany jest także termin „cele generalne” rozszerzający to pojęcie i zbliżający je do terminu kierunki.

Przy artykułowaniu celu kształcenia można przyjąć tezę, iż zawierać on powinien podstawy do wnioskowania na temat wyników. Przy formułowaniu w ten sposób celów kształcenia, nauczyciel może wcześniej określać efekty, tak, że w rezultacie jest w stanie pod tym kątem pisać programy zajęć. Metoda tego typu oparta jest na *podstawach filozofii behawioryzmu*. Cele kształcenia obierane tą metodą opierają się na doświadczeniach wykładowców. Jeżeli jednak tak dobrane cele nie są uzgodnione między wykładowcą a uczestnikami kształcenia w sposób egalitarny, będzie to objawem koncepcji, iż uczestnik może być kształtowany i manipulowany w sposób dogodny dla nauczającego, co nie będzie niczym innym jak przejawem „edukacji z góry”.

Inną formą doboru celów kształcenia jest metoda ekspresyjna. W określaniu celów kształcenia zakłada ona wolność jednostki do koncentrowania się na zadaniach będących obiektem indywidualnych zainteresowań i swobodnego doboru przedmiotu kształcenia odpowiadającym jej upodobaniom. Metoda ta nie próbuje określać z góry postaw lub też zachowania się uczestników po zakończeniu danego kształcenia. Cele kształcenia wyselekcjonowane metodą ekspresyjną są więc w ten sposób bliższe założeniom edukacji liberalnej.

Warto zauważyć, jak warunki społeczno-ekonomiczne wpływają na stosowanie doboru celów kształcenia obiema metodami. Niektórzy andragogowie wykazują, że metoda behawiorystyczna jest częściej stosowana w kształceniu dorosłych w sytuacji psucia się klimatu ekonomicznego i politycznego. Natomiast w czasach relatywnej prosperity, kiedy słabnie spójność społeczna, istnieje skłonność do bardziej swobodnego podejścia do spraw edukacji, w tym także do szerszego uwzględniania zapotrzebowań indywidualnych [8].

W konkluzji można stwierdzić, że cele kształcenia, tak jak zostały zreferowane powyżej są odbiciem edukacji „z góry” lub odnoszą się do pragnień indywidualnych i nakierowane są na ich zaspokojenie.

Ogólnie uważa się, że w ustawicznej edukacji dorosłych misją i rolą zaangażowanych pedagogów jest zaspokajanie trzech wyraźnie zarysowujących się potrzeb i celów. Mianowicie:

- \* potrzeb i celów indywidualnych,
- \* potrzeb i celów instytucjonalnych,
- \* potrzeb i celów społeczeństwa.

Wyspecyfikowane powyżej zespoły potrzeb i celów mieszczą się zarówno w ramach edukacji „od góry”, jak i liberalnej. Jednakże zakres zaspokajania powyższych potrzeb nie jest rzeczą łatwą, ponieważ problemem jest sprawa ich właściwego odkrycia. Przede wszystkim brak jest skutecznej metody w tym zakresie. Organizatorzy bowiem kształcenia ustawicznego opierają się na skali odzewu zainteresowanych osób wobec ogłaszanych kursów, zajęć i tematyki w nich zawartej. Pozwala to w pewnym sensie na pokonanie problemu odkrywania potrzeb, lecz jednocześnie wprowadza działalność edukacyjną w ekonomiczne kategorie podaży i popytu. Przyjęcie lub nie oferowanych form kształcenia zależy w tym przypadku od zainteresowań potencjalnego uczestnika,

który może zdecydować, że one mu odpowiadają. Aby jednak podjąć decyzję, musi on być zorientowany przede wszystkim — w programie nauki, czasie jej odbywania, kosztach, statusie instytucji prowadzącej oraz być przekonany, że pobierana nauka rzeczywiście zaspokoi jego potrzeby.

Taka forma doboru kształcenia jest dość selektywna i może dotyczyć ludzi już w pewnym stopniu wykształconych, pragnących uzupełnić swoją wiedzę, a przede wszystkim zamożnych. Mogą oni pozwolić sobie na liberalne podejście do zaspokajania swych potrzeb edukacyjnych.

Sytuacja przedstawia się inaczej w przypadku zawodowego kształcenia dorosłych. Tutaj zadaniem edukacji jest głównie sprostanie potrzebom społecznym, a także państwowym. W tym zakresie ma uzasadnione zastosowanie forma edukacji „z góry”. Jednostka musi być przygotowana do dostosowania się do istniejących struktur społecznych niezależnie od swych potrzeb i zainteresowań indywidualnych.

Reasumując nasze rozważania należy stwierdzić, że główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego będą wywierać coraz większy wpływ na kształt ustawicznej edukacji dorosłych, z przewagą kierunku odgórnego dla pobudzania rozwoju ekonomicznego. Jednakże zasięg tych wpływów jest i będzie uzależniony od polityki społeczno-gospodarczej danego kraju.

#### Literatura

1. Kaczor S.: Tendencje rozwoju kształcenia ustawicznego. Referat wygłoszony na V Ogólnopolskiej Sesji Wiosennej Szkoły Andragogicznej. Kalisz 1993, s. 1.
2. Zob. Mee G., i Wiltshire H.: Structure and Performance in Adult Education. London 1978 Longmann. J.L. Thompson (red.): Adult Education for a Change. London 1980 Hutchinson.
3. Por. Venables P.: Report of the Communittee on Continuing Education. Open University 1976.
4. Suchodolski B.: Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej. Warszawa 1974, s. 226.
5. Kaczor S., op. cit. s. 6.
6. Zob. Paterson R.W.K.: Objectivity as an Educational Lifelong. International Journal of Lifelong Education 1984 Vol. 3, nr 1.  
Freire P.: Pedagogy of the Oppressed. Harnondsworth 1972 Penguin.
7. Hostler J.: The Aims of Adult Education. Manchester Monographs 1981 No 17.
8. Zob. Robinson J.J., Taylor D.: Behavioural Objectives in Training for Adut Education. International Journal of Lifelong Education 1983 Vol. 2 No 4.

**Stanisław Kaczor**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

MCNEMT Radom

## ZMIANY W SYSTEMIE KIEROWANIA OŚWIATĄ POZASZKOLNĄ

### **Wprowadzenie**

W niniejszym artykule przyjęte zostało założenie, że wśród wielu niepewności i niewiadomych, przy formułowaniu wszelkich prognoz, jedno jest pewne, że będą następować zmiany. Podobnie można mówić o rozwoju, chociaż musimy tutaj dodać, że może on być wolniejszy lub szybszy, żywiołowy lub wspomagany, ale będzie niewątpliwie następował.

Zakładamy też wieloparadygmatowość w naukach o wychowaniu, w tym o kierowaniu i zarządzaniu, współdziałających z natury rzeczy z innymi naukami. Wśród różnych podejść do spraw związanych z kierowaniem placówkami oświaty pozaszkolnej świadomie wybrane zostało podejście funkcjonalne. Dlatego w tytule zostało zasygnalizowane dokonywanie zmian, a te dotyczą funkcji organizatorów oświaty pozaszkolnej.

Funkcjonalizm wywodzi swoją nazwę od łacińskiego *functio* i oznacza czynność, działanie, pracę, pełnienie obowiązków. Przy rozważaniach teoretycznych lub dotyczących doświadczeń związanych z kierowaniem interesują nas wyniki, które nie mogą powstać bez działań, z zasady bardzo różnorodnych.

Jeżeli zostało wspomniane o wieloparadygmatowości, to dlatego, aby z góry założyć możliwość innego podejścia do zagadnień nas interesujących, nie przesądzając słuszności któregośkolwiek.

### **Funkcje edukacji pozaszkolnej**

Omówienie zmienności i rozwoju funkcji organizatorów edukacji pozaszkolnej poprzedzimy zastanowieniem się nad funkcjami edukacji pozaszkolnej dorosłych, jako że obejmuje ona najwięcej form szczegółowych i dotyczy coraz większej liczby ludzi. Jest to bowiem ten element kształcenia ustawicznego, który najbardziej dynamicznie się rozwija i ulega zmianom.

Wymienione niżej funkcje edukacji pozaszkolnej odnoszą się zapewne do całej oświaty dorosłych. Być może również można je inaczej formułować lub wymienić ich więcej. Wydawało się, że na użytek zagadnienia pięć funkcji może wystarczyć.

1. Kompensacyjna, inaczej wyrównawcza.
2. Informacyjna.

3. Uspołeczniająca.
4. Zawodowa.
5. Przeobrażająca.

Wymienione funkcje chcemy rozpatrzeć w rozwoju, jaki przechodziły dotychczas i będzie to miało miejsce przynajmniej w najbliższym czasie.

1. Na początku lat powojennych funkcja kompensacyjna wysuwała się na pierwszy plan, ponieważ wiele roczników Polaków nie uczęszczało do szkół w ogóle lub do takich, w których z różnych powodów kanon wykształcenia był właściwie szczątkowy. Trwało to wiele lat. Gdy został osiągnięty stan, przynajmniej statystycznie, wypełniania obowiązku szkolnego i kształcenia się w szkołach ponadpodstawowych przez ponad 95% populacji, wydawało się, że funkcja wyrównawcza przestaje być najważniejsza, a być może w ogóle nie będzie potrzebna.

Życie nie potwierdziło takich poglądów. Nie chodziło jedynie o umożliwianie zdobycia młodym-dorosłym świadectw szkolnych na różnych poziomach, których nie otrzymali we właściwym wiekowi czasie, chociaż jest to dość liczna grupa społeczeństwa, ale przede wszystkim o analfabetyzm funkcjonalny i stałe dezaktualizowanie się wiedzy oraz umiejętności. Nie mniej ważne jest to, że funkcja kompensacyjna edukacji pozaszkolnej dorosłych przejawia się coraz częściej na poziomie wyższym jakościowo. Jej rozwój dotyczy głównie tego wszystkiego, co wiąże się z jakością życia w jego całości i różnorodności. To, jak się wydaje będzie nurt główny przemian funkcji wyrównawczej. Jednakże dochodzą również sygnały, że coraz więcej dzieci i młodzieży przerywa naukę już na szczeblu podstawowym i ginie „w tłumie”. Gdyby te fakty rozszerzały się, to niewątpliwie w niedalekiej przyszłości funkcja kompensacyjna w jej klasycznym znaczeniu może powrócić do praktyki. Jednakże nie wydaje się, że będzie to jej powtórzenie z lat czterdziestych i pięćdziesiątych. Będą to przecież inni ludzie. Nawet jeśli nie ukończyli formalnie szkoły podstawowej, to byli w kontakcie z telewizją, radiem, życiem publicznym itp.

2. Funkcja informacyjna dotyczy w znacznej mierze tego, co nazywamy upowszechnianiem wiedzy. W edukacji pozaszkolnej dorosłych jednostki korzystają zazwyczaj z wielu źródeł informacji. Przeciętny człowiek żyje w ich natłoku. Szczególnie w postaci obrazów, dostarczanych przez telewizję i wideo. Kontaktujący się z różnymi środkami masowej informacji nie zawsze odróżnia to, co jest dla niego istotne lub może nim być w przyszłości. Być może dlatego niewiele zapamiętuje, a szczególnie, jak wykazują badania, rozumie z tego, z czym się styka. W natłoku informacji i „szumu informacyjnego” jawi się potrzeba, i zapewne jest to zadaniem edukacji dorosłych, organizowania procesów rozwoju jednostek w taki sposób, aby potrafiły dokonywać wyboru informacji w różnych sytuacjach pod kątem ich użyteczności zawodowej i społecznej, w tym celów osobistych na co dzień. Nie mniej ważne są zabiegi zmierzające do systematyzacji zdobywanej wiedzy, aby pamięć ludzka mogła udźwignąć nie tyle szczegóły, ile wiedzę w układzie systemowym, nadającą się do aplikacji w różnorodnych sytuacjach.



Według badań, m.in. D. Gałaja nad rozwojem kulturalnym wsi, największą rolę odgrywa telewizja. Jednocześnie wieś polska w dalszym ciągu w swojej masie odstaje od środowisk miejskich w wielu dziedzinach życia, nie tylko materialnego, ale przede wszystkim kulturalnego. Tam też zadania informacyjne w szerokim układzie będą do wypełniania przez różne formy edukacji dorosłych.

3. Funkcję uspołeczniającą rozpatrzemy szczególnie pod kątem układów społecznych. Na pierwszym miejscu wymienimy rodzinę, jako układ powszechnie uważany za decydujący o uspołecznianiu się jednostki, rozumiany jako korzystanie z praw i doświadczenia z racji obowiązków. W różnych orientacjach ideowych i politycznych rodzinę uważa się za podstawową komórkę życia społecznego, chociaż przy bliższych wyjaśnieniach dowiadujemy się, że pod tymi samymi słowami rozumie się coś innego. Na tym miejscu nie jest ważne dokonywanie analiz znaczenia poszczególnych terminów używanych w programach licznych organizacji o różnym charakterze. Chodzi nam o to, aby wskazać, przypomnieć, iż spraw tych nie unikniemy i powinniśmy wykorzystać edukację dorosłych dla celów uspołeczniania w rodzinie.

Sąsiedztwo jest ważną kategorią dla życia każdego człowieka. Do dziś wprawdzie istnieją zasadnicze różnice między sąsiedztwem na wsi i w mieście dużym oraz małym, to jednak wzajemne zależności sąsiadów wydają się oczywiste. Nieprzypadkowo, szczególnie przed urlopami, organy porządku publicznego nawołują o czuwanie sąsiedzkie nad dobrami materialnymi, takimi jak mieszkanie, otoczenie domu itp. Mniej mówi się i czyni w zakresie uspołecznienia sąsiedzkiego dotyczącego warstwy psychicznej jednostek. Chodzi tu o drobne czynności wskazujące na wzajemną pamięć, zauważanie się, drobne usługi, chociażby w postaci przekazania informacji pozostawionej przez osoby trzecie itp. W dziedzinie uspołecznienia sąsiedzkiego jesteśmy jeszcze daleko, szczególnie w dużych miastach, od stanu sprzyjającego poczuciu bezpieczeństwa i wywoływania radości w poszczególnych jednostkach ludzkich.

Wraz z rozwojem samorządności społeczności lokalne będą coraz ważniejsze. Powinna tym procesom wychodzić naprzeciw edukacja dorosłych w swojej funkcji uspołeczniającej. Wydaje się, że najważniejszymi będą: chęć podejmowania czynności na rzecz społeczności lokalnych oraz uznanie ze strony poszczególnych osób dla tej działalności. Umiejętność formułowania potrzeb, uznawanie interesów innych, to ważne zadanie dla edukacji dorosłych.

Funkcja uspołeczniająca na płaszczyźnie państwa jest szczególnie ważna, ale jednocześnie trudna do wypełniania przez edukację dorosłych. Ciągłe żyje i przejawia się w praktyce formułowanie postulatów pod adresem państwa. Ciszej jest z zasady o obowiązkach społeczeństwa, narodu wobec tej organizacji. Zawołanie pochodzące, o ile mi wiadomo, z Ameryki, aby najpierw pytać siebie, co dałeś państwu, a potem dopiero czego oczekujesz, nie ma jeszcze uznania, głównie w praktyce. Same hasła głoszące, że to jest własne państwo, nie zmieniły wiele w świadomości i praktyce licznych jednostek. Będzie to zatem, jak się wydaje droga długa i żmudna, prowadząca do wywoływania racjonalnego stosunku do państwa i odróżniania tegoż od rządu i urzędników państwowych, którzy powinni być oceniani na podstawie tego, jak służą obywatelom (minister równa się sługa).

Przechodzimy proces przygotowania się do łączenia się z innymi państwami w Europie. Nie oznacza to, jak wiemy, zupełnego wyrzeczenia się tożsamości kulturowej i narodowej. Niezależnie jednak od tego, jakie będą ostateczne losy tych procesów, uspołecznianie w kontekście wielokulturowości jest i będzie niezbędne, aby przeciwstawiać się wszelkim wyrazom nietolerancji, prowadzącym w licznych przypadkach do okrutnych wojen i czystek etnicznych. Uczyć się tolerowania inności w skali makro najlepiej jest przez czynienie w rozmiarach niewielkich, czyli uczenie się współżycia z wszelką innością. Zatem funkcja uspołeczniająca edukacji dorosłych, szczególnie zaś w formach pozaszkolnych, przez swoją wielowymiarowość będzie miała do spełnienia liczne zadania przez lata.

4. Najwięcej analizuje się, przynajmniej od czasu pojawienia się bezrobocia jako zjawiska trwałego, funkcję zawodowej edukacji dorosłych. Wprawdzie również wcześniej, w nawiązaniu do idei edukacji permanentnej, funkcja ta w postaci doskonalenia była nie tylko głoszona, ale i realizowana, to jednak jej ważność ukazała się dopiero w warunkach tworzącej się gospodarki rynkowej i związanego z nią bezrobocia. Doskonalenie zawodowe dla utrzymania się na stanowisku pracy, przygotowanie się do zmiany zawodu o niewielkim stopniu różności oraz przekwalifikowanie do zawodu bardziej różniącego się od wykonywanego lub nawet całkowita zmiana profesji, to tylko niektóre aspekty związane z funkcją zawodową edukacji dorosłych, głównie pozaszkolnej.

W definiowaniu kwalifikacji, czy jak chcą inni kompetencji, słusznie kładzie się nacisk na zmiany w układach umiejętności i wiedzy. Nie można jednak zapominać, że w warunkach polskich początkiem zmian w kompetencjach powinno być to, co nazywamy postawami, a więc gotowość do dokonywania w sobie zmian. Strona motywacyjna jest zazwyczaj początkiem dla udanych procesów uczenia się w wieku dorosłym.

Pozwalamy sobie na takie przedstawienie sprawy w nawiązaniu do stwierdzenia, iż życie jest ciągłym wędrowaniem ku jakimś wartościom ważnym dla człowieka. Wartości te są często uniwersalne, relatywnie trwałe i bardziej uchwytnie, a czasami nawet dają się zmierzyć.

5. Być może funkcję przeobrażającą można połączyć z uspołeczniającą. Pozwoliliśmy sobie na jej wydzielenie, aby zwrócić naszą uwagę na procesy przeobrażeń, jakie będą musiały przez dłuższy czas następować w związku z kształtowaniem się społeczeństwa obywatelskiego. Demokracja, uznawana w słowach przez ogół społeczeństwa, jest praktycznie odrzucana w sytuacjach, gdy trzeba uznać racje większości nie zawsze zgodne z własnymi oczekiwaniami. Ale istnieje i trudność z uznaniem praw mniejszości przez zwycięskie ugrupowania polityczne.

Dojście do społeczeństwa obywatelskiego będzie się wiązać z przemianami w charakterze wielu dorosłych, pracujących w różnych zawodach, jak też u tych, którzy już nie pracują, ale przecież nie wszyscy odeszli od działalności społecznej i mogą wpływać na innych.

## Organizatorzy pozaszkolnej edukacji dorosłych i przemiany ich funkcji

W polskim systemie edukacyjnym, a zatem i tym jego segmencie, jakim jest edukacja pozaszkolna dorosłych, organizatorami z zasady byli i są nauczyciele. Są oni dyrektorami ośrodków doskonalenia, organizatorami kursów, konferencji, seminariów itp. form edukacyjnych. W oświacie pozaszkolnej niepaństwowej (prowadzonej przez organizacje społeczne i osoby prywatne) organizatorami są coraz częściej osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Zajmują się oni głównie tworzeniem warunków materialnych i kadrowych dla organizowania procesów edukacyjnych. Trudno przewidzieć, w jakim tempie będą przebiegać te zmiany. W tradycji polskiej, jak się wydaje, dość trwały jest pogląd, że kierownikami, organizatorami pozaszkolnej edukacji dorosłych powinni być ludzie o przygotowaniu pedagogicznym.

W każdym przypadku organizatorzy edukacji dorosłych, we wszystkich jej formach, będą wypełniać szereg funkcji. Wydaje się, że nie mogą zapominać o funkcjach spełnianych przez wszystkich nauczycieli, z różnym nasileniem i w różnorodnych zakresach. Przypomnimy te funkcje jedynie przez wymienienie: wychowawcza, dydaktyczna, opiekuńcza, badawcza i innowacyjna. Dla organizatorów pozaszkolnej edukacji dorosłych istotny jest szereg funkcji. Z naszego punktu widzenia użytecznym jest sformułowanie następujących: informacyjna, doradcza, pojednawcza (rozjemcza), negocjacyjna, kontrolna, organizatorska, motywacyjna.

Wymienione funkcje z punktu widzenia funkcjonalizmu pełnione są na polu między zadaniami i wynikami. Jednocześnie wspomniane zadania — częściej nazywane celami, formułuje się z zasady jako dalekie, relatywnie końcowe i etapowe. Literatura poświęcona formułowaniu celów jest dość obszerna i na ogół dostępna. Nie będziemy zatem zatrzymywać się nad tą sprawą.

Funkcja informacyjna organizatorów edukacji pozaszkolnej nawiązuje bezpośrednio do tego, co zostało napisane o funkcji informacyjnej edukacji dorosłych. O czym informować współpracowników, w jakim zakresie, co będzie do wykonania przez wszystkich, a w jakim sensie będzie się przejawiać różnorodność osobowości pedagogicznych? Oto tylko przykładowe pytania, na jakie będzie musiał wiele razy odpowiadać sobie organizator placówki edukacyjnej. U podstaw tych pytań stale aktualny jest bowiem problem związany z różnorodnością treści i metod kształcenia oraz porównywalnością świadectw i dyplomów mających świadczyć o poziomie kwalifikacji zawodowych. Z tego względu funkcja zawodowa, jak próbowaliśmy wykazywać, będzie ciągle miała zasadnicze znaczenie w powiązaniu z rynkiem pracy.

Funkcja informacyjna wiąże się ściśle z doradczą. Nie jest ona łatwa do spełnienia. Znane jest przecież powiedzenie, że nikt nie chce być pouczany. Ale doradzanie, to na szczęście nie prawienie kazań czy też umoralnianie. Doradzanie to, jak się wydaje, ukazywanie różnych możliwości w osiągnięciu celów, to stwarzanie sytuacji dla ruchu intelektualnego, dla całego zespołu, chociaż nie musi to być czynione w jednakowym stopniu do wszystkich. Czasami warto się skupić na tych osobach, które określamy „lokomotywnymi” przemian.

W badaniach nad osobowościami ludzkimi i ich rozwojem w toku pracy udowodniono stosunkowo dawno, że zawodowa samosteroowność ma decydujące znaczenie dla zrozumienia wpływu na ludzkie wartości i orientacje. M.L. Kohn i C. Schooler w swoim studium o współzależności pt. „Praca a osobowość” (Warszawa 1986, s. 120) piszą: „W kategoriach wpływu na osobowość, centralnym faktem życia zawodowego nie jest dziś posiadanie środków produkcji, nie są też nim status, dochód czy stosunki interpersonalne. Jest nim natomiast możliwość przejawiania w pracy własnej inicjatywy, intelektu i niezależnej oceny — możliwość kierowania własną pracą”.

Stwierdzenie powyższe oraz inne wynikające z prowadzonych przez wiele lat badań, może być znaczącą pomocą w pełnieniu przez organizatorów procesów edukacji pozaszkolnej funkcji kontrolnej i negocjacyjnej. Wiążą się one bowiem z procesami, w toku których wysunięta idea staje się własnością całego zespołu pedagogicznego, chociaż w różnej mierze. Możemy zatem powiedzieć, że zmiana wymienionych funkcji polega na przechodzeniu od poleceń do przekonywania w czasie negocjacji, aby w końcu stwarzając warunki dla rozwoju każdej osobowości, sformułować cele generalne, możliwe do przyjęcia przez znaczącą większość zespołu pedagogicznego, a w dalszych procesach również przez uczących się. Wtedy dopiero możemy mówić o rozwoju.

Istnieje takie powiedzenie — „organizacja nie jest wszystkim, ale bez organizacji nie ma nic”. I jest ono niewątpliwie prawdziwe, wywodzi się z praktyki. W związku z tym organizowanie zespołów ludzkich na rzecz skuteczności procesów edukacyjnych w pozaszkolnej oświacie dorosłych wymagać będzie stałego doskonalenia, a więc zmian w zależności od miejsca, czasu i specyfiki wspomnianych zespołów. Nie wszystkie jednostki mogą być jednakowo motywowane do działań w zmieniającej się ciągle rzeczywistości. Znajomość poszczególnych osób przez organizatorów wszelkiego rodzaju kursów jest bardzo trudna, szczególnie w okresie początkowym, gdy trzeba przeprowadzić proces selekcyjny na podstawie swego rodzaju rekomendacji od osób znanych. Dopiero w praktyce, w czasie dłuższym, opinia przekazana z zewnątrz okaże się prawdziwa w całości lub w części, a może z racji innych okoliczności dany kandydat do pracy okaże się zupełnie nieprzydatny.

Na koniec warto może przypomnieć prawidłowość formułowaną w psychologii, że działalność człowieka jest funkcją jego kwalifikacji oraz motywacji, a więc zależy od tego, co umie i wie oraz na ile chce działać w określonych warunkach. Nie wolno jednocześnie zapominać, że w tych samych warunkach jedne osoby osiągają liczące się sukcesy, inne zaś ponoszą same klęski. Prawidłowości zatem, bardzo pożyteczne jako wskazówki o charakterze ogólnym, mogą być poważnie uzupełniane codziennym doświadczeniem każdego organizatora edukacji dorosłych.

**Franciszek Szlosek**  
Wydział Nauczycielski  
Wyższej Szkoły Inżynierskiej  
w Radomiu

## **NAUCZYCIEL FORM POZASZKOLNYCH**

### **Wstęp**

W roku 1988 kształceniem zawodowym w Polsce było objętych nieco ponad 3 mln osób, z tego w formach pozaszkolnych nowe kwalifikacje zawodowe zdobywało około 1,55 mln osób (51,7%). Od tego czasu struktura kształcenia zawodowego w naszym kraju uległa dalszej zmianie na korzyść zdobywania kwalifikacji w formach pozaszkolnych. Zwłaszcza dotyczy to okresu ostatnich lat, kiedy z jednej strony zlikwidowano prawie całkowicie szkolnictwo zawodowe wieczorowe i zaoczne i wprowadzono w to miejsce formy kursowe, z drugiej zaś na rynku kształcenia pozaszkolnego pojawiło się ogromnie dużo różnego rodzaju podmiotów podejmujących się zadań z zakresu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Poziom oferowanych przez te podmioty usług jest bardzo zróżnicowany, z tym, że nie ma wiarygodnych danych oceniających jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej w tego rodzaju działalności oświatowej.

Rozwój form pozaszkolnego kształcenia następuje i następować będzie w dość dużym natężeniu także w wyniku zwiększania się świadomości społecznej co do roli i znaczenia kształcenia ustawicznego w życiu każdego człowieka. Do ciąglego podnoszenia poziomu kwalifikacji zmuszają przede wszystkim wymagania rynku pracy, zmiany stylu życia oraz integracyjne tendencje kulturowe na świecie.

Zatem można postawić tezę, że rozwój form zdobywania wiedzy i umiejętności poza systemem szkolnym jest zjawiskiem naturalnym i pożądanym. W miarę jednak wzrastania rangi kształcenia pozaszkolnego w naszym kraju, jego rozwoju ilościowego, wzrasta również niepokój o jakość tego kształcenia, chodzi głównie o brak odpowiednio przygotowanej kadry prowadzącej zajęcia na różnego rodzaju kursach, konferencjach, seminariach itd. W systemie oświatowym nie ma bowiem nawet drobnych oznak świadczących o podejmowaniu jakichkolwiek prób w zakresie kształcenia nauczycieli form pozaszkolnych. Dlatego zajęcia kursowe prowadzone są głównie przez nauczycieli pracujących w szkołach lub ludzi przypadkowych nie mających żadnego przygotowania pedagogicznego. A przecież praca w formach pozaszkolnych, zwłaszcza z dorosłymi ma swoją niezaprzeczalną specyfikę, która może nie jest całkowicie oderwana od tego, co dzieje się w szkole, ale wymaga jednak od nauczyciela wielu szczególnych umiejętności.

## Funkcje nauczyciela form pozaszkolnych

Specyfikę pracy na stanowisku nauczyciela form pozaszkolnych, zwłaszcza kursowych, jest już dostrzegalna przy uważnej analizie funkcji tego nauczyciela. Co prawda można tutaj mówić o podobnych funkcjach, jak w przypadku nauczyciela pracującego w szkole, a więc o funkcji dydaktycznej, wychowawczej, badawczej itd., ale ich waga dla tego rodzaju kształcenia jest nieco inna, inne jest także rozumienie poszczególnych funkcji.

Eksplozja informacyjna, tak charakterystyczna dla naszych czasów oraz niebywały rozwój różnego rodzaju źródeł transmisji wiedzy sprawiają, że współczesny nauczyciel staje się:

- przewodnikiem po różnych dziedzinach wiedzy,
- doradcą w poszukiwaniu najlepszych dróg samokształcenia,
- organizatorem procesu uczenia się.

Szczególnie wymieniona wyżej rola doradcy w poszukiwaniu skutecznych sposobów samodzielnego zdobywania przez uczących się wiedzy — jest charakterystyczną dla nauczyciela form pozaszkolnych i stanowi o specyfice jego pracy.

W kształceniu pozaszkolnym do podstawowych zadań dydaktycznych nauczycieli należy zaliczyć:

- 1) przeprowadzenie diagnozy wiedzy i umiejętności uczących się we wstępnej fazie współpracy z grupą;
- 2) dokonanie trafnej indywidualizacji operacyjnych celów kształcenia;
- 3) dostarczenie uczącym się różnego rodzaju alternatywnych źródeł informacji umożliwiających im przystosowanie się do różnych sposobów uczenia się;
- 4) stworzenie warunków, w których uczący się mają możliwość zdobywać wiedzę „własnym tempem”, w dowolnym czasie i miejscu;
- 5) opracowanie takich sposobów i narzędzi kontroli postępów uczących się, aby umożliwiły bieżącą analizę efektów uczenia się i w razie potrzeby pozwalały na szybką weryfikację sposobów zdobywania wiedzy przez słuchaczy.

Jeśli przyjąć, że proces wychowania człowieka ma miejsce wszędzie tam, gdzie jest on poddany oddziaływaniu środowiska społecznego i przyrodniczego — to działalność wychowawcza nauczyciela form pozaszkolnych jest niezaprzeczalna.

Nauczyciel ten nie pełni jednak urzędowej roli wychowawcy, nie ma na ogół czasu na organizowanie spektakularnych imprez, nie jest najczęściej w stanie być powiernikiem i doradcą uczącego się w sprawach osobistych. Jego funkcja wychowawcza sprowadza się raczej do zadań kompensacyjnych, wyrównawczych i dowartościowujących uczących się. Dobrym przykładem ilustrującym potrzebę realizacji tych zadań są kursy przekwalifikujące bezrobotnych. W tym przypadku mamy do czynienia najczęściej z ludźmi sfrustrowanymi, mającymi z racji swych niepowodzeń zawodowych — kompleks niższości, nierzadko zagrożonymi w podstawach swojego bytu, a zatem ludźmi z poczuciem swojej niskiej wartości. Jednym z pierwszych zadań nauczyciela na takim kursie jest przekonanie słuchacza o jego dużych możliwościach zawodowych,

o jego pełnej przydatności społecznej. Wymaga to między innymi zmiany postawy słuchaczy wobec życia i problemów z nimi związanych z defensywnej, biernej na postawę w pełni aktywną i ekspansywną.

Funkcja badawcza nauczyciela form pozaszkolnych nie musi być związana z badaniami naukowymi w klasycznym ujęciu. Chodzi tu raczej o opracowywanie narzędzi kontroli tak zwanej wiedzy wejściowej uczących się, samą organizację tej kontroli oraz poprawną interpretację wyników przeprowadzonej diagnozy. Podobnie rzecz się ma przy przeprowadzaniu kontroli bieżących postępów. Można i trzeba badać w kształceniu pozaszkolnym motywację podjęcia nauki na kursach, zmiany postaw pod wpływem tego kształcenia, losy absolwentów.

Pomocne jest także dokonywanie, w przypadku nieco dłużących form, różnego rodzaju pomiarów socjometrycznych w grupach.

### **Kwalifikacje nauczyciela form pozaszkolnych**

W sensie formalnym nie każda osoba realizująca zadania dydaktyczno-wychowawcze w tego rodzaju działalności oświatowej jest nauczycielem. Często się zdarza, że zajęcia prowadzone są przez tzw. „ludzi z branży”, tj. osoby mające osiągnięcia w dziedzinie związanej z tematyką tych zajęć. Jeszcze częściej kadrę dydaktyczną w kształceniu pozaszkolnym stanowią osoby zupełnie przypadkowe, nie zawsze dobrze przygotowane merytorycznie i organizujące transmisje wiedzy w kierunku uczącego się intuicyjnie, bez znajomości podstawowych kanonów dydaktycznych. Najczęściej jednak zajęcia w formach pozaszkolnych są realizowane przez dorabiających nauczycieli ze szkolnictwa, którzy w sposób niekiedy automatyczny przenoszą metody i formy pracy z uczniem w szkole na kształcenie pozaszkolne. Mówiąc zatem o nauczycielu form pozaszkolnych mamy na myśli wszystkie ww. grupy osób. Stąd bardziej odpowiednia dla człowieka prowadzącego zajęcia w formach pozaszkolnych byłaby nazwa wykładowca w odniesieniu do osób realizujących treści o charakterze teoretycznym oraz instruktor jako osoba prowadząca zajęcia praktyczne.

Jeśli przyjąć, z pewnym uproszczeniem, że o kwalifikacjach zawodowych nauczyciela w dużym stopniu decydują:

- przygotowanie przedmiotowe (merytoryczne),
- przygotowanie pedagogiczne (metodyczne),
- czynniki osobowościowe, w tym motywacyjne,

to w odniesieniu do nauczyciela form pozaszkolnych teza ta jest w pełni prawdziwa. Problem jednak sprowadza się do treści tego przygotowania do ich zakresu i głębi. W przypadku kwalifikacji merytorycznych nauczycieli form pozaszkolnych oznacza to posiadanie oprócz dobrego przygotowania teoretycznego, umiejętności praktycznych, zgodnych ze standardami wymaganymi na danym stanowisku pracy od uczącego się. Chodzi więc o to, by nauczyciel przygotowując ucznia do danego zawodu sam wcześniej zdobył uznane i potwierdzone umiejętności w tym zawodzie.

Z kolei, kiedy mówi się o przygotowaniu pedagogicznym nauczyciela, głównie wyszczególnia się następujące jego składniki:

- 1) wiedza z teorii wychowania,
- 2) wiadomości i umiejętności z dydaktyki ogólnej,
- 3) wiadomości i umiejętności z dydaktyki szczegółowej,
- 4) wiedza psychologiczna, głównie z psychologii rozwojowej i wychowawczej.

Wymieniony wyżej zakres przygotowania pedagogicznego nie w pełni może satysfakcjonować w odniesieniu do nauczyciela funkcjonującego w kształceniu pozaszkolnym. Nie ma bowiem tutaj treści z zakresu dydaktyki dorosłych, metod i form pracy z dorosłym, brak jest wiedzy z psychoanalizy i psychologii klinicznej, wreszcie brak w tym przygotowaniu treści umożliwiających nauczycielowi form pozaszkolnych nabycie umiejętności projektowania swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej, działalności nakierowanej na człowieka dojrzałego, w pełni odpowiedzialnego za swoje postępowanie, a jednocześnie życiowo doświadczonego.

Także nieco inne cechy osobowościowe winny charakteryzować nauczyciela kształcenia pozaszkolnego, głównie nauczyciela pracującego z dorosłymi. Życzliwość, kontaktowość, wsuwają się na plan pierwszy w charakterystyce zawodowej tego nauczyciela.

X X X

Dokonując przeglądu polskiej literatury pedeutologicznej z niepokojem można stwierdzić, że problematyka nauczyciela form pozaszkolnych jest tam reprezentowana więcej niż skromnie.

Należy zatem nowym adeptom nauk pedagogicznych polecić ten obszar jako prawie dziewiczy.

## Literatura

1. Dłużewski B.: Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym. WSiP, Warszawa 1978.
2. Kaczor S.: Nauczyciel i jego rola w kształceniu kursowym. W: Kształcenie kursowe dorosłych. IKZ i ZDZ-Kraków, Warszawa 1977.
3. Kaczor S.: Nauczyciel w kształceniu pozaszkolnym dorosłych. IWZZ, Warszawa 1981.
4. Karaś S.: Zarys dydaktyki kursów zawodowych. WSiP, Warszawa 1984.
5. Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. PWN, Warszawa 1977.
6. Szlosek F.: Pedagogiczne i psychologiczne wyznaczniki procesu kształcenia zawodowego. CDN, Warszawa 1990.
7. Wicher R.: Kontrola i ocena wiadomości i umiejętności słuchaczy kursów. ZZDZ, Warszawa 1980.



## NAUKA JĘZYKA OBCEGO OSÓB DOROSŁYCH

### 1. Przyczyny niskiego poziomu opanowania języków obcych przez dorosłych

Efektywne opanowanie języka obcego w sposób umożliwiający komunikację stało się dziś — w zmienionych relacjach ekonomicznych i politycznych — warunkiem skutecznego pełnienia wielu ról zawodowych. Sytuacja ta dotyczy osób dorosłych, a więc tych, które przeszły w swych latach szkolnych przez system edukacyjny nie dający im rzeczywistej szansy osiągnięcia odpowiedniego poziomu umiejętności w zakresie języka zachodnioeuropejskiego.

Wystarczy przypomnieć, że kontakt z językiem zachodnioeuropejskim był aż do 1990 roku udziałem jedynie uczniów pełnych szkół średnich, a więc znacznie mniej niż połowy młodzieży. Kontakt z językiem w wymiarze wyższym niż śladowe 2 godziny tygodniowo dostępny był jedynie młodzieży licealnej, a ta w owych czasach stanowiła nie więcej niż 15% społeczeństwa. Nawet owe 15% zadowolić się przy tym musiało kursem 380-godzinny, a więc znacznie krótszym niż przyjęte w krajach europejskich minimum komunikacyjne w postaci 600 godzin. Jeśli dodamy do tego fakt, iż klasy były dwukrotnie liczniejsze niż wymagana liczebność grupy językowej (do 15 osób), a dostęp do zagranicznych materiałów podręcznikowych praktycznie nie istniał — w pełni zrozumiały stanie się niezwykle niski poziom wykształcenia językowego tych, którzy dziś stanowią kadrę pracowniczą.

Zrozumienie i niejako rozgrzeszenie dorosłych pracowników najpoważniejszych nawet firm nie zmieni jednak faktu, iż funkcjonowania w języku obcym muszą się oni po prostu nauczyć. Co więcej, naukę muszą oni zaplanować równoległe z wykonywaniem pracy, o ile pracę tę rzeczywiście chcą utrzymać.

Tu — ze strony owych pracowników — pojawia się najczęściej pytanie o to, czy opanowanie języka obcego w dorosłości naprawdę jest możliwe.

### 2. Nauka języka obcego w dzieciństwie i w dorosłości. Podobieństwa i różnice

Frustracja wielu pracowników, którym przyszło w średnim wieku rozpoczynać naukę języka obcego jest ogromna. Dzieje się tak dlatego, że żywią oni przekonanie, iż języka obcego dobrze nauczyć się może tylko dziecko. W świetle licznych badań nad tym zagadnieniem przekonanie o niezwykłych możliwościach dzieci okazuje się jednak nieuzasadnione. Różnice na korzyść dzieci — jak wynika z licznych analiz — są przede wszystkim funkcją czasu. Jeśli dziecko wychowujące się w normalnej rodzinie ma około 10 godzin dziennie kontaktu z językiem, czyli mniej więcej 3600 godzin rocznie, to — zważywszy, że nieźle mówi dopiero około czwartego roku życia — na naukę

poświęciło ponad 14 tysięcy godzin. Porównując to z typowym kursem językowym o wymiarze 2 razy w tygodniu po 2 godziny, czyli około 120 godzin w ciągu roku — okazuje się, że dorośli musiałby poświęcić na naukę około 100 lat.

Czy jednak jest z tego powodu w gorszym położeniu? Bynajmniej. Otóż badania wykazują, że ową niemożność poświęcenia tak ogromnej ilości czasu na kontakt z językiem dorośli znakomicie rekompensują wykazując nawet przewagę. Przede wszystkim ich mocnym punktem jest pamięć logiczna. Pozwala ona na opanowywanie gramatyki, wychwytywanie związków między zjawiskami językowymi i grupowanie materiału nauczania ułatwiające zapamiętywanie. Co więcej, znacznie większa jest ich umiejętność koncentracji w dłuższych odcinkach czasu. Być może proces uczenia się trwa dłużej — dorośli bowiem nie tak szybko, jak dzieci zapamiętują nowy materiał — jednak trwałość opanowania nowego materiału jest u nich bez porównania większa. Proces zapominania jest w ich przypadku o wiele powolniejszy, a dodatkowo blokuje go niedostępna małemu dziecku umiejętność czytania i pisania, umożliwiająca stałe powracanie do raz opanowanego materiału. Wreszcie ogromny kapitał, jakim jest u dorosłych doświadczenie edukacyjne, wprawa w uczeniu się, umiejętność pracy własnej, zdolność do identyfikowania i lokalizowania trudności, umiejętność poszukiwania pomocy u nauczyciela i w materiałach daje im ogromną przewagę nad dziećmi. Często wymieniane cechy umożliwiające szybkie opanowanie języka przez dziecko, takie jak brak lęku, ufność, spontaniczność, aktywność — to raczej pewne cechy osobowości i style bycia, od których dorośli bynajmniej nie jest i nie musi być odcięty. W efekcie tylko w jednej sferze mówić można o zdecydowanej przewadze dzieci nad dorosłymi w procesie opanowywania języka obcego. Jest nią sfera opanowywania wymowy i intonacji, a to ze względu na powoli z wiekiem zanikającą plastyczność organów mowy.

Innymi słowy, dzięki swym mocnym stronom i umiejętnościom, nawet w znacznie krótszym czasie niż wynikałoby to z porównania liczby godzin kontaktu z językiem, dorośli jest w stanie skutecznie opanować umiejętność porozumiewania się. Musi tylko odpowiednio określić cel swego działania i odpowiednio dobrać metody pracy.

### **3. Cele nauki języka obcego i drogi ich osiągnięcia**

Wbrew pozorom kwestia związku pomiędzy zestawem celów w nauce dorosłych a drogami ich osiągnięcia nie jest wcale zupełnie oczywista. Otóż najczęściej jest dość jasne, że celem nauki jest uzyskanie umiejętności porozumiewania się w mowie i piśmie, a więc mówienia, rozumienia, czytania i pisania w języku obcym.

Jednak drogę do osiągnięcia tego celu nauczyciele i ich dorośli uczniowie widzą najczęściej w opanowywaniu gramatyki i słownictwa. Najlepsze jednak opanowanie tych dwóch podsystemów języka nie może przynieść w wyniku umiejętności porozumiewania się. Efektem opanowywania gramatyki i słownictwa będzie zawsze tylko znajomość teorii gramatycznej i izolowanych wyrazów. Działania takie nie da się bowiem przetransportować np. na umiejętność mówienia czy rozumienia ze słuchu. Drogą do opanowania mówienia będą zawsze próby mówienia, a drogą do opanowa-

nia rozumienia ze słuchu — duże dawki słuchania obcojęzycznych tekstów. Jest to klasyczny przykład uczenia się przez działanie. Znajomość elementów języka, a więc pewnych kategorii lingwistycznych, jest oczywiście niezbędna, ale opanowanie sprawności możliwe jest tylko i wyłącznie poprzez ćwiczenie sprawnościowe.

Pozostawanie w zakłętym kręgu tych kategorii daje pewne złudne poczucie bezpieczeństwa, gdyż elementy języka, czyli formy gramatyczne czy wyrazy są namacalne i konkretne, toteż łatwiej się ich nauczyć. Sprawności są znacznie bardziej nieuchwytnie — trudniej tu określić, na jakim poziomie ich rozwoju już jesteśmy, a o osiągnięciu jakiego poziomu się staramy.

Dlatego właśnie, aby to ułatwić i skonkretyzować, poziomy językowe w programach określane są w **kategoriach lingwistycznych** i w **kategoriach zadań**, jakie pracownicy są w stanie wykonać w języku obcym — obie sfery są tu bowiem niezbędne.

Nauczanie jest więc zorientowane na cel, jakim jest rozwijanie dwu rodzajów kompetencji językowej:

- **kompetencji lingwistycznej** określającej znajomość i bogactwo systemu językowego: leksyki i struktur gramatycznych,
- **kompetencji komunikacyjnej** określającej płynność wypowiedzi i informacyjną skuteczność niekoniecznie bezbłędnego porozumiewania się w języku obcym.

Kryteria uznawania znajomości obu komponentów formułowane są w 4 podstawowych kategoriach, tj.:

- \* **sprawności językowych**: mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania i pisania,
- \* **podsystemów języka**: wymowy, pisowni, słownictwa i składni,
- \* **tematów**, w obrębie których pracownik musi umieć komunikatywnie wypowiedzieć się w języku obcym,
- \* **sytuacji zawodowych**, w jakich musi on umieć skutecznie funkcjonować w tym języku.

#### 4. Nauka języka obcego dla celów zawodowych. Język ogólny a język zawodowy

Tu właśnie pojawia się pytanie, czy język opanowany przez dorosłego może być bądź tylko językiem ogólnym, bądź wreszcie tylko językiem zawodowym.

Przyjmuje się dziś dość jednolicie, że kurs języka obcego dla osób dorosłych czynnych zawodowo powinien zawierać **dwa kompetenty**, tj.:

- komponent znajomości systemu językowego określany jako **język ogólny**,
- komponent znajomości określonej dawki języka profesjonalnego określany jako **język specjalistyczny**.

Proponuje się przy tym, by nauka języka ogólnego toczyła się jednolicie pozwalając uczącym się przechodzić kolejne poziomy opanowania języka.

W materiałach Rady Europy przyjmuje się najczęściej trzy poziomy: poziom początkowy, poziom średni i poziom zaawansowany.

**Poziom początkowy (beginners)** oznacza najogólniej opanowanie podstawowych struktur języka obcego oraz umiejętności skutecznego zdobywania i przekazywania informacji w prostych sytuacjach, choć słownictwo jest jeszcze dość ograniczone, a wypowiedzi mało płynne i nie w pełni poprawne. Oznacza też umiejętność czytania

prostych tekstów (informacji, listów, artykułów) we własnym tempie oraz umiejętność samodzielnego pisania prostych tekstów (rutynowych listów, notatek, faxów).

**Poziom średni (intermediate)** oznacza opanowanie wszystkich istotnych struktur językowych oraz umiejętność wypowiadania się z drobnymi tylko usterkami, bez poważniejszych błędów językowych, na różnorodne tematy z możliwością wyrażania bardziej złożonych opinii i ocen. Dzięki znacznie poszerzonemu słownictwu oznacza też umiejętność rozumienia ze słuchu naturalnych wypowiedzi obcojęzycznych, w tym rozmów i tekstów podawanych przez radio i telewizję, umiejętność czytania gazet, czasopism i literatury zawodowej, a także umiejętność prowadzenia sformalizowanej korespondencji.

**Poziom zaawansowany (advanced)** oznacza umiejętność biegłego budowania wypowiedzi jasnej, poprawnej, precyzyjnej, płynnej i adekwatnej do sytuacji na wiele skomplikowanych tematów, umiejętność rozumienia różnych typów wymowy obcojęzycznej oraz wychwytywania niuansów stylu i znaczenia, umiejętność czytania w bardzo szerokim zakresie z wyjątkiem niektórych typów trudniejszej literatury pięknej czy naukowej oraz umiejętność poprawnego pisania bogatych znaczeniowo tekstów o zróżnicowanej formie i stylistyce — a więc poziom zbliżony do kompetencji rodzimego użytkownika danego języka obcego.

Co do nauki języka specjalistycznego proponuje się, by odbywała się ona w obrębie tzw. **modułów kształcenia specjalistycznego**. Moduły te powinny być wyznaczone poprzez :

- **sytuacje zawodowe** wymagające użycia języka obcego, np. język negocjacji, prowadzenie rozmów telefonicznych itp.,
- **stanowiska pracy**, np. język obcy dla sekretarek, język obcy dla radców prawnych itp.

Moduły językowego kształcenia specjalistycznego powinny być możliwie liczne, by umożliwić swobodny wybór, z możliwością zwiększania tej liczby w zależności od potrzeb poszczególnych grup pracowniczych i wymogów poszczególnych stanowisk służbowych oraz specjalności.

Zasadą powinno być połączenie opanowywania języka obcego na kolejnych coraz wyższych poziomach z równoczesnym zdobywaniem znajomości modułów specjalistycznych.

Zróżnicowanie modułów oraz zapewnianie precyzji oceny ich opanowania dokonuje się poprzez **kryterium tematyki**, w obrębie której pracownik ma swobodnie poruszać się w języku obcym oraz **kryterium sytuacji zawodowej**, w jakiej musi umieć skutecznie posłużyć się językiem obcym.

Tym samym każdy moduł specjalistyczny może pojawić się na różnych poziomach językowych zważywszy możliwość wzrastającej skali trudności w obrębie tej samej tematyki zawodowej, np. prowadzenie rozmów telefonicznych na poziomie początkowym, średnim lub zaawansowanym.

Istnieje dość powszechne, choć złudne przekonanie, iż można nauczyć się języka specjalistycznego nie opanowując solidnie języka ogólnego. Jest to jednak iluzja. Oczywiście, w języku dorosłych kwestie zawodowe pojawiają się częściej i w większej

proporcji, jednak bez dobrych podstaw systemowych nauka języka specjalistycznego jest powolna i nieefektywna. Im wyższy poziom języka ogólnego, tym łatwiej i skuteczniej rozwija się językowe umiejętności zawodowe.

## 5. Organizacja nauczania

Skuteczność nauki zależy przede wszystkim od motywacji uczących się i faktycznej liczby godzin poświęconej na opanowywanie języka. Nie można jednak lekceważyć pozostałych czynników, choć ich odpowiedzialność za sukces lub niepowodzenie jest nieporównanie mniejsza.

Z czynników istotnych wymienić przede wszystkim warto systematyczność nauki, w tym szczególnie systematyczność w odniesieniu do pracy własnej pomiędzy zajęciami kursowymi. Korzystna jest przy tym organizacja nauczania pozwalająca na znaczną nierównomierność, np. na intensywny kurs językowy, w dalszej fazie podtrzymany w mniejszej już liczbie godzin nauki tygodniowo. Nie bez znaczenia jest też liczebność grup językowych, które nie powinny wykraczać ponad 12—15 osób.

Duże znaczenie mają wreszcie wszelkie czynniki związane z osobą nauczyciela oraz poziomem jego kompetencji lingwistycznej, komunikacyjnej i metodycznej. Ogromną rolę odgrywa także wybór podręcznika i jakość towarzyszących mu materiałów audialnych i wizualnych.

\* \* \*

Podsumowując, stwierdzić można, iż dążyć należy do tego, by zasadnicza część nauki języka umożliwiająca podstawowe porozumiewanie się odbywała się w systemie szkolnym, gdzie osiągać się powinno przynajmniej średni poziom sprawności w tzw. języku ogólnym. Skoro jednak na dziś sytuacja przedstawia się tak, iż wielu dorosłych umiejętności tego rodzaju ze szkoły nie wyniosło — pozostaje zająć się skuteczną organizacją procesu uczenia się i nauczania języka obcego w dorosłości. Choć trudne i czasochłonne — jest to ze wszech miar wykonalne.

## Literatura

1. Arabski J.: O przyswajaniu języka drugiego (obcego). WSiP, Warszawa 1985.
2. Ellis M., Johnson C.: *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
3. Hutchinson T., Waters A.: *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, Cambridge 1987.
4. Komorowska H.: *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. EDE, Warszawa 1993.
5. Nunan D.: *Syllabus Design*. Oxford University Press, Oxford 1988.

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Waldemar Świętochowski*  
*Katedra Psychologii Uniwersytetu*  
*Łódzkiego oraz Business College w Łodzi*

## Status nauk psychologicznych w tzw. szkołach biznesu

Zapytałem kiedyś kilkunastu znajomych biznesmenów o to, kiedy uznają, że osiągnęli w swojej działalności sukces. W odpowiedzi indagowani wskazywali, jakie dobra musieliby posiadać, na co mogą lub chcieliby w przyszłości sobie pozwolić, aby można to było uznać jako wyznacznik życiowego powodzenia. W tych zasadniczo jednobrzmiących wypowiedziach różnice dotyczyły jedynie rodzaju posiadanych dóbr i ich liczby. To samo pytanie było zawarte w ankiecie, jaką przeprowadziłem w jednej z licznych już w naszym kraju tzw. szkół biznesu. Wyniki były podobne i można je uogólnić w formie wniosku, że dla większości działających już biznesmenów oraz adeptów w tej dziedzinie podstawowym wskaźnikiem sukcesu życiowego jest osiągnięcie wysokiego statusu materialnego.

Nasuwa się tu skojarzenie ze znaną teorią Abrahama Masłowa. Otóż autor ten wyróżniał pięć podstawowych grup potrzeb, które są podłożem wszystkich naszych motywów i działań: potrzeby biologiczne, bezpieczeństwa, kontaktów społecznych (afiliacji), szacunku oraz potrzeby samourzeczywistnienia. Nie wszystkie potrzeby aktualizują się u wszystkich ludzi. Wielu zatrzymuje się na niższych piętrach hierarchii. Tylko nieliczne stosunkowo osoby są motywowane potrzebą samorealizacji, której istotą jest nieustanne dążenie do samorozwoju i powiększania swoich zasobów psychicznych (intelektualnych, emocjonalnych, społecznych itd.). Analizy biografii wybitnych biznesmenów zachodnich wskazują, że ważnym motorem ich działania była właśnie ta, najwyższa w hierarchii Masłowskiej grupa potrzeb.

Tymczasem zarówno dane ze wspomnianej wyżej ankiety, jak i liczne obserwacje naszej gospodarczej rzeczywistości wskazują, że motywacje rodzimych biznesmenów rzadko sięgają czwartego poziomu hierarchii Masłowa, częściej zatrzymują się na poziomie trzecim, a bywa, że nie wychodzą poza poziom drugi, a nawet pierwszy. Jest to psychologicznie

dość zrozumiałe. Wszak klasa biznesmenów jest względną nowością w polskiej rzeczywistości, nie mającą większych tradycji, a więc godnych naśladowania wzorców, norm i ideałów. Powstawała spontanicznie i zbyt szybko, w dość chaotycznej sytuacji ekonomicznej.

Wydaje się jednak, że ten etap mamy już za sobą. W szkołach biznesu, przedsiębiorczości, marketingu itp. kształcą się wielu młodych ludzi. Zdają się oni rozumieć, że okres charyzmatycznych lub przypadkowych biznesmenów odchodzi w przeszłość. Doceniają i coraz lepiej rozumieją znaczenie specjalistycznego przygotowania i rzetelnej wiedzy w prowadzeniu działalności na współczesnym rynku. Wypływa stąd wniosek, że pośród wielu innych zadań ważną powinnością i celem wspomnianych szkół musi stać się kształtowanie wzorca osobowego biznesmena. Takiego wzorca, w którym „robienie” biznesu to nie tylko sposób na jak najbardziej zasobną egzystencję, ale jak najdoskonalsze realizowanie samego siebie w prowadzonej działalności. W tym właśnie upatruję niezmiernie doniosłą rolę psychologii i nauk pokrewnych, wykładanych w szkołach o takim profilu.

Wspomniana we wstępie ankieta zawierała również pytania o to, jakie są, zdaniem słuchaczy, osobiste warunki skuteczności i powodzenia w działalności biznesmena. Odpowiedzi na to pytanie były bardzo trafne. Wymieniano, między innymi, walory intelektualne, systematyczność, odpowiedzialność, odwagę i gotowość do podejmowania ryzyka, odporność psychiczną i wiele podobnych zalet. Problem polega jednak na tym, że według większości respondentów wymienione właściwości mają charakter takich

cech psychicznych, które albo się posiada, i wtedy jest szansa na sukces, albo też nie, i wówczas trzeba liczyć wyłącznie na szczęście (lub dobre poparcie). Niemal nikt nie rozumował w kategoriach konkretnych umiejętności, które można dzięki własnej, wytężonej pracy skutecznie opanować. W tym świetle zainteresowanie psychologią jako nauką zajmującą się między innymi rozwojem i kształtowaniem różnych właściwości i charakteru człowieka jest raczej czysto deklaratywne. Potwierdzają to zresztą moje doświadczenia z licznych szkoleń i kursów, prowadzonych między innymi dla nauczycieli. Nie tylko uczestnicy, ale i organizatorzy tych przedsięwzięć psychoedukacyjnych traktowali je często jako zewnętrzną manifestację własnej aktywności zawodowej i samokształceniowej, zakładając z góry, że dorośli i ukształtowani ludzie nie mogą się już zmienić — albo też, oczekując cudownych recept i sposobów na szczęśliwe życie. Podobnie sceptyczne nastawienia można napotkać również u biznesmenów i menedżerów oraz młodych adeptów biznesu.

Należy jednak z całą mocą stwierdzić, że są one głęboko niesłuszne. Przede wszystkim zdolność radzenia sobie w różnych skomplikowanych sytuacjach osobistych, zawodowych i społecznych zależy nie tyle od wrodzonych cech osobowości, co od umiejętności opanowywanych w toku socjalizacji. Umiejętności te mają charakter nawyków i postaw, które ukształtowane w określonych warunkach można również w kontrolowanych warunkach zmieniać i modyfikować. Współczesna psychologia dysponuje nie tylko znaczną wiedzą wyjaśniającą ludzkie zachowanie się, ale opracowała rów-

niez szereg metod i technik skutecznych w kształtowaniu różnych umiejętności przydatnych w codziennym życiu. Organizowane tu i ówdzie treningi psychologiczne w zakresie umiejętności prowadzenia negocjacji, radzenia sobie ze stresem, twórczego myślenia czy rozwiązywania konfliktów interpersonalnych dostarczają wielu pozytywnych przykładów.

Z tego wynika drugie doniosłe zadanie, jakie powinien spełnić kurs psychologii w tzw. szkołach biznesu. Chodzi mianowicie o to, aby kompetencje przydatne w prowadzeniu dużego czy małego biznesu zacząć traktować w kategoriach konkretnych umiejętności, które można opanować dzięki odpowiednio prowadzonemu szkoleniu, opracowując programy dydaktyczne uwzględniać specyfikę przedmiotu i preferować metody warsztatowo-treningowe zamiast tradycyjnych metod audytoryjnych.

*Elżbieta Trafialek*

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Kielcach*

## **Uniwersytety Trzeciego Wieku — Ośrodki Edukacji Ludzi Starszych**

*„Świat potrzebuje zarówno młodości,  
jak i starości, ostatniej powinna  
przypadać rola doradcza i kierownicza”*

(K. Wiśniewska-Roszkowska, Gerontologia dla pracowników socjalnych. Warszawa 1987)

Problemy starości i ludzi w podeszłym wieku wysuwają się obecnie na czoło zainteresowań społecznych we wszystkich krajach (w tym głównie Europy), które przekroczyły tzw. „próg starości demograficznej” [1]. Zjawisko demograficznego starzenia się społeczeństw, zanotowane w Europie już pod koniec XIX wieku (w 1870 r. próg starości demograficznej przekroczyła Francja, w 1901 r. — Szwecja, a następnie: Wielka Brytania, Niemcy, Austria, Belgia, Dania i inne), zrodziło szereg problemów społecznych i ekonomicznych, których definitywne rozwiązanie jest trudne w wielu krajach nawet u progu XXI wieku. Tymczasem tempo i zakres tego zjawiska sukcesywnie rosną. Według badań Biura Demograficznego ONZ, na przestrzeni 10 lat, od 1950 r. do 1960 r., populacja ludzi starych na świecie wzrosła o 28%, a w ciągu następnych 15 lat, do 1975 r. — o 43%. W połowie lat 80. tempo wzrostu wskaźnika populacji ludzi starych wynosiło na świecie 2,5% w skali rocznej [2].

### **Społeczne i indywidualne wyznaczniki starości**

Starzenie się ma różny wymiar w określonych społeczeństwach. Proces różnicujący zarówno takie czynniki, jak: miejsce zamieszkania, klimat, warunki życia, sposób odżywiania, higiena, jak i wyznaczana w sposób administracyjny granica wieku emerytalnego.

I tak, o ile średni czas trwania życia ludzkiego na świecie wynosi 60 lat, to w wielu krajach Afryki (Angola, Mali, Wolta, Czad) zamyka się w granicach 38 lat, a w krajach skandynawskich (Islandia, Norwegia, Szwecja) sięga 75 lat.



Różnice występują także w obrębie płci: w Islandii średnia życia kobiet wynosi 76 lat, mężczyzn w Szwecji 72 lata, podczas gdy kobiety z Włoch żyją średnio 31 lat, a mężczyźni z Gabonu 24,5 lat [3].

Polska przekroczyła próg starości demograficznej w 1968 roku i od 25 lat odsetek ludzi w wieku 65 lat i więcej wzrasta: w roku 1970 wynosił 7,9%, a w roku 1985 już 9,4% ogółu społeczeństwa. Zbliża to kraj do przekroczenia progu starości demograficznie zaawansowanej, co oznacza szereg problemów trudnych do rozwiązania w obecnej rzeczywistości gospodarczej, społecznej i ekonomicznej [4].

Umownie i prawnie wyznaczoną granicą starości wiek emerytalny: 60 lat dla kobiet i 65 lat dla mężczyzn. Nie oznacza to oczywiście jednolitego przebiegu procesu starzenia się społeczeństwa polskiego. Wiek kalendarzowy w żadnym wymiarze kulturowym nie stanowi jednolitego wyznacznika możliwości człowieka, nie oznacza też zrównania potrzeb, zainteresowań i aspiracji. Mimo tych powszechnie znanych różnic, ustalony wiek emerytalny został przyjęty za podstawową płaszczyznę zarówno działań administracyjno-prawnych, jak i społecznych. Jest to po prostu rozwiązanie wygodne dla całokształtu polityki społeczno-gospodarczej, poprzez przyjęcie jednolitych kryteriów określających zakres działań socjalnych, polityki zatrudnienia i zabezpieczenia społecznego, choć z pewnością niesprawiedliwe i krzywdzące dla wielu ludzi, którzy niezależnie od wieku kalendarzowego nadal pozostają sprawni intelektualnie i pragną aktywnie funkcjonować w zawodzie oraz współuczestniczyć w organizacji życia społecznego. Już

badania J. Piotrowskiego, przeprowadzone w 1967 r. nad ludźmi w wieku emerytalnym, wykazały ogromne zróżnicowanie tej populacji pod względem sprawności psychomotorycznej, społecznej, pełnionych ról społecznych, potrzeb, zainteresowań, oczekiwań i warunków życia [5]. Nie ma nic bardziej błędnego niż utożsamianie wieku chronologicznego człowieka z pojęciem starości. Starość jest różnie wyznaczana i odmiennie interpretowana na poszczególnych płaszczyznach historycznych i kulturowych. Jeszcze 150 lat temu człowiek w wieku 50 lat uważany był za starego, a dziś granica ta uległa formalnemu przesunięciu o dalsze 15 lat.

Ostatni etap życia może mieć różne oblicza. Ludzie w podeszłym wieku, odciążeni od obowiązków zawodowych, dysponujący czasem wolnym, mają szerokie możliwości samorealizacji, uprawiania hobby, rozwijania zainteresowań, tworzenia w różnych wybranych dziedzinach, wzbogacania swego życia psychicznego o kolejne przeżycia i realizację stawianych sobie celów. Na przebieg i organizację starości niebagatelny wpływ mają wcześniejsze doświadczenia, stan zdrowia, warunki ekonomiczne, ale w głównej mierze decyduje o tym sam zainteresowany, jego inwencja, aktywność, chęć do ciągłego poszukiwania źródeł zadowolenia, do stwarzania sobie warunków komfortu psychicznego. Zatem na oblicze starości wpływa zarówno osobowość jednostki, jej doświadczenia życiowe, poglądy na otaczającą rzeczywistość, jak i stosunek otoczenia do ludzi w podeszłym wieku.

W kulturze europejskiej starość obciążona jest stereotypem negatywnym.

Odejście z pracy zawodowej, rezygnacja z wielu ról społecznych — traktowane są jako nieużyteczność, a okres starości utożsamia się często ze skłonnością do chorób, hipochondrii, z konserwatywnym poglądom i nawyków, apodyktyzmem i nietolerancją. Postawy takie najczęściej są konsekwencją braku odpowiedniej edukacji do starości lub też brakiem wiedzy na temat jej możliwego przebiegu. Badania prowadzone w latach 1973 i 1977 przez J. Rembowskiego i w roku 1981 przez M. Susłowską wykazały w świetle sondaży opinii młodzieży i ludzi dorosłych, że wizja starości w Polsce to wizja klęski. Stwarza to realne zagrożenie powstania współczesnej gerontofobii, wrogiego uczucia do ludzi starych, wyrażanego obojętnością, brakiem zrozumienia dla wymagających pomocy i opieki.

W rzeczywistości pojęcie starości jest względne, determinowane ogromem zróżnicowanych kryteriów, jako że głównych jej cech należy szukać nie w wieku kalendarzowym, ale w życiu psychicznym człowieka, jego aktywności społecznej i sprawności umysłowej. Nie ma reguły, że podeszły wiek oznacza alienację społeczną, odejście na margines rzeczywistości, egocentryzm, wrogość do młodych i wszystkiego co nowe. Historia dostarcza wielu przykładów jednostek, które nawet po przekroczeniu 70 roku życia pracowały twórczo, realizowały swoje pasje życiowe, utrzymując wysoki poziom aktywności społecznej (czasem politycznej) i intelektualnej oraz sprawności fizycznej. Najbardziej znani z nich w Polsce to: I.J. Paderewski, L. Solski, K. Michałowski, T. Kotarbiński, S. Lorentz, B. Suchodolski, czy ostatnio zmar-

ły w wieku 97 lat — J. Czapski, a na świecie: Michał Anioł, Wiktor Hugo, Giuseppe Verdi, Charles Spencer Chaplin. Już te nieliczne przykłady stanowią potwierdzenie tezy, że aktywne życie jest bardzo skutecznym środkiem zapobiegania starości, odsuwania jej skutków biologicznych i społecznych w czasie.

### **Uniwersytety Trzeciego Wieku — prekursorskie ośrodki kształcenia ludzi starszych**

Potwierdzenie przez naukę możliwości intelektualnych człowieka w każdej fazie życia oraz wspólne problemy ludzi starych na całym świecie, spowodowały rozwój instytucji zajmujących się zaspokajaniem potrzeb społecznych i edukacyjnych generacji seniorów.

Największą popularność na świecie zyskały Uniwersytety Trzeciego Wieku, których tworzenie uwieńczyło działalność Międzynarodowego Towarzystwa Gerontologicznego (od 1948 roku), Europejskiej Unii do Spraw Opieki Społecznej (od 1962 roku) oraz Międzynarodowego Centrum Gerontologii Społecznej (od 1969 roku).

Pierwszy uniwersytet powstał w 1972 roku w Tuluzie, z inicjatywy francuskiego socjologa — prof. Pierre Vellasa. Główną ideą, jaka towarzyszyła jego utworzeniu było umożliwienie ludziom w podeszłym wieku lepszego, pogodniejszego życia i przełamanie stereotypu starości niedoleżnej, chorej, wyalienowanej, ubezwłasnowolnionej społecznie.

W programie działania pierwszego uniwersytetu szczególny nacisk położono na próby podnoszenia warunków życia codziennego słuchaczy, między innymi

poprzez przekazywanie im wiedzy niezbędnej dla uzyskania optymalnego komfortu psychicznego w warunkach odejścia od aktywności zawodowej. Początkowo zajęcia organizowano tylko w okresie letniej przerwy wakacyjnej, ale już po pierwszych latach doświadczeń wprowadzono całoroczną działalność, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom społecznym.

Wykorzystując wzory francuskie, kolejno uruchamiano podobne instytucje we Włoszech, Szwajcarii, Hiszpanii, Belgii, Portugalii i w 1975 roku w Polsce. Wraz z popularyzacją idei tworzenia uniwersytetów i wzrastającą liczbą ich zwolenników, nastąpił ogólnoświatowy rozwój zainteresowań problematyką gerontologiczną. Powstało szereg organizacji i towarzystw naukowych o zasięgu międzynarodowym, dążących do poprawy warunków życia ludzi w podeszłym wieku, poprzez wykorzystanie osiągnięć nauk medycznych, jak i społecznych.

W 1975 roku powstało we Francji Międzynarodowe Towarzystwo Uniwersytetów Trzeciego Wieku (A.J.U.T.A), obejmując patronat nad istniejącymi i tworzonymi placówkami oraz precyzując podstawowe cele uniwersytetów. Zgodnie z przyjętym programem organizacja ta walczy o prawa ludzi starych do nauki, dostępu do kultury, wypoczynku i do korzystania z praw emerytalnych, niezależnie od płci, wykształcenia i statusu społecznego.

Polska od początku aktywnie współuczestniczyła w procesie tworzenia międzynarodowej płaszczyzny zapewnienia ludziom starszym godnego i pełnego życia. Należała do czołówki państw europejskich popularyzujących ideę edukacji

seniorów (w 1975 r. — pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku w Warszawie, w 1987 roku — XIII Kongres Międzynarodowego Towarzystwa Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Warszawie) i mimo przemian ustrojowych, trudności gospodarczych, ogromu problemów społecznych, pozostała w czołówce organizatorów edukacji i organizacji życia ludzi starszych.

W 1984 roku, gdy w Międzynarodowym Towarzystwie UTW zarejestrowanych było ponad 100 uniwersytetów, w Polsce funkcjonowało już 11 placówek kształcenia ustawicznego dla ludzi w podeszłym wieku [6]. W 1990 roku na terenie kraju działało już 14 uniwersytetów, głównie w miastach będących ośrodkami akademickimi: w Warszawie, Krakowie, Wrocławiu, Opolu, Lublinie, Łodzi, Gdańsku, Szczecinie, Rzeszowie, Poznaniu, Katowicach, Kielcach, Toruniu. Wstępną działalność rozpoczęły też uniwersytety w Radomiu i Gorzowie Wielkopolskim, organizując wykłady jako jedyną formę edukacji słuchaczy.

### **Uniwersyteckie formy edukacji ludzi starszych**

Działalność wszystkich UTW w Polsce koncentruje się na realizacji celów przyjętych w programie założycielskim przez pierwszy uniwersytet, założony w 1975 roku w Warszawie przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego. Jest to:

- organizacja kształcenia ustawicznego dla ludzi starszych,
- opracowanie metod i technik edukacyjnych,

- aktywizacja psychiczna, fizyczna i społeczna słuchaczy uniwersytetów,
- wdrażanie zasad profilaktyki gerontologicznej.

Poza realizacją celów społecznych, uniwersytety stanowią płaszczyznę szerokich badań i analiz naukowych, między innymi w obrębie takich dyscyplin, jak: geriatria, gerontologia, socjologia, psychologia, polityka społeczna. Większość placówek funkcjonuje przy uniwersytetach (między innymi: Lublin, Toruń, Kraków, Łódź, Szczecin) i szkołach wyższych (między innymi: Rzeszów, Opole, Kielce), co umożliwia prowadzenie niemal wszystkich form pracy na poziomie akademickim, a jednocześnie ułatwia obserwację i polidyscyplinarne badania pod kierunkiem wysoko kwalifikowanej kadry naukowej.

Formy pracy i treść oferty programowej poszczególnych uniwersytetów różnicują się w zależności od wskazań środowiska, potrzeb indywidualnych słuchaczy oraz możliwości kadrowych, lokalowych i finansowych placówek. Podstawową formą edukacji słuchaczy uniwersytetów są wykłady zróżnicowane tematycznie. Problematyka dostosowywana jest do potrzeb i zainteresowań odbiorców, obejmując wszelkie możliwe dziedziny wiedzy i problemy życia codziennego. Najczęściej występujące w ofercie programowej hasła tematyczne wykładów to: medycyna, psychologia, socjologia, historia, historia sztuki, filozofia, gerontologia, nauki społeczne; choć niektóre uniwersytety wprowadzają do programu zagadnienia mniej znane, jak: makrobiotyka (Warszawa), astronomia (Poznań), genetyka (Kielce), agronomia (Katowice), astrofizyka (Rzeszów), muzykologia (Kielce, Szczecin),

czy marynistyka (Gdańsk). UTW w Krakowie, jedyny w kraju rekrutujący wyłącznie słuchaczy z wykształceniem ponadpodstawowym, prowadzi wykłady wymagające pewnego przygotowania odbiorców, np. z dziedziny kardiologii, anatomii, schorzeń poszczególnych układów organizmu, matematyki, antropologii.

#### Wybrane elementy oferty programowej UTW

Warszawa od 1975 r. medycyna, historia, literatura polska, francuska, prawo, socjologia, gerontologia społeczna, kultura fizyczna, filozofia, etnografia, architektura, ochrona środowiska, profilaktyka zdrowia, uzdrowiska polskie

Wrocław od 1976 r. medycyna, gerontologia, pedagogika, socjologia, kultura, polityka społeczna, prawo, makrobiotyka, ziołolecznictwo, ochrona środowiska, system emerytalny

Opole od 1977 r. medycyna, socjologia, historia, architektura, kultura, kultura i sztuka, prawo, film, teatr, zielarstwo, geografia, muzealnictwo

Szczecin od 1978 r. ochrona środowiska, historia, historia sztuki, prawo, architektura, religioznawstwo, historia nauk technicznych, zagadnienia społeczno-polityczne, muzykologia, medycyna, astrologia, socjologia, literatura rosyjska

Poznań od 1979 r. medycyna, profilaktyka medyczna, historia sztuki, polityka społeczna, socjologia, psychologia, biologia, astronomia, architektura, etnografia, ziołolecznictwo, fizyka, chemia, radiestezja, pedagogika

Gdańsk od 1979 r. medycyna, biologia, psychologia, historia sztuki, technika, marynistyka, wybrane zagadnienia nauk humanistycznych i technicznych

Łódź od 1979 r. biologia, medycyna, prawo, historia sztuki, pedagogika, wybrane zagadnienia innych nauk humanistycznych i wiedzy praktycznej, geografia, ochrona środowiska

Kraków od 1982 r. wybrane zagadnienia nauk biomedycznych, socjologia rodziny, miasta, geografia świata, antropologia, archeologia, matematyka, geriatria, psychologia, filozofia, fizyka

Katowice Gliwice od 1983 r. ekologia, agronomia, etyka, gerontologia, historia, historia literatury, historia sztuki, psychologia

Rzeszów od 1983 r. psychologia, kultura języka, literatura, bibliotekoznawstwo, astrofizyka, historia sztuki, muzykologia, geriatria

Kielce od 1985 r. fizjologia, geriatria, genetyka, ortopedia, ekologia, muzykologia, językoznawstwo, filozofia, psychologia, film, prawo, geografia, literatura, historia

Lublin od 1985 r. gerontologia, profilaktyka zdrowia, medycyna, geografia, biologia, zoologia, historia sztuki

Toruń od 1989 r. historia, rekreacja, prawo, geografia, biologia, teatrologia, kultura regionu

Głównym celem wykładów, jako formy kształcenia, jest rozbudzenie zainteresowań mniej znanymi dziedzinami wiedzy oraz wyrabianie wśród słuchaczy nawyków do korzystania z pomocy dydaktycznych i różnych źródeł wiedzy, niezbędnych w prowadzeniu dalszego samokształcenia.

Obok wykładów, uniwersytety prowadzą zajęcia w formie seminariów, konwersatoriów, lektoratów języków obcych, zespołów zainteresowań, klubów dyskusyjnych, klubów pracy twórczej i sprawności ruchowej.

Programy i formy działania poszczególnych placówek są opracowywane corocznie przez rady programowe, przy współpracy grup samorządowych słuchaczy. Sukcesywnie do rozwoju i czasu funkcjonowania, każdy z UTW modyfikuje swoje oferty programowe, struktury organizacyjne i wprowadza takie formy pracy z zainteresowanymi, które cieszą

się największym uznaniem i zaspokajają dominujące potrzeby zarówno edukacyjne, jak i społeczne.

Struktura społeczno-demograficzna słuchaczy stanowi w zasadzie główny wyznacznik modyfikacji form pracy i proponowanej tematyki wykładów. Niemal każda z funkcjonujących placówek w odmienny, wypracowany na bazie lokalnych doświadczeń, sposób dąży do sprostania oczekiwaniom społecznym. Wykłady blokowane są w cykle, w zależności od poruszanej problematyki, np. profil biologiczno-medyczny, humanistyczny, wiedzy politycznej, religioznawstwa. Ponadto, głównie z myślą o słuchaczach związanych z uniwersytetami od wielu lat, organizowane są wykłady „otwarte”, a ich tematy podawane do wiadomości z kilkumiesięcznym wyprzedzeniem. Daje to szerokie możliwości wyboru słuchaczom, zróżnicowanym zarówno pod względem wieku, płci, jak i wykształcenia. Rozpiętość wieku wynosi ponad 50 lat (np. w Warszawie: od 45 do 95 lat), wykształcenie waha się od podstawowego do studiów podyplomowych.

Różnice w strukturze płci, wieku i wykształcenia słuchaczy występują nie tylko między poszczególnymi UTW, ale w tych samych placówkach, tylko w różnych latach. Na przykład we Wrocławiu w roku 1988 było 254 słuchaczy, z czego mężczyźni stanowili 10,0%, osoby z wykształceniem wyższym 24,0%; w roku 1989 było 327 słuchaczy, a w roku 1990 UTW skupiał 197 słuchaczy, w tym 8,0% mężczyzn i 50,0% z wykształceniem wyższym. W Katowicach w roku 1988 było 205 słuchaczy, w tym 29,0% mężczyzn, a w roku 1990 UTW skupiał już 517 osób, w tym około 50,0% mężczyzn.

Zdecydowanie jednak we wszystkich jednostkach kształcenia ustawicznego ludzi starszych dominują kobiety (ponad 80,0%), osoby z wykształceniem średnim i w wieku od 59 do 79 lat (ponad 70,0% w obydwu kategoriach).

W placówkach o bogatej tradycji, poza podstawowymi formami przekazu wiedzy (wykład), wymiany doświadczeń i wiadomości (konwersatoria), poszukiwania nowych treści i rozwiązań problemów nurtujących słuchaczy (seminaria, koła zainteresowań), wprowadza się takie, które służą integracji i podnoszą sprawność fizyczną. Wielką popularnością wśród odbiorców działalności UTW cieszą się np. wycieczki piesze i autokarowe, zajęcia muzyczno-ruchowe, ćwiczenia rehabilitacyjne, koła samokształceniowe, koła samopomocy, zajęcia praktyczne i sprawnościowe oraz różne formy nauki języków obcych: od lektoratów, poprzez seminaria, do praktycznych ćwiczeń konwersatoryjnych.

Zajęcia z języków obcych cieszą się szczególną popularnością we wszystkich UTW i poza podstawowymi, jak: z języka angielskiego, niemieckiego czy francuskiego, w niektórych placówkach obejmują także: esperanto (Lublin) oraz tak mało znany język, jak japoński (Łódź).

Zarówno szeroka oferta programowa, jak i wielorakość form pracy edukacyjnej, proponowanych przez UTW, umożliwiają wszystkim zainteresowanym odbiorcom dokonanie satysfakcjonującego wyboru organizacji swego czasu wolnego.

Szeroka działalność edukacyjna i środowiskowa placówek sprzyja zarówno samorealizacji, jak i integracji ludzi starszych w społeczności lokalnej. Szeroki

Płeć, wiek i wykształcenie słuchaczy UTW w 1988 r\*. (w procentach)

U T W	Ogółem słuchaczy	Mężczyźni	Wiek			Wykształcenie		
			do 59 l.	do 79 l.	pow. 80 l.	podstawowe	średnie	wyższe
Warszawa	1174	12,0				5,0	49,0	46,0
Wrocław	254	10,0				8,0	68,0	24,0
Opole	150	11,0	30,0	65,0	5,0	10,0	50,0	40,0
Szczecin	293	18,0	23,0	73,0	4,0	13,0	70,0	17,0
Poznań	519	12,5				5,0	58,0	37,0
Gdańsk	240							
Łódź	1030	20,0	11,0	88,0	1,0	10,0	60,0	30,0
Kraków	1200							
Katowice	205	29,0				16,0	57,0	27,0
Rzeszów	91	30,0	20,0	77,0	3,0	—	79,0	21,0
Kielce	207	21,0	31,0	66,0	3,0	2,0	75,0	23,0
Lublin	474	17,0	23,0	74,0	3,0	5,0	59,0	36,0
Razem	5847		ś r e d n i o					
		18,0	23,0	74,0	3,0	8,0	62,0	30,0

\* Zaprezentowano wybrane wskaźniki z roku 1988 ze względu na największą (w porównaniu z latami następnymi) bazę danych do analizy porównawczej.

margines czasu wolnego bardzo zbliża słuchaczy UTW. Tworzą się grupy różnych form aktywności, kluby, koła miłośników, samopomocy koleżeńskiej i inne. Integracja ludzi o podobnych zainteresowaniach, problemach w znacznym stopniu ułatwia poszczególnym jednostkom pokonywanie trudności życia codziennego, uzyskiwanie odporności psychicznej, dostosowanie się do dynamicznych i nie zawsze łatwych do zaakceptowania, przemian społecznych, kulturowych, politycznych i zmiany statusu ekonomicznego, które dotyczą większość osób po przejściu na emeryturę.

Zapewniając pełny rozwój osobowości i zainteresowań swoim słuchaczom UTW

w istotny sposób przyczyniają się do rozbudzania postaw aktywnych, twórczych, które nie tylko ułatwiają rozumienie przemian społecznych, odsuwają wizję starości smutnej i samotnej, ale przygotowują, inspirują do samodzielnego, odważnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie.

Polskie UTW stanowią główny trzon kształcenia ustawicznego ludzi w podeszłym wieku. Skupiają z każdym rokiem liczniejsze grono słuchaczy (w roku 1986— 4943 osoby, a w 1988 już 5837 osób), z utrzymującą się dominacją kobiet (około 80,0%) i przedstawicielstwem kategorii wiekowej od 60 do 80 lat (średnio 70,0%).

## Główne formy działalności edukacyjnej UTW

Warszawa	wykłady, seminaria, lektoraty, konwersatoria, zajęcia ruchowe, rekreacyjne i turystyczne, zajęcia twórcze z dziedziny kultury (stosuje się metody wizualne: muzyka, przezrocza, spotkania w Muzeum Narodowym), koła samopomocy koleżeńskiej i obsługi organizacyjno-administracyjnej, zespoły (literacki, teatralny, wokalnno-muzyczny, plastyczny, tkactwa artystycznego, imprez kulturalnych, psychoterapeutyczny, inicjatyw i kontaktów ze słuchaczami)	fizykoterapia, sekcje (krajoznawczo-turystyczna, literacko-historyczna, plastyczna, socjalna)	
		Poznań	wykłady cykliczne i otwarte, lektoraty, sekcje (gimnastyczna, turystyczna, historii sztuki, radiestezji, pływania, gimnastyki, Yogi)
		Gdańsk	wykłady, odczyty, psycho-terapia, terapia muzyczna, terapia malarska, sekcje zainteresowań (bibliofilów, literacka, ziołolecznictwa, turystyczna, wokalna)
		Łódź	wykłady, lektoraty, zajęcia ruchowe, sekcje (literacka, plastyczna, samokształceniowa, psychologiczna, historyczna, językoznawstwa, robót ręcznych, biologiczno-medyczna, samopomocy, muzykologiczna)
Wrocław	wykłady, seminaria, lektoraty, sekcje zajęciowe, gimnastyka rekreacyjna, ćwiczenia rehabilitacyjne, kursy Yoga, spotkania z członkami rodzin słuchaczy, działalność środowiskowa na rzecz byłych słuchaczy i na rzecz domów dziecka (fundacja)	Kraków	wykłady, seminaria tematyczne dla zaawansowanych, konwersatoria językowe, koła samokształceniowe, zajęcia ruchowe, sekcje (programowa, organizacyjna, kulturalna, naukowa)
Opole	wykłady, zespoły zajęciowe (literacki, turystyczny, terapii ruchowej), koła zainteresowań (kulturalno-oświatowe, rekreacji ruchowej, robót ręcznych, samopomocy)	Katowice	wykłady, kluby dyskusyjne, grupy zainteresowań (rehabilitacji, pływania, turystyki, zielarstwa), seminaria językowe w Studium Praktycznej nauki Języków Obcych przy Uniwersytecie Śląskim
Szczecin	wykłady, lektoraty, zespoły zainteresowań, koncerty, fi-		



Rzeszów	wykłady, lektoraty, sekcje zainteresowań (literacka, kultury fizycznej, krajoznawcza)
Kielce	wykłady cykliczne i otwarte, zespoły zainteresowań (literacki, plastyczny), sekcje (teatralna, gimnastyki geriatrycznej), grupy seminaryjne
Lublin	wykłady cykliczne, lektoraty, kluby dyskusyjne (film, teatr, sztuka), zajęcia praktyczne (plastyka, zajęcia sprawnościowe)
Toruń	wykłady, lektoraty, seminaria, sekcje (plastyczna, hafciarstwa, turystyczna, integracyjna)

Zapewniają nie tylko edukację poprzez uczestnictwo w wybranych formach zajęć, ale wdrażają do samokształcenia, pomagają zarówno swoim odbiorcom, jak i całemu społeczeństwu w uświadamianiu praw każdego człowieka do wszechstronnego rozwoju na każdym etapie życia.

### Przypisy

- [1] Według ustaleń ONZ za próg starości demograficznej uznaje się stan, gdy odsetek ludzi w wieku 60 lat i więcej przekroczy 7,0% ogółu społeczeństwa lub w wieku 65 lat i więcej przekroczy 12% ogółu społeczeństwa — M. Susłowska: *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 1989, s. 23.
- [2] Rembowski J.: *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Warszawa 1987, s. 7.
- [3] Wolański M.: *Rozwój biologiczny człowieka t. II*, Warszawa 1986, s. 634.
- [4] Susłowska M.: *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 1989, s. 23.
- [5] Staręga-Piasek J., Lisowski A., Suchecka J.: *Starość psychospołeczna i potrzeby opieki medycznej ludzi starych*, Warszawa 1985 r., s. 16.
- [6] Szwarz H.: *Informacja Sekcji Uniwersytetów Trzeciego Wieku przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym*, Warszawa 1986, s. 1.

*Janusz Dubiel*

*Zakład Doskonalenia Zawodowego  
w Katowicach*

**FIRMA SYMULACYJNA**  
— **nowoczesna technika**  
**dydaktyczna**

Intensywny rozwój sektora prywatnego, powstawanie nowych, przede wszystkim małych przedsiębiorstw — firm, stwarza potrzebę kształcenia wykwalifikowanych pracowników w kilku administracyjno-ekonomicznych specjalnościach i umiejętnościach zawodowych jednocześnie.

Wychodząc naprzeciw tej potrzebie, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach we współpracy z niemiec-

ką firmą szkoleniową Gesellschaft für Wissenstransfer „Knowledge” w Getyndze zorganizował i uruchomił w Katowicach, w lutym 1994 roku, nowoczesny ośrodek kształcenia zawodowego, tzw. **FIRMĘ SYMULACYJNĄ** dla osób pozostających bez pracy ze względu na zbyt wąskie przygotowanie do wykonywania odpowiednich czynności administracyjno-biurowych.

Kształcenie specjalistów w **FIRMIE SYMULACYJNEJ** to nowoczesna technika dydaktyczna, zapewniająca uzyskanie wielofunkcyjnych atrakcyjnych kwalifikacji zawodowych. Uczestnicy tej formy kształcą się w zorganizowanych komórkach funkcjonujących jak w rzeczywistości działającej firmie.

W strukturze organizacyjnej **FIRMY SYMULACYJNEJ** usytuowano stanowiska pracy: sekretariat i kadry oraz działy zakupu, sprzedaży, księgowości.

Słuchacze przejdą więc w półrocznym szkoleniu (26 tygodni — 1040 godzin) gruntowne przeszkolenie dotyczące działalności firmy, obiegu dokumentacji, toku załatwiania spraw w dziale handlowym, sposobu i rodzaju zawierania umów handlowych, stosowania marż, gospodarki magazynowej, inwentaryzacji towarów, obliczania płac i podatków z zastosowaniem nowoczesnej techniki komputerowej i biurowej.

Celem zatem kształcenia w formie symulacji pracy w firmie jest przygotowanie uczestników do pracy na każdym stanowisku administracyjno-ekonomicznym zakładu lub też, a może przede wszystkim, przygotowanie wielofunkcyjnego pracownika w pełni zaspokajającego czynności administracyjno-finansowe dobrze funkcjonującej firmy, np. handlowej.

Aby w maksymalnym stopniu zapewnić 30 uczestnikom szkolenia warunki najbardziej zbliżone do rzeczywistości w normalnie funkcjonującej firmie, podzielono ich na dwie grupy — dwie „firmy handlowe” — „A” i „B” o tej samej strukturze organizacyjnej.

W każdej firmie usytuowano odpowiednie stanowiska, aby ich „pracownicy” mogli pomiędzy sobą dokonywać transakcji handlowych (zawieranie umów, operacji finansowych, prowadzenia korespondencji, negocjacji, rozmów telefonicznych). Zajęcia odbywają się pięć dni w tygodniu w godzinach od 7.30 do 15.30. Obowiązuje lista obecności. 378 godzin stanowią zajęcia teoretyczne, natomiast 662 godziny to zajęcia praktyczne.

Do dyspozycji uczestników szkolenia w **FIRMIE SYMULACYJNEJ** oddano m.in. 21 komputerów, 13 drukarek (w tym 1 drukarka laserowa), 8 nowoczesnych maszyn do pisania, kserokopiarkę, ploter, telefax oraz centralę telefoniczną.

Dla uczestników kształcenia zapewniono zaplecze socjalne, zlokalizowane obok firmy, wyposażone w pełni w niezbędne urządzenia i sprzęt.

Mając na uwadze należyty przebieg programowy kształcenia, kierownik ośrodka — **FIRMY SYMULACYJNEJ** został przeszkolony w zakresie działalności odpowiedniej Firmy (**ÜBUNGSFIRMA**) w Niemczech, partner niemiecki wydelegował także do ZDZ Katowice koordynatora projektu — doświadczonego pracownika w tej formie kształcenia.

Wykładowcy (trenerzy) w **FIRMIE SYMULACYJNEJ** oprócz wykształcenia merytorycznego, mają duże umiejętności praktyczne, rekrutują się bowiem

głównie z firm handlowych, na co dzień wykonując poznawane przez uczestników szkolenia czynności.

Kształcąc się w **FIRMIE SYMULACYJNEJ** słuchacze zdobędą kwalifikacje specjalistów menedżersko-administracyjnych, a mając kompleksową i praktyczną wiedzę o całokształcie działalności firmy, będą atrakcyjnym kandydatem do pracy w każdym przedsiębiorstwie. Uzyskana wiedza, a przede wszystkim umiejętności praktyczne pozwolą również absolwentom na nabranie pewności siebie w działaniu i podejmowaniu decyzji.

**Roman Patora**

*Stowarzyszenie Oświatowców Polskich*  
Łódź

## **Szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Łodzi**

Sekcja andragogiki Nauczycielskiego Zespołu Postępu Pedagogicznego w Łodzi, skupiająca dyrektorów i nauczycieli nowatorów i eksperymentatorów wyłoniła 6 lat temu ze swego składu Zarząd Łódzki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Celem działalności Oddziału Łódzkiego SOP było:

- opracowywanie i wydawanie materiałów metodycznych dla nauczycieli szkół dla dorosłych;
- prowadzenie badań oświatowych różnych aspektów kształcenia dorosłych, w tym m.in. motywacji słuchaczy do

nauki, samokształcenia nauczycieli i słuchaczy, wychowania dorosłych, przydatności kształcenia w pracy zawodowej słuchaczy, a ostatnio losów absolwentów szkół zawodowych i oczekiwań zakładów pracy pod adresem szkół;

- organizowanie konsultacji z dyrektorami i nauczycielami szkół dla dorosłych na tematy dotyczące kształcenia dorosłych, psychologii człowieka dorosłego, zarządzania szkołami i inne;
- organizowanie konferencji metodycznych;
- wymiana doświadczeń dyrektorów i nauczycieli szkół dla dorosłych z różnych miast i województw;
- współpraca z wyższymi uczelniami i organizacjami społecznymi, w tym z Uniwersytetem Łódzkim i Towarzystwem Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Zarząd Łódzki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich od początku swego istnienia ściśle współpracuje w tych sprawach z Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym, a obecnie Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi.

Z uwagi na szeroki zakres prac Zarządu Łódzkiego SOP oraz brak dotacji na te działania zorganizowaliśmy działalność gospodarczą, polegającą początkowo na: prowadzeniu kursów, giełd wyrobów warsztatów szkolnych, zakupie i przerobie drewna na pomoce dydaktyczne i sprzęt w warsztatach szkolnych. W 1992 r. rozpoczęliśmy organizowanie szkół społecznych SOP i uruchomiliśmy Społeczne Policealne Studium Ekonomiczne „Business College” w Łodzi, którego

celem jest przygotowanie uczniów do prowadzenia działalności gospodarczej.

Program Studium jest ukierunkowany na kształtowanie przede wszystkim umiejętności praktycznych, które umożliwiają słuchaczom rozwiązywanie problemów z zakresu: organizacji i zarządzania, rachunkowości, zastosowania komputera w przedsiębiorstwie, prawa gospodarczego, psychologii społecznej, techniki negocjacji, ekonomiki, marketingu i innych.

Uczniowie tego Studium uzyskujący najlepsze wyniki w nauce mają przyznane stypendia przez Fundację Edukacji Przedsiębiorczości w Łodzi. W roku szkolnym 1993/94 przyznano 47 takich stypendiów na sumę ponad 100 milionów złotych. W ramach kontaktów z Korpusem Pokoju USA, prowadzonych za pośrednictwem Zarządu Głównego SOP w Warszawie — pan Hareld Purdy — przedstawiciel tego Korpusu, został skierowany do Łodzi na okres 2 lat i prowadzi w Studium i pozostałych szkołach społecznych zajęcia warsztatowe w języku angielskim ze „small businessu”, z wykorzystaniem podręczników, testów sprawdzających i ćwiczeń sprawdzonych ze Stanów Zjednoczonych. Korpus Pokoju wyposażył bibliotekę szkolną w ponad tysiąc nowoczesnych pozycji z zakresu programu Społecznego Policealnego Studium Ekonomicznego, „Business College” w Łodzi oraz program studiów wyższych kierunku zarządzanie i marketing.

W 1993 zorganizowaliśmy kolejne szkoły społeczne SOP, w tym: Społeczne Policealne Studium Optyczne o specjalności optyka okularowa oraz Społeczne Liceum Ekonomiczne dla absolwentów szkół zasadniczych.

Program Studium Optycznego jest ukierunkowany na kształtowanie umiejętności przede wszystkim praktycznych, które umożliwiają posługiwanie się w praktyce językiem angielskim, obsługę obrabiarek sterowanych numerycznie, szlifierek mechanicznych i ręcznych, dopasowywanie soczewek, zastosowanie komputera w przedsiębiorstwie, marketingu, technik negocjacji i innych.

Głównym celem Społecznego Liceum Ekonomicznego jest umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy dla podjęcia studiów oraz kształtowanie umiejętności, przede wszystkim praktycznych z zakresu: organizacji i zarządzania, rachunkowości, bankowości, zastosowania komputera w przedsiębiorstwie, prawa gospodarczego, psychologii społecznej i technik negocjacji, ekonomii, marketingu i innych.

Liczba uczniów tych szkół wzrosła ze 118 w 1992 r. do 340 w roku 1993. Perspektywy rozwoju szkół społecznych SOP zależą przede wszystkim od tego, czy są one konkurencyjne w stosunku do szkół państwowych i innych szkół społecznych i prywatnych w zakresie: organizacji i zarządzania szkołami, kadry pedagogicznej, bazy dydaktycznej, programów, poziomu i efektów kształcenia mierzonych wynikami testów, sprawdzianów, a przede wszystkim możliwości zatrudnienia uczniów i absolwentów, podejmowania przez nich dalszych studiów, kontaktów z wyższymi uczelniami, tworzenia nowych kierunków kształcenia, reklamowania ich itp.

Nauczycielami szkół społecznych SOP w Łodzi są wybitni specjaliści-praktycy, dyrektorzy przedsiębiorstw, spółek, pracownicy uczelni, w tym dwie osoby

z tytułem profesora, 8 osób ze stopniem doktora, Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, absolwenci filologii angielskiej, germańskiej, przedstawiciel Korpusu Pokoju USA.

Zajęcia prowadzone są metodami aktywnymi. Stosowane są ćwiczenia warsztatowe (psychologia i techniki negocjacji), seminaria (organizacja i zarządzanie), gry kierownicze, metody symulacyjne, przypadku (zarządzanie, techniki negocjacji, marketing, prawo gospodarcze) itp.

W czasie zebrań szkoleniowych rady pedagogicznej szkół społecznych zorganizowano seminaria na tematy: sylwetki, przebiegu procesów psychicznych i możliwości kształcenia ludzi dorosłych, celu, zasad, procesu, metod kształcenia słuchaczy ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywnych, czynników wpływających na efekty kształcenia, kontaktów interpersonalnych nauczyciel—uczeń dorosły, autorytetu, stylów kierowania, motywacji słuchaczy do nauki, samokształcenia, oceniania uczniów, kształtowania postaw itp.

W ramach doskonalenia bazy dydaktycznej zakupiono telewizory i magnetowidy SONY, Panasonic i Sharp, filmy wideo z przedmiotów objętych programem kształcenia, a dotyczących zarządzania i marketingu, technik negocjacji, zachowań konsumentów, nauki języka angielskiego i innych przedmiotów, 10 magnetofonów z zestawami kaset, oprogramowanie komputerowe itp. W skład tych pomocy wchodzi biblioteka zawierająca zestaw nowoczesnych pozycji ze Stanów Zjednoczonych z zakresu marketingu, nauki języka angielskiego, mikro-

ekonomii, makroekonomii, statystyki, zastosowań komputera w przedsiębiorstwie, zarządzania, analizy ekonomicznej, handlu zagranicznego, systemów podatkowych, finansów, bankowości, psychologii, technik negocjacji, socjologii i etyki. Ponadto kupiono szlifierkę mechaniczną, 3 szlifierki ręczne, dwie pompy, dioptriomierz i inne urządzenia optyczne. Spółka HOYA OPTY wspólnie z prof. Sandorem z Uniwersytetu w Sztokholmie zobowiązała się do wyposażenia pracowni oftalmicznej i optometrycznej.

Zarząd Łódzki SOP i dyrekcja szkół prowadzi badania wyników kształcenia za pomocą testów, sprawdzianów (między innymi otrzymanych z Korpusu Pokoju) z większości przedmiotów objętych programem kształcenia. Ponadto dyrekcja szkół organizuje hospitacje zajęć dydaktycznych, których celem jest: wdrażanie nauczycieli do stosowania metod aktywnych (gier dydaktycznych, sytuacyjnych, symulacyjnych, przypadków, synektycznych i innych), prawidłowe oddziaływanie na motywację słuchaczy do nauki, rozwijanie zainteresowań poznawczych, ocenianie i wdrażanie słuchaczy do samooceny, kształtowanie ich postaw wobec nauki, pracy zawodowej itp.

Poza tym organizuje się badania sondażowe z zastosowaniem ankiet i wywiadów swobodnych z listami pytań do nauczycieli i słuchaczy samodzielnie prowadzących przedsiębiorstwa na temat efektów pracy poszczególnych nauczycieli, przydatności w pracy zawodowej słuchaczy, wiedzy zdobywanej w Studium oraz oczekiwań zakładów pracy wobec szkoły. O wysokim poziomie pracy tych szkół świadczą m.in. pozytywne wyniki wizyta-

cji Kuratorium Oświaty i Zarządu Głównego SOP.

W programach kształcenia wyróżnia się moduły treściowe umiejętności i wiadomości niezbędnych do podjęcia kształcenia oraz umiejętności wynikowe, ukształtowane w procesie nauczania—uczenia się.

Programy szkół społecznych zawierają minima programowe oraz wiedzę i umiejętności szczególnie przydatne dla osób prowadzących działalność gospodarczą. Program kształcenia Społecznego Policealnego Studium Optycznego w Łodzi jest aktualizowany przez prof. Roberta Sandora z Uniwersytetu w Sztokholmie. Wprowadzane są treści z zakresu ergonomii, fizjologii oka i optometrii. Kontynuacją tego Studium będzie Wyższa Szkoła Optometryczna organizowana na podstawie programu studiów optometrycznych prowadzonych w Uniwersytecie w Sztokholmie. Profesor Robert Sandor będzie prowadził zajęcia w tej uczelni w języku angielskim.

Program Społecznego Policealnego Studium Ekonomicznego „Business College” w Łodzi jest aktualizowany i dostosowywany do potrzeb przemysłu, a ponadto treści kształcenia są korelowane z programem studiów o kierunku zarządzanie i marketing. Obecnie grupa profesorów Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego na zlecenie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich opracowuje programy kształcenia Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania — kierunek zarządzanie i marketing w Łodzi, w której absolwenci społecznych studiów ekonomicznych ZG SOP będą kontynuować naukę.

Z badań prowadzonych przez Zarząd Łódzki SOP oraz dyrekcję szkół społecz-

nych wynika, że uczniowie Policealnego Studium Ekonomicznego rozpoczynający naukę byli często osamotnieni i zagubieni, nie wierzyli w możliwości zdobycia wiedzy i umiejętności, które gwarantują znalezienie pracy. Słuchacze kończący naukę w Studium posiadają już takie umiejętności, wygrywają konkursy na wysokie stanowiska (np. na przedstawicieli firm amerykańskich rozprawdzających gumę do żucia, lekarstwa, Pepsi Colę), pomagają sobie wzajemnie w znalezieniu pracy i nie mają kłopotów z zatrudnieniem. Prawie połowa z nich samodzielnie lub wspólnie z rodziną prowadzi przedsiębiorstwa.

Dyrekcja szkół społecznych Zarządu Głównego SOP w Łodzi współpracuje z wieloma zakładami pracy. Ponad stu uczniów Społecznego Policealnego Studium Ekonomicznego „Business College” w Łodzi odbyło w tym roku 4-tygodniowe praktyki zawodowe w izbach skarbowych, bankach, przedsiębiorstwach prywatnych i państwowych. Prace realizowane przez słuchaczy w czasie praktyk były wysoko oceniane przez dyrekcje przedsiębiorstw i instytucji. W czerwcu br. zorganizujemy giełdę zatrudnienia, w czasie której Dyrekcja Studium podziękuje zakładom pracy za ich zaangażowanie w czasie praktyk. Słuchacze zaprezentują wiadomości i umiejętności zdobyte w Studium, a zakłady pracy przedstawią oferty zatrudnienia oraz oczekiwania pod adresem szkoły.

Ważnym czynnikiem wpływającym na prawidłowy nabór słuchaczy do szkół społecznych jest reklamowanie i prezentowanie ich osiągnięć. Największą liczbę kandydatów kierują do nas sami słuchacze spośród swoich znajomych i kolegów.

W ramach zajęć z zakresu reklamy uczniowie opracowują informacje o warunkach kształcenia w policealnych studiach SOP i przekazują je do szkół średnich. Szkoły społeczne SOP w Łodzi mają dobrą opinię w Kuratorium Oświaty, Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli i innych placówkach oświatowych. Informacje o możliwościach podejmowania nauki w tych szkołach prezentowane są w najbardziej popularnych czasopismach.

W roku szkolnym 1994/95 zostaną zorganizowane kolejne dwie szkoły społeczne: Społeczne Policealne Studium Odzieżowe o specjalności projektowanie odzieży oraz Społeczne Zaoczne Policealne Studium Optyczne o specjalności optyka okularowa. Istnieje duże zapotrzebowanie na te kierunki kształcenia.

**Piotr Kowolik**

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP  
Katowice*

## **Pierwsza inauguracja nowego roku akademickiego WSP TWP w Instytucie Pedagogiki w Katowicach**

Dzięki inicjatywie i dużemu zaangażowaniu Dyrektora Zarządu Wojewódzkiego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Katowicach Pani mgr Jadwigi Mierziak doszło do otwarcia Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Pow-

szecznej w Warszawie — Instytutu Pedagogiki w Katowicach. Obowiązki Dyrektora Instytutu zostały powierzone prof. dr. hab. Henrykowi Morozowi — Kierownikowi Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (równocześnie Dziekanowi Wydziału Pedagogiki i Psychologii tegoż uniwersytetu).

W dniu 11 marca 1994 r. o godz. 15.00 w Instytucie Pedagogiki w Katowicach, a konkretnie w siedzibie uczelni (w Szkole Podstawowej nr 20 w Siemianowicach Śląskich) odbyła się pierwsza inauguracja nowego roku akademickiego 1993/94 tej prywatnej uczelni. Na pierwszy rok studiów po pomyślnie zdanym egzaminie wstępnym przyjęto 228 nauczycieli — specjalistów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, którzy ukończyli Studium Nauczycielskie przed 1986 rokiem.

Po ukończeniu studiów w Instytucie Pedagogiki w Katowicach ci pierwsi (po SN, kierunek nauczanie początkowe) otrzymują dyplom ukończenia wyższych studiów zawodowych specjalność pedagogika wczesnoszkolna po 1 1/2 roku nauki, zaś pozostali (po SN, kierunek wychowanie przedszkolne) po dwuletniej nauce. Uzyskanie tego dyplomu będzie warunkiem wystarczającym do starania się na studia magisterskie w Instytucie Pedagogiki WSP — TWP lub na Uniwersytecie Śląskim.

Wykłady, ćwiczenia i proseminaria pedagogiczne odbywają się w soboty i niedziele raz w miesiącu (po 10 godzin lekcyjnych w każdym dniu), ponadto podczas ferii zimowych odbył się zjazd 7-dniowy i po zakończeniu roku szkolnego w czerwcu i na przełomie lipca odbędzie się zjazd 9-dniowy.

Zajęcia dydaktyczne prowadzą wybitni naukowcy z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z pedagogiki wczesnoszkolnej, społecznej, specjalnej, psychologii dziecka, teorii kształcenia, filozoficznych koncepcji człowieka, informatyki — w tym 10 profesorów i 10 doktorów oraz kilku asystentów wykładowców.

W inauguracji oprócz zgromadzonych studentów i pracowników naukowych, uczestniczyli: rektor WSP — TWP w Warszawie, prof. dr hab. Julian Auleytner, członkowie Senatu tej uczelni, przedstawiciele miejscowych uczelni (Akademia Ekonomiczna, AWF, Uniwersytet Śląski, Politechnika Śląska, Akademia Muzyczna), miejscowych władz z prezydentem miasta Siemianowice Śląskie, dyrektorem delegatury Kuratorium Oświaty, władz wojewódzkich TWP, przedstawicielem Archidiecezji Katowickiej.

W przemówieniu otwierającym uroczystość rektor, prof. dr hab. J. Auleytner, omówił statut i zadania uczelni.

Po przemówieniu rektora — prorektor, prof. dr hab. Lucjan Olszewski i dyrektor Instytutu, prof. dr hab. H. Moroz, dokonali immatrykulacji studentów I roku studiów. Po uroczystym ślubowaniu nowo przyjęci studenci otrzymali z rąk profesora i dyrektora indeksy, a Chór Akademicki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego odśpiewał *G a u d e a m u s*.

Wykład inauguracyjny pt. „Cywilizacja jako negatywna samowiedza w kształceniu dorosłych” wygłosił prof. dr hab. Józef Bańka.

Podniosłą uroczystość zakończył koncert Chóru Akademickiego Uniwersytetu Śląskiego.

*Henryk Cudak*

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
Piotrków Trybunalski*

## **Organizacja kształcenia pedagogicznego rodziców**

Kultura pedagogiczna społeczeństwa stanowi niezwykle ważny czynnik rozwoju społecznego państwa, w jego moralnym odradzaniu. Stąd też problematyka rzeczywistego poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa musi prowadzić do bardziej szczegółowych rozważań naukowych oraz podejmowania działań w zakresie tworzenia systemu i upowszechniania tej kultury zarówno wśród rodziców, jak i potencjalnych rodziców.

Od 1976 r. funkcjonuje w Polsce decyzja Prezydium Rządu w sprawie upowszechniania kultury pedagogicznej. Ministerstwo Oświaty i Wychowania w roku 1978 wydało „Plan i program upowszechniania kultury pedagogicznej”. Wymienione dokumenty adresowane były do placówek oświatowych, organizacji społecznych i politycznych, do prasy, radia, telewizji. Dorobek nauk pedagogicznych dotyczący organizacji form i upowszechniania kultury pedagogicznej nie jest imponujący czy nawet zadowalający. Problem ten podjęło kilku zaledwie pedagogów.

Edmund Trempała na przykład proponuje powołać środowiskową radę ds. wychowania, kształcenia i doskonalenia pedagogicznego. Rada ta dokonywałaby diagnozy poziomu kultury pedagogicznej rodziców w środowisku lokalnym, tworzyłaby zespół prelegentów oraz organi-



zowałaby cykliczne spotkania dla dorosłych w formie Uniwersytetów Powszechnych dla rodziców, których zadaniem byłoby upowszechnianie wiedzy o wychowaniu i rozwoju dzieci, kształtowaniu umiejętności wychowawczych itp.

Stanisław Kawula natomiast opowiada się za organizacją różnych form kształcenia równoległego w upowszechnianiu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Do działań tych, jego zdaniem, szczególnie muszą włączyć się środki masowego przekazu, poradnie rodzinne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także miejskie czy gminne ośrodki kultury.

Nieco inny pogląd w zakresie upowszechniania kultury pedagogicznej społeczeństwa wyraża I. Jundziłł. Proponuje organizować „Szkoły dla rodziców” na wzór francuski. W takiej szkole „organizowane byłyby różne formy zajęć i systematyczne kształcenie kandydatów na rodziców, a także rodziców posiadających dzieci w różnym wieku”. Przedstawione propozycje organizacji różnych form upowszechniania kultury pedagogicznej społeczeństwa są korzystne dla rodziców i potencjalnych rodziców, trudne jednak do realizacji, szczególnie w ostatnich latach, ze względów ekonomicznych i kadrowych.

Prowadzone przez zespół nauczycieli badania pedagogiczne dotyczące form upowszechniania kultury pedagogicznej społeczeństwa dowodzą, że szkoły współczesne mają największe potencjalne możliwości kształcenia pedagogicznego rodziców. Sądzymy, że w każdej szkole pracującej nawet w trudnych warunkach środowiskowych, lokalowych i kadrowych można rozwijać systematyczną, planową i twórczą działalność w dziedzi-

nie kształtowania kultury pedagogicznej rodziców. Kierunek podejmowanych działań pedagogicznych powinien wyznaczyć zespół koordynujący kształcenie pedagogiczne rodziców składający się z dyrektora szkoły bądź jego zastępcy, pedagoga szkolnego, nauczyciela ds. kształcenia pedagogicznego rodziców oraz przewodniczącego komitetu rodzicielskiego. Zespół ten w porozumieniu z radą pedagogiczną musi sprecyzować ogólne założenia oraz organizację kształcenia pedagogicznego rodziców. Rodzice oraz potencjalni rodzice z obwodu szkolnego mogą być podzieleni na grupy w zależności od wieku ich dzieci bądź klas szkolnych, do których one uczęszczają.

Proponujemy zorganizowanie następujących grup szkoleniowych dla dorosłych z uwzględnieniem okresów rozwoju psychicznego i fizycznego ich dzieci:

Grupa I — obejmująca małżonków w okresie „przedrodzinnym”,

Grupa II — rodzice, których dzieci są w wieku 3—6 lat,

Grupa III — obejmowałaby rodziców dzieci w wieku młodszoszkolnym,

Grupa IV — składająca się z rodziców uczniów klas IV — VII,

Grupa V — obejmująca rodziców uczniów klas VIII.

Ogólna tematyka zajęć w poszczególnych grupach byłaby następująca:

I — rola i znaczenie rodziny w życiu człowieka, opieka i wychowanie dziecka w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym,

II — problemy opiekuńcze i wychowawcze dziecka w wieku przedszkolnym, więzi rodziców z dzieckiem, potrzeba kontaktu emocjonalnego, bezpieczeństwa, miłości,

uznania i aktywności oraz dojrzałość szkolna,

- III — dziecko w wieku młodszoszkolnym a wymagania szkoły, pomoc rodziców w nauce szkolnej i współdziałanie ze szkołą, trudności wychowawcze, zaburzenia rozwoju, zabiegi wyrównawcze,
- IV — rodzice a dzieci w wieku dorastania, trudności wieku dorastania,
- V — grupy rówieśnicze i nastolatki, zainteresowania specjalne, orientacja zawodowa, trudności wychowawcze wieku dorastania, dojrzałość seksualna.

W wyniku takiego podziału każda grupa rodziców będzie mogła realizować program kształcenia pedagogicznego w zakresie problemów najbardziej interesujących, stosownie do faz psychicznego i fizycznego rozwoju dziecka. Przyjmując podany wyżej podział zapewniemy systematyczność i ciągłość zdobywania wiedzy pedagogicznej z jednoczesną możliwością konfrontowania tej wiedzy z obserwacjami i doświadczeniami dokonywanymi na własnym dziecku w codziennym życiu. W trakcie tego etapu kształcenia oferowana jest również pomoc specjalistów w zakresie pokonywania tzw. „progów trudnościowych”, jak np. w wieku 3 lat — pierwsze zetknięcie się i adaptacja dziecka w przedszkolu, w klasie I — rozpoczęcie nauki przez dzieci, w klasie IV, kiedy rozpoczyna się systematyczny kurs zdobywania wiedzy oraz w klasie VIII — zakończenie nauki w szkole podstawowej i przygotowanie do szkoły średniej oraz wyboru zawodu.

Dla każdej wyróżnionej grupy rodziców należy ustalić kolejny, stały dzień w tygodniu. Omawiany wyżej I etap kursu kształcenia pedagogicznego rodziców można zaplanować w miesiącach październik—listopad. W takim układzie każda z zaplanowanych wcześniej grup rodziców weźmie udział w ośmiu spotkaniach tematycznych trwających 2—3 godziny dziennie, stanowić to będzie maksymalnie 24 godziny w ciągu ośmiu kolejnych tygodni (raz w tygodniu).

Kształcenie pedagogiczne rodziców w II etapie szkoleniowym można przewidzieć w miesiącach luty—marzec. Cykl spotkań rodziców prowadzony byłby jak w pierwszym etapie. Kształcenie to powinno być adresowane do wyraźnie oczekującego konkretnej pomocy odbiorcy. Udział w tego typu spotkaniach ma w swym założeniu pomóc rodzicom w prawidłowym pełnieniu ich funkcji rodzicielskich, także stymulujących i korekcyjnych rozwój dzieci, a więc przekazywana wiedza z zakresu kształcenia pedagogicznego powinna mieć w II etapie charakter szczególnie instrumentalny.

Po uprzedniej konsultacji z wychowawcami klas, pedagogiem szkolnym, dyrektorem szkoły zapraszani byłiby osobno w kolejnych pięciu dniach tygodnia rodzice oczekujący konkretnej pomocy w zakresie:

- planowej i systematycznej korekcji deficytów rozwojowych u dzieci,
- pomocy dydaktycznej i wychowawczej uczniom mało zdolnym,
- profilaktyki i resocjalizacji dzieci i młodzieży,
- współdziałania w stymulowaniu rozwoju dzieci szczególnie uzdolnionych,

— pomocy w eliminowaniu patologii życia rodzinnego.

Ten etap szkoleniowej działalności można potraktować jako swoisty mikro-system pedagogiczny, który zespala pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły z podejmowanymi działaniami rodzicielskimi. Należy przy tym zaznaczyć, że będą to z pewnością niezbyt liczne grupy rodziców, jednakże taki podział gwarantuje możliwość bezpośredniego kontaktu rodziców z wykładowcami. Kameralny charakter spotkań w niewielkich czasach grupach umożliwia dyskusję, w której rodzice staną się nie tylko słuchaczami pouczanymi przez prelegenta-specjalistę, ale również sami będą mieli możliwość wystąpić w roli kreujących dyskusję — dzieląc się swymi doświadczeniami i spostrzeżeniami, uzyskując jednocześnie interpretację naukową zachowań dzieci i młodzieży od pedagogów czy psychologów prowadzących zajęcia. Spotkania tego typu winny być terenem wymiany wielostronnych doświadczeń, które przyczyniać się będą do kształtowania kultury pedagogicznej rodziców.

### Literatura

1. Kawula S.: Świadomość wychowawcza rodziców. Toruń 1975.
2. Kotłowski K.: O pedagogicznym kształceniu rodziców. Warszawa 1968.
3. Trempała E.: Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły. Warszawa 1976.
4. Jundziłł I.: Rola zawodowa pedagoga szkolnego. Warszawa 1980.

**Marta Kicińska**

*Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego*

## **Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego w okresie transformacji**

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, podobnie jak większość organizacji szkolących (w 1989 r. było ich w rejestrze MEN przeszło 450), zmuszony został po roku 1989 do poszukiwania nowej tożsamości. Wiązało się to z pojawieniem się nowej konkurencji, bardzo żywiołowej, utratą stałego zleceniodawcy, jakim były państwowe zakłady pracy, załamaniem się gospodarczym warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych ZDZ oraz pogłębiającą się pauperyzacją ludności.

Dezorganizacja społeczeństwa udzieliła się Zakładom Doskonalenia Zawodowego na krótko, głównie ze względu na to, iż w poprzedniej formacji ustrojowej były już urynkowane. Pozostając organizacją społeczną non-profit, sprzedawały swoje usługi i wyroby, czerpiąc z nich środki na rozwój. Zmobilizowały się szybko i określiły cele i zadania. Podstawowym celem było zachowanie dotychczasowego charakteru — organizacji szkoleniowej, w skład której wchodziły ośrodki kształcenia kursowego, szkoły zawodowe i warsztaty szkoleniowe. Dawało to możliwość wyjścia z szeroką ofertą szkoleniową, a po rozpoznaniu rynku możliwość transmisji środków z jednej działalności na inną.

Podstawowym zadaniem było dostosowanie oferowanych usług do potrzeb gospodarki rynkowej poprzez unowocześnienie bazy dydaktycznej i wprowadzanie nowych kierunków kształcenia. Po trzech latach wysiłków udało się osiągnąć korzystne wyniki finansowe oraz utrzymać na właściwym poziomie liczbę szkolonych. W 1993 r. przeszkolono ok. 300 tys. osób (o 9% więcej niż w 1992 r.).

Z przykrością należy podkreślić, że władze państwowe w planach i programach rozwoju kształcenia zawodowego ignorowały obecność sieci ZZDZ. Z wyrazami uznania zaś należy się odnieść do wyników obserwacji misji krajów zachodnich, które doceniały istnienie sieci ZZDZ i jej przyszłą rolę w budowie systemu zatrudnienia i aktywnego przeciwdziałania bezrobociu. W żadnym innym kraju Europy Wschodniej takiej struktury nie było. We wszystkich krajach postkomunistycznych kształcenie zmonopolizowało państwo.

Po przeżyciu wstrząsu, związanego z wprowadzeniem demokracji oraz decentralizacji władzy (zapoczątkowało to zwiększenie liczby ZZDZ — z 17 w 1989 r. do 29 obecnie) ZZDZ zaczęły zacieśniać swoje więzi z centralą, jaką stanowi Zarząd Główny ZZDZ, tworząc silną komórkę koordynującą działalność edukacyjną, spełniając rolę animatora działań oraz mecenasa Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Zaufanie okazane przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego (ZZDZ jest dobrowolnym stowarzyszeniem) pozwoliło Związkowi na zwiększoną mobilizację sił oraz szerokie otwarcie na partnerów na różnych szczeblach. Współpraca z nimi zaowocowała silnymi związkami oraz

utworzeniem sprawnie działającego banku informacji. Włączenie się do rządowych programów aktywnej walki z bezrobociem poprzez zwiększenie oferty kursowej dla biur pracy, tworzenie agencji pośrednictwa pracy, elastyczność, rzetelność świadczenia usług — spowodowało zmianę postaw u części decydentów, którzy dostrzegli rolę ZZDZ jako systemu uzupełniającego państwowy.

Zawarte w 1993 r. porozumienie ZZDZ z Urzędem Pracy oraz uwzględnienie ZZDZ w rządowym programie przeciwdziałania bezrobociu zdopinguwało ZZDZ do jeszcze większych wysiłków.

W 1993 r. dokonano pewnych inwestycji: w skali kraju zakupiono kilka budynków, zorganizowano kilkadziesiąt nowoczesnych pracowni, dokonano adaptacji części warsztatów do potrzeb kształcenia kursowego.

W ubiegłym roku zorganizowano przeszło 13 tysięcy kursów. Z innych dziedzin działalności oświatowej Zakłady Doskonalenia Zawodowego podjęły wiele inicjatyw organizując m.in.

- inkubatory przedsiębiorczości,
- kursy orientacji zawodowej,
- korespondencyjne doradztwo kursowe,
- indywidualne kursy rzemieślnicze,
- agencje pośrednictwa pracy,
- kursy poszukiwania pracy,
- szkoły biznesu,

a także powołaną przez Katowicki Zakład Doskonalenia Zawodowego Wyższą Szkołę Zarządzania.

Duże zainteresowanie okazał ZZDZ konkursem na unowocześnienie bazy szkoleniowej i programy szkoleniowe Banku Światowego. Złożono ponad 100

ofert, zdecydowana większość z nich wygrała przetargi w lokalnych biurach pracy.

Jednym z najnowszych wyzwań podjętych przez ZZDZ jest utworzenie modułowego banku programów kształcenia kursowego oraz opracowanie polskiego modelu procedury tworzenia modułów.

Działalność oświatowa ZZDZ jest zakorzeniona w świadomości społeczeństwa polskiego, które dokonuje własnych wyborów. Reakcją na zamykanie szkół zawodowych jest zwiększenie w ZZDZ liczby prowadzonych szkół (z 41 w 1989 r. na 118 obecnie), a także zdecydowanie zwiększone zainteresowanie długoterminowymi kursami młodzieżowymi.

Najważniejsze zadania ZZDZ na najbliższe lata to:

- wypracowanie nowego modelu ośrodków kształcenia zawodowego,
- kształcenie kadry,
- zwiększenie jakości kształcenia,
- wprowadzenie nowych specjalności.

Przewiduje się także zwiększenie liczby szkół zawodowych i kursów dla młodzieży po szkołach podstawowych i liceach. Duże nadzieje wiąże ZZDZ z usprawnieniem warsztatów szkoleniowych. Przewiduje się trzy formuły działania: warsztat szkoleniowy, w którym uczniowie pobierać będą naukę jak w zakładzie pracy; zaadaptowanie bazy warsztatowej na pracownie kursowe oraz pozostawienie warsztatów produkcyjnych. W tych sprawach jednak do powiedzenia najwięcej ma rynek.

### **Rola i zadania ZZDZ w reformowanym systemie oświatowym**

Znaczenie ZZDZ w reformowaniu kraju jest nie do przecenienia. Zauważą to

wszyscy, którzy poszukują rozwiązań systemowych. Tworząc sieci zorganizowanych (a jak myślimy, w przyszłości wystandardyzowanych) ośrodków kształcenia zawodowego skutecznie wypełnia lukę w strukturach podległych MPiPS oraz uzupełnia państwowy system oświaty szkolnej i pozaszkolnej.

Może stanowić strukturę, która przejmie część zleconych mu zadań, np. kursy dla bezrobotnych, inwalidów, specjalizacje i specjalności.

Może z powodzeniem zostać zleceniobiorcą władz kuratorskich, które po rozszerzonej nauce w szkole średniej będą mogły kierować uczniów na naukę zawodu w systemie kursowym. Pierwszą próbą porozumienia się z MEN w tym zakresie są specjalizacje na studiach kupieckich.

Sieć ZZDZ może być także bazą dla punktów orientacji i poradnictwa zawodowego połączonych z agencjami pracy. Tutaj jednak należałoby zmotywować Zakłady Doskonalenia Zawodowego do podjęcia nowych wyzwań.

Z punktu widzenia interesu społecznego wiele przedsięwzięć mogłoby być wspólnych dla MEN, ZZDZ, MPiPS oraz rzemiosła.

Wydaje się, że po latach własnych doświadczeń oraz możliwości porównania warunków polskich z warunkami w innych krajach niezbędna jest rewizja ustaleń podjętych w latach 1990—1991 oraz poddanie ogólnonarodowej dyskusji projektów zmian w szkolnictwie zawodowym.

Bariery rozwoju gospodarczego spowodowane są w dużej mierze niedostosowaniem kwalifikacji społeczeństw do potrzeb oraz niskim poziomem edukacji

ogólnej, w tym ekonomicznej. Pozwolę sobie zauważyć, że za wykształcenie ogólne nadal powszechnie uważa się w Polsce wykształcenie literacko-estetyczne. Przyjmując, że edukacja jest dobrem ekonomicznym, niezbędne jest podjęcie ofensywy ekonomicznej.

Zakładając, że decentralizacja oświaty może doprowadzić do wypracowania systemu odpowiadającego na zapotrzebowanie rynku, ogólnokrajowy system kształcenia zatwierdzany powinien być przez władze centralne i podlegać ich nadzorowi.

Niezbędne jest wprowadzenie klasyfikacji zawodów oraz zawodowego systemu standardów edukacyjnych i kwalifikacyjnych.

Agendy rządowe powinny tworzyć pomosty do współpracy z organizacjami społecznymi i prywatnymi, opierać się na aktywności środowisk lokalnych.

Duże znaczenie może odegrać wejście w życie ustawy o samorządzie gospodarczym. Mogą wówczas powstać lokalne struktury, które odpowiednio ukierunkują problemy oświaty.

### **Kilka słów o współpracy niemiecko-polskiej**

ZZDZ bardzo wysoko ocenia wyniki tej współpracy. Porównanie systemów utwierdziło nas w przekonaniu, że przy pewnych wysiłkach możliwa jest adaptacja systemu dualnego w warunkach warsztatów — potraktowanych jako zakład pracy.

Od lat młodzież uczy się u nas zawodu przemienne. Fakt, że stukilkudziesięciu naszych pracowników mogło zobaczyć ośrodki szkoły pracujące w innym systemie, wpłynął na zmianę postaw i men-

talności, pozwolił zbudować poczucie własnej wartości i motywację.

Duże znaczenie ma też dla rozwoju ZZDZ możliwość współpracy z BiBB przy tworzeniu programów studiów kulinarnych.

Bardzo wysoko oceniamy współpracę z CDG. Dzięki współpracy z partnerami niemieckimi wzrosły też umiejętności marketingowe.

### **Nasze oczekiwania w stosunku do władz państwowych**

1. Zostaniemy potraktowani jak partner, który uzupełnia system państwowy.
2. Zawrzemy porozumienia lub utworzymy wspólną komisję.
3. Będziemy współpracować w zakresie kształcenia kadry, opracowania krajowych standardów kwalifikacji, kształcenia liderów szkoleń oraz specjalistów z zakresu gospodarowania zasobami ludzkimi i zarządzania oświatą.
4. Uwzględnieni zostaniemy w systemie orientacji i poradnictwa.

### **Korzyści**

1. Pozwoli MEN na stabilizację.
2. Zdynamizuje działalność.
3. Pozwoli na rozwiązania systemowe łączące kształcenie młodzieży i dorosłych.
4. Pozwoli upowszechnić kształcenie na wsi.
5. Pomoże dokonać bilansu umiejętności społecznych i „zinwentaryzować” problemy.

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Grzegorz Rogala**

Studium Doskonalenia Osobowości

Warszawa

## WOLNY RYNEK — EDUKACJA

W jakiej sytuacji stawia edukację nasza obecna fascynacja wolnym rynkiem?

Edukacja, taka jaką znamy z wiekowych doświadczeń, idealnie wymaga planowania przynajmniej na okres życia człowieka, a minimalnie na okres od rozpoczęcia procesu edukacji do rozpoczęcia przez niego pracy. Jest to forma edukacji odpowiednia dla stabilnych systemów, którymi kieruje społeczny cel, a nie dla okresu przemian szarpanego niepewnością, brakiem doświadczenia i w sytuacji, gdzie w grę wchodzi nieobliczalny żywioł.

Przy gospodarce niestabilnej inne cechy osobowościowe i inne umiejętności są ważne, zmienia się ich hierarchia ważności w stosunku do gospodarki stabilnej w swoich procesach rozwoju, które mogą być bardzo dynamiczne, ale są przewidywalne w swoich celach i metodach osiągnięcia. Cechy, które pozwolą w pierwszym rzędzie przetrwać, a dopiero potem zająć się budowaniem komfortu i bez-

pieczeństwa w społeczeństwie delektującym się tym poczuciem bezpieczeństwa i stabilności procesów społecznych zmian, widzianych jako procesy postępu i rozwoju prowadzące do ugruntowania i wzmocnienia, są na samym spodzie listy kształtowanych cech. Im bardziej czujemy groźbę destabilizacji, tym bardziej zapominamy o komforcie, a myślimy o sposobach na przetrwanie. Potrzeba umiejętności niezbędnych do przetrwania, kiedy żyjemy w sytuacji minimalnego zagrożenia, jest również minimalna. Na pierwszy plan w takim stabilnym społeczeństwie wysuwają się cechy pozwalające korzystać z tego, co to społeczeństwo i system, w jaki jest zorganizowane, mają do zaoferowania dla realizacji wyższych potrzeb osobistego komfortu, do maksymalnego wykorzystania okazji, jakie stwarzają, nie troszcząc się o przetrwanie, które jest zagwarantowane. Jakkolwiek byśmy określili nasz obecny stan ekonomiczno-społeczny, to wąt-

pię, aby w tym określeniu znalazły się przymiotniki takie, jak: stabilny, przewidywalny, uporządkowany itp. Podczas gdy poprzedni system, nie biorąc pod uwagę chwili tuż przed jego załamaniem ani nie oceniając go krytycznie, wykazywał takie cechy w dużo większym stopniu.

Między innymi dlatego te cechy, które są obecnie na pierwszym miejscu przydatności, pozostały nie wyrobione, jako że wtedy nie były potrzebne albo ze względu na niedopasowanie lub wręcz sprzeczność w stosunku do założeń systemu, albo daleką pozycję w hierarchii ewentualnych potrzeb i możliwości ich zastosowania w atmosferze stabilności.

Edukacja dla mnie jest jak społeczny i osobisty anioł stróż, zapewnia mi szansę najbardziej korzystnych rozwiązań na podstawie doświadczeń własnych, ale przede wszystkim doświadczeń innych. Edukacja pozwala mi korzystać z doświadczeń, których nie byłbym w stanie przeżyć i za które często ktoś inny zapłacił życiem lub osobistym szczęściem.

Widząc tak edukację, czego się po niej spodziewam?

Spodziewam się, że zapewni mi na początek to, co najważniejsze, abym mógł przeżyć, a dopiero w miarę poprawy mojej pozycji i narastającego bezpieczeństwa będzie mi dawać umiejętności i wiedzę niezbędne do zaspokojenia kolejnych potrzeb w hierarchii malejącej wartości co do przetrwania, a we wzrastającej hierarchii co do poczucia się w pełni wartościowym i usatysfakcjonowanym człowiekiem. Mówiąc inaczej, najpierw to, co konieczne, a dopiero potem luksusy.

Na początku należy kształtować umiejętności maksymalnie gwarantujące sa-

modzielność oraz dające podstawy do dalszego rozwoju, czyli wszystko, co określiłem jako umiejętności podstawowe i które chyba większość jako takie odbiera, jako że wyraźnie stanowią one fundament, na którym budujemy inne umiejętności.

Dzisiejsza rola edukacji jest dwojaka:  
— kształcić to, co jest konieczne od razu, pod naciskiem gwałtownych zmian,  
— budować fundament, na którym powstanie struktura przyszłego społeczeństwa, to znaczy kształcić umiejętności podstawowe.

Umiejętności podstawowe są, jak samo określenie wskazuje, umiejętnościami tworzącymi podstawę i różnią się w zależności od systemu, dla którego mają tworzyć fundament. Tak więc przede wszystkim należałoby się upewnić, jaki system zamierzamy osiągnąć. Założyłem, że jest to system demokratyczny, o głębokiej świadomości współistnienia ze środowiskiem i innymi systemami (ekokratyczny).

Kształcenie tych umiejętności powinno rozpocząć się od jak najwcześniejszego wieku i być ramami każdej formy kształcenia. Są one konieczne do przyspieszenia powstania zamierzonego systemu i do jego przyszłej stabilności i społecznej odpowiedniości, należą do nich:

- poczucie rzeczywistości,
- asertywność,
- umiejętność pozytywnych marzeń,
- zrozumienie, że człowiek jest częścią większego systemu, który dla własnego dobra należy szanować i o niego się troszczyć, (ekologia i ochrona środowiska),
- przedsiębiorczość,



- umiejętność pozytywnego i twórczego myślenia,
- określanie celów,
- podejmowanie decyzji,
- zamiłowanie do praktycznych doświadczeń,
- odpowiedzialność za własny los i czyny,
- traktowanie życia jak przygody,
- umiejętność słuchania,
- sztuka porozumiewania się itd.

Myślę, że kształcenie dorosłych najlepiej byłoby zacząć od wieku niemowlęcego. Kształcenie dorosłych jest częścią ciągłego procesu uczenia się i zdobywania wiedzy z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych wcześniej, dlatego też nie można edukacji dorosłych traktować w oderwaniu od tego, co ci dorośli wnoszą w proces kształcenia ze względu na swoją edukacyjną przeszłość. Edukacja dorosłych nie zaczyna się w próżni, ale na podstawie uformowanych u studenta nawyków, umiejętności i światopoglądów, które częściej będą przeszkadzać niż wspierać choćby dlatego, że ludzie wraz z wiekiem, statystycznie rzecz biorąc, czują większą awersję do zmian. Zmianę przeważnie odczytują jako zagrożenie. Niekiedy zmiana miejsca zamieszkania dałaby zatrudnienie, bez którego jest bardzo ciężko, ale przeważnie jest to „zbyt wielka” zmiana wywołująca zbyt duże obawy i większość nie potrafi jej dokonać.

Niestety często, jeśli nie przeważnie, nauczyciele również nie są chętni do zmiany. Przyjmowanie nowych zasad, uczenie się nowych metod i nowych treści wiąże się nie tylko z dodatkowym wysiłkiem w ramach i tak słabo płatnej pracy, ale również z obawą jej utraty w wypad-

ku braku umiejętności dokonania zmiany. Myślę, że ta obawa nauczycieli przed zmianą jest najbardziej spowalniającym elementem w procesie zmian, gdyż te zależą od powstania w społeczeństwie nowych kryteriów wartości, nowych umiejętności, które właśnie nauczyciele mają wykształcić. Mogą to zrobić nie wcześniej niż sami je w sobie wykształcą, niż sami w sobie dokonają zmiany. Społeczeństwo powinno to nie tylko zauważyć, ale i odpowiednio funkcję nauczyciela wynagrodzić. Tutaj dobrze jest jednak sobie uświadomić, że inicjatorami tych zmian muszą być nauczyciele. Status i opinię należy sobie wyrobić, nie można ich ani kupić, ani wymusić, można tak jedynie otrzymać iluzję trwającą tak długo, jak wystarczy funduszy lub siły presji. Rolę nauczyciela należy promować własną postawą, wiedzą oraz poczuciem wartości, nadmierna skromność nie jest cnotą, podobnie jak kłamstwo wprowadza w błąd, nie pozwala innym w pełni skorzystać z tego, co przysłania.

Aby kształcić to, co jest konieczne teraz, należy skupić się na efektywnej edukacji dorosłych. Aby tę efektywność osiągnąć, należy się dowiedzieć o aktualnych potrzebach, zrobić rozpoznanie wśród zatrudniających. Instytucje edukacyjne powinny nawiązać ścisły kontakt i współpracę z przedsiębiorcami i instytucjami zatrudniającymi. Powinny zbierać zamówienia na konkretne kwalifikacje, a wręcz na konkretnych pracowników, pozyskiwać i uwzględniać informacje o wymaganiach umiejętności, stopniu specjalizacji, poziomowi kompetencji, tak aby wydatkować tylko niezbędne minimum czasu i energii na przygotowanie tych pracowników dla konkretnego miej-

sca pracy, po czym dopiero zapewnić im możliwości dalszego rozwoju według ich potrzeb, które mogą być również dalszymi potrzebami zatrudniającej firmy. Placówki szkoleniowe powinny rozwinąć w większym stopniu modułowy system studiów pozwalający na maksymalnie indywidualny tok szkolenia, zgodny z konkretnymi potrzebami jednostki i/lub pracodawcy.

Wydaje mi się, że w szkolnictwie dla dorosłych powinny być prowadzone równoległe co najmniej trzy nurty edukacyjne:

- \* pierwszy — to baza, w ramach której funkcjonują dwa pozostałe nurty. Jest to kształcenie, to znaczy wyrabianie i doskonalenie wartości podstawowych, odpowiednich dla budowanego systemu,
- \* drugi — to jak najszybsze przygotowanie szkolonego do podjęcia pracy, najlepiej na z góry zarezerwowanym stanowisku, dla potrzeb którego odbywa się szkolenie,
- \* trzeci — to szkolenie przygotowujące do awansu, do rozwoju, do zapewnienia szkolonemu satysfakcjonującej przyszłości.

Edukacja ma zarówno rolę służebną, jak i twórczą. Edukacja to nie tylko proces przekazywania wiedzy, ale również jej zdobywania. Edukacja obejmuje zarówno tych, którzy przekazują, jak i tych, którzy otrzymują. W zdrowym procesie edukacyjnym otrzymywać powinien również ten, którego główną funkcją jest przekazywanie wiedzy, podczas gdy student powinien również ją przekazywać angażując się w proces pogłębiania wiedzy.

Edukacja jest to praca nad poprawą istniejącego stanu rzeczy, nad dokona-

niem zmian dla dobra jednostki w taki sposób, że zmiany te będą służyć dla dobra społeczeństwa, które z tego powodu tę edukację promuje i wspiera, a przynajmniej powinno to robić. Uważam, że błędem jest traktowanie edukacji inaczej niż pracy w sytuacji, kiedy rozpatrujemy ją w odniesieniu do uczącego się. Pracą według praw fizyki jest zaangażowanie energii w czasie. Zastanówmy się, od kiedy ktoś, kto powiedzmy jest rzeźbiarzem, wykonuje pracę? Czy od momentu, kiedy dokonuje ostatniego dotknięcia, czy też od chwili, kiedy po raz pierwszy uderza w dłuto, czy kiedy po raz pierwszy przykłada to dłuto do kamienia, a może jest również pracą, kiedy leży patrząc na chmury i buduje wizję przyszłego pomnika? Angażuje on swój czas i swoją energię, tak więc bez wątplenia wykonuje pracę w każdym z wymienionych działań. Najwyraźniej przez pracę rozumiemy potocznie to zajęcie, które jest godne wynagrodzenia, to znaczy takie, z którego ktoś ma pożytek, kiedy ktoś potrzebuje rezultatów tej pracy.

Wiadomo, że płacenie pieniędzmi jest najbardziej wyabstrahowaną formą wynagrodzenia spośród wielu form materialnego wyrównania bilansu pomiędzy dać i otrzymał.

Są również psychiczne formy wynagrodzenia — uznanie, prestiż, szacunek, społeczne rozpoznanie, popularność i wiele innych. Człowiek wymaga wynagrodzenia, aby chciał pracować wykonując coś więcej niż tylko to, co jest dla niego potrzebne. Jest to prawda tak oczywista dla każdego, że nie czujemy nawet potrzeby, aby się głębiej nad nią zastanawiać. Być może właśnie to jest powodem pominięcia faktu, że w gruncie

rzeczy ta sama prawda może być przedstawiona inaczej, a mianowicie człowiek nie wynagradzany nie będzie chciał pracować, bo jak by inaczej nauczyciele mogli się znaleźć w obecnej sytuacji mizernych płac i wątpliwego prestiżu w społeczeństwie. Nie dając wynagrodzenia odpowiedniego do zadań i korzyści społecznych wynikających z ich pracy, społeczeństwo spodziewa się od nauczycieli entuzjazmu i zaangażowania. Problemem niebagatelnej wagi jest rozpatrzenie, jak do takiej sytuacji doszło i jak ją zmienić. W dużej mierze ta zmiana jest zależna od samych nauczycieli i chwilowo pozostawię tę kwestię bez dalszych rozważań.

Chciałbym zwrócić uwagę na sytuację, która wydaje mi się jeszcze bardziej pozbawiona sensu i której rezultaty widzę wyraźnie jako antyspołeczne i brzemiennie w długoterminowe negatywne i kosztowne skutki. Zastanawiam się, jak doszło do sytuacji, kiedy płacimy za nicnierobienie, a nie płacimy za najbardziej społecznie pożyteczną pracę, jaką jest zdobywanie wiedzy oraz jakie kryją się pod tym postępowaniem zamierzenia zarówno doraźne, jak i długoterminowe. Okres nauki charakteryzuje się zaangażowaniem czasu i energii, jak również służy on realizacji celów o wartości zarówno indywidualnej, jak i społecznej. Nie różni się on niczym od pracy urzędnika studiującego nowe przepisy lub opracowującego nową formułę poprzez doświadczenia i odwoływanie się do podręczników. Proces uczenia się jest pracą często bardzo intensywną, trudną i wyczerpującą, a w tym samym czasie na tyle ważną dla społeczeństwa, że wprowadziło ono nawet obowiązek nauki. Niewiele

prac jest tak ważnych, aby społeczeństwo ich wymagało obowiązkowo od każdego obywatela w większości obecnych systemów społecznych, jest taką jedynie obowiązek służby wojskowej w okresie zagrożenia lub stanu wojny. Jest to dla mnie miarą poziomu w hierarchii ważności prac społecznych. Widzę to jako największy paradoks naszych czasów, największą rozbieżność pomiędzy tym co głosimy, a tym co stosujemy w życiu i przy okazji jest to chyba największa niesprawiedliwość naszego i nie tylko naszego systemu, że za tę najważniejszą pracę, jaką jest zdobywanie wiedzy, nie ma doraźnego, jasnego i celowego oraz przejrzystego mierzalnego wynagrodzenia. Jest to robione w postaci zniżek na przejazdy, zniżek na leczenie, ulgowe obiady, tańsze książki i inne „co łaska” w danym czasie panującego rządu, zamiast wyraźnej zapłaty w pieniądzu, która pozwoliłaby otrzymującym dysponować nimi wedle własnych potrzeb. Większość systemów preferuje dawanie ulg niż pieniędzy, jest to wyrafinowane postępowanie oparte na fakcie, że z usług niewielu korzysta w pełni, a większość w ogóle, a przy tym świetnie nadają się one do kampanii wyborczych. Tak naprawdę jest to traktowanie ludzi jak dzieci, nawet tych dorosłych, z pozycji wyższości podejmując decyzję za innych, oczywiście „dla ich dobra”, o którym oni nawet nie mają szansy decydować, a przy tym pozostawia to w rękach zarządzających fundusze, którymi mogą dysponować. Sprawiedliwość społeczna jest możliwa przy maksymalnej otwartości działań i jasności celów. Należy płacić za pracę w zależności od zapotrzebowania na jej rezultaty wykorzystując zarówno presję

rynkową, jak i politykę długoterminowych zamierzeń, która ten rynek trzyma pod odpowiednią do koniunktury gospodarczej kontrolą. Tą regułą powinny być objęte wszystkie formy pracy, również zdobywanie edukacji. Społeczeństwo powinno znieść wszelkie zniżki i ulgi, gdyż one nie zapewniają sprawiedliwego podziału, a jedynie wprowadzają możliwości do nadużyć i pod pozorem troski odbierają godność samodzielnego podejmowania decyzji. I tak na przykład nie ma potrzeby dawania zapomogi na uczące się dziecko (a uczyć się musi ze względu na obowiązek nauki), dostaje ono wówczas zapłatę zgodnie z osiąganymi wynikami, ale nie mniejszą niż niezbędne minimum. W procesie szkolenia różnicowanie stawek zależnie od wyników dopingowałoby do nauki, a w zależności od przedmiotów dawałoby społeczeństwu kontrolę nad kształtowaniem w zaplanowanym kierunku.

Płacąc odpowiednio więcej za studia w przedmiotach chwilowo niepopularnych, a przewidywanych jako konieczne w nadchodzącej przyszłości, z równoczesnym obniżaniem stawek płacy za studia w obszarach nadmiernie obsadzonych, uzyskalibyśmy efektywną kontrolę nie odbierając studentom wolności wyboru. Student zachowałby pełne prawo studiowania dowolnie obranego kierunku, a społeczeństwo utrzymałoby prawo promowania kierunków uznanych przez siebie jako korzystne. Oczywiście warunki społeczne ulegają zmianie i mogłoby się zdarzyć tak, że wysoko płacone studia dadzą w wyniku nisko płaconą pracę, gdyż w okresie studiów zmieniło się zapotrzebowanie społeczne, może też być odwrotnie, że niskopłacone studia nie wyszkolą

odpowiedniej liczby fachowców, na których czas stworzy większe niż przewidywane zapotrzebowanie. Życie to proces zmian, których na szczęście nie da się w pełni przewidzieć, w tym jest jego czar i w tym kryje się jego przygoda.

Nakreślam tylko ogólną zasadę nie usiłując rozpatrzyć detali, które jakkolwiek mogą być trudne i pracochłonne, nie wpływają na wartość samej koncepcji sprawiedliwej płacy za wykonaną pracę z uwzględnieniem prawa jednostki do decydowania o swoich losach oraz prawa systemu do tworzenia i stosowania mechanizmów kontroli. Nie ma w nim miejsca na płacę za nicnierobienie, płaca jest tylko i wyłącznie za pracę i jest proporcjonalna do:

- \* jej przydatności społecznej wynikającej z długoterminowych celów oraz z bieżących potrzeb, które wyraża rynek,
- \* intensywności zaangażowania i wynikłych z tego rezultatów.

Bezrobocie przy tak przyjętej koncepcji pracy jest tylko i wyłącznie sprawą osobistego wyboru jednostki. Jako że może nie być miejsca w zakładzie produkującym śrubki lub coś innego, co jest potrzebne dla kraju, lub może nie być w okolicy takiego zakładu lub możliwości przeniesienia się do innego miejsca, gdzie jest możliwa społecznie pożyteczna praca, ale nie wyobrażam sobie społeczeństwa, które by nie miało potrzeb ze względu na doraźne lub długoterminowe korzyści, aby kształcić lub/i wykonywać prace publiczne, choćby pomagać niedołącznym, malować domy, zamiatać chodniki, doglądać parków, sadzić drzewa i wiele, wiele innych. Pracy jest wiele i wraz z rozwijającym się społeczeństwem

pracy jest coraz to więcej i jest ona coraz bardziej różnorodna.

Każdy ma prawo do realizacji własnego programu, ale równocześnie jest odpowiedzialny za swoje działania i jeżeli jego wybór jest społecznie nie akceptowalny, to społeczeństwo nie ma powodu, aby go wynagradzać, co najwyżej dla dobra innych członków powinno zapewniać minimum niezbędne do życia dając minimum wyżywienia, minimum ubrania i mieszkania, tak aby uniknąć, pod przymusem instynktu przetrwania, konieczności przestępczego działania. Przestępczość musi być karana, jej forma zależna jest od przyjętych zasad społecznych, ale jej brak lub niekonsekwencja w przestrzeganiu jest demoralizująca dla obywateli i destruktywna dla systemu. Płacąc ludziom okazujemy im społeczną aprobatę za to, co robią. Dając bezrobotnym pieniądze dajemy im raczej jałmużnę niż płacę, gdyż płaca jest za pracę,

a oni jej nie wykonują. Wszyscy, jeśli nie świadomie, to gdzieś w głębi siebie, dobrze o tym wiedzą, a czują to szczególnie ci, którzy po raz pierwszy pobierają swój zasiłek. Potem jest łatwiej brać, a ciężiej choćby zacząć pracę i właśnie to jest świadectwem demoralizacji.

Wiele zostało napisane o efektach bezrobocia, a tak niewiele zostało zrobione, podczas gdy wystarczy konsekwentna zmiana poglądu na edukację, wystarczy potraktować proces uczenia jako pracę. Jestem przekonany, że takie zrozumienie edukacji dałoby podwaliny dla szybko rozwijającego się społeczeństwa, świadomego swoich celów i mechanizmów, dzięki którym te cele realizują, jak również dla ukształtowania najbardziej satysfakcjonującego dynamicznego systemu społecznego opartego na edukacji, promującego rozwój, uwzględniającego rynek, ale nie jemu podporządkowanego.

**Elżbieta Strojna**

Departament Zatrudnienia MPiPS

## **PROGRAM AKTYWIZACJI MŁODZIEŻY BEZROBOTNEJ — SZCZEGÓLNA OFERTA EDUKACYJNA**

### **Bezrobocie wśród młodzieży**

Trwałą cechą struktury bezrobocia w Polsce jest wysoki udział bezrobotnych w młodym wieku, zarówno w subpopulacji mężczyzn, jak i kobiet. W 1993 roku osoby w wieku 18—34 lat stanowiły ponad 60% wszystkich bezrobotnych, zare-

jestrowanych w urzędach pracy. W końcu 1993 roku było 990 tys. bezrobotnej młodzieży w wieku 18—24 lat, co stanowi 34% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych. W grudniu 1993 roku statystyki odnotowały ponad 200 tysięcy poszukujących pracy absolwentów szkół podstawowych.

Prognozy na przyszłość nie są optymistyczne. Szacuje się, że o ile można się spodziewać w najbliższych latach ograniczenia przyrostu bezrobocia ogółem, a następnie jego spadku, to bezrobocie wśród młodzieży będzie w ciągu 3—4 lat nadal wzrastać. Wiąże się to z dopływem na rynek pracy kolejnej fali wyżu demograficznego.

Młodzież na całym świecie należy do grupy, której trudno znaleźć pracę. Wynika to z jednej strony z braku doświadczenia zawodowego młodych ludzi, cenionego przez pracodawców. Z drugiej strony młody człowiek często jest niezaradny życiowo, nie potrafi poruszać się wśród instytucji rynku pracy, korzystnie zaprezentować pracodawcy swoje walory. Brakuje mu ogólnej dojrzałości życiowej, ma niesprecyzowane cele, niejasne plany na przyszłość. W wielu wypadkach nie ma tak silnej motywacji do szukania źródeł zarobkowania, jak np. osoby obciążone już własną rodziną. Trzeba też wyraźnie podkreślić, iż w Polsce tradycje wychowania w rodzinie i szkole kształtują postawy bierne i roszczeniowe. Młodzież długo pozostaje pod opieką rodziców, zaspokajających jej potrzeby, a w szkole w dużej mierze kładzie się nacisk na podporządkowanie, a nie na inicjatywę.

### **Założenia i cele Programu Aktywizacji Młodzieży — PAM**

W 1993 roku Polskie Towarzystwo Psychologiczne przedłożyło do MPiPS program Aktywizacji Młodzieży Bezrobotnej — PAM. Przedsięwzięcie to zostało pozytywnie zaopiniowane przez Naczelną Radę Zatrudnienia i MPiPS

wsparło finansowanie jego realizacji w okresie od 15 lipca 1993 roku do końca marca 1994 roku.

Inspiracją dla opracowania tego programu były wyniki badań (np. Raport o Sytuacji Młodzieży w Polsce, ISNS 1993 r.) wskazujące na upowszechnienie wśród młodzieży postaw bierności osobistej i społecznej. Szacuje się, że zjawisko to dotyczy ok. 50% populacji młodych ludzi między 16 a 25 rokiem życia i polega na „zablokowaniu” konstruktywnie wykorzystywanej energii. Skutkiem jest występowanie różnego typu patologii i jawna lub ukryta agresja wobec rzeczywistości. Dodatkowo utrwalają się u młodych ludzi następstwa wywołane przez stres związany z bezrobociem. Znalezienie się w sytuacji bezrobotnego dla człowieka w wieku dojrzewania jest bardziej zagrażające niż dla dorosłego. Przystrojone bowiem w tym okresie wzory reagowania determinują ogólne postawy wobec życia. Skuteczna pomoc dla młodzieży bezrobotnej powinna więc także zawierać elementy wspierania procesów rozwojowych.

Przystępując do realizacji PAM Polskie Towarzystwo Psychologiczne sformułowało następujące cele programu:

- a) oswoić młodzież z perspektywą życia w systemie gospodarki rynkowej i możliwością przejściowego bezrobocia,
- b) wyrabiać umiejętność aktywnego poszukiwania źródeł utrzymania,
- c) ułatwić młodzieży kształtowanie nawyków i wzorów zachowań, sprzyjających poprawie stanu zdrowotnego,
- d) nauczyć młodzież konstruktywnie kanalizować energię (w sytuacji braku pracy i stresu) w postaci działalności politycznej, społecznej, rozwoju własnych zainteresowań.

Z założenia formuła programu jest dość otwarta i elastyczna. Kładzie się nacisk na rozbudzenie aktywności, przyjmując, iż kierunki tej aktywności młodzież w dużej mierze wyznaczy sama, z pożytkiem dla siebie i otoczenia.

Program został zaplanowany tak, aby można go było realizować przez kilka lat, stopniowo rozszerzając jego zasięg terytorialny. Zakłada się też, że PAM zaowocuje wykształceniem liderów i powstaniem grup, a może nawet instytucji, które będą kontynuować tego typu działalność w lokalnym środowisku, już po zakończeniu „opieki” ze strony PTP.

### **Jądro programu — grupy wsparcia**

Istotą PAM jest tworzenie tzw. „grup wsparcia” i praca z nimi. Członkowie grup mają okazję — jak to określa PTP — „przełamać poczucie izolacji, przejść razem proces uwalniania się od napięć, udzielać sobie pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych, uczyć się konstruktywnie komunikować i współpracować. W efekcie uwolniona zostaje ich energia życiowa, aktywizują się, wzrasta chęć i możliwości rozwoju i działania.” Młodzi ludzie „dojrzewają” — zaczynają określać swą tożsamość, ustalać, co jest dla nich ważne, wyznaczać sobie cele i zadania. Przełamanie lęków i poczucia bezradności wyzwala naturalną u młodych potrzebę zmieniania świata i angażowania się w różnorodne formy działalności. Jednocześnie „grupa wsparcia” stanowi dla nich zaplecze społeczne, do którego mogą się odwołać i uzyskać pomoc. Stanowi też miejsce nabywania tzw. umiejętności interpersonalnych, np. komunikowania się, współpracy, przewo-

dzenia, rozwiązywania konfliktów, prowadzenia negocjacji. Grupa daje też okazję do kształtowania wzorów zachowań ułatwiających szukanie i podejmowanie pracy.

### **Realizacja programu PAM**

Polskie Towarzystwo Psychologiczne realizowało Program Aktywizacji Młodzieży Bezrobotnej na terenie 21 województw, w ponad 60 miejscowościach. Objęto nim 1360 młodych bezrobotnych w wieku 18—24 lat, tworząc 109 systematycznie działających grup wsparcia. Na ogół w jednej miejscowości działały 1—2 grupy wsparcia, ale były i takie miejsca, gdzie udało się zorganizować tych grup więcej (np. od 6 do 4 grup działało w Rzeszowie, Nisku, Kielcach i Starachowicach, Ostrowcu Świętokrzyskim i Tarnobrzegu).

Ekipy realizatorów nawiązały kontakt z wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy. Do współpracy starano się pozyskać znaczące w środowisku lokalnym osoby i instytucje. Podjęto współpracę z urzędami miast i gmin, parafiami, domami kultury, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i ośrodkami pomocy psychologicznej, szkołami i placówkami oświatowymi, ośrodkami pomocy społecznej, placówkami służby zdrowia, organizacjami społecznymi, przedsiębiorstwami. Współpracowano z prasą i ośrodkami telewizyjno-radiowymi.

Opracowane zostały i wydrukowane lub powielone materiały informacyjne oraz pomoce dydaktyczne (14 różnych pozycji, w tym „Podręcznik PAM”). Wyprodukowano i powielono 6 ok. półgodzinnych filmów instruktażowych dla re-

alizatorów i uczestników PAM. Materiały te stanowią dorobek możliwy do wykorzystania w dalszej pracy z bezrobotnymi.

Podstawowymi formami oddziaływania w grupach PAM były: trening integracyjny, warsztaty tematyczne oraz akcje zarobkowe i społecznie użyteczne. W każdej z grup, w okresie od 3 do 5 miesięcy, przeprowadzono ponad 150 godzin zajęć.

Realizację programu koordynowali regionalni kierownicy PAM. Systematyczne spotkania z młodzieżą organizowali tzw. animatorzy-opiekunowie grup. Treningi grupowe i warsztaty tematyczne prowadzili trenerzy oraz zapraszani eksperci z różnych dziedzin (prawnicy, ekonomiści, urzędnicy, nauczyciele, socjologowie, informatycy, lekarze, biznesmeni, artyści).

Jedną z form pracy z grupami młodzieżowymi były zloty i zgrupowania, w trakcie których odbywało się m.in. szkolenie liderów młodzieżowych, a także organizowanie działań angażujących społeczność lokalną. Zloty o zasięgu regionalnym odbyły się w Warszawie i Jonkowie k. Olsztyna oraz w woj. rzeszowskim — w Budziwoju i Zaklikowie. Zlot ogólnokrajowy zorganizowany został w Warszawie i uczestniczyły w nim 232 osoby.

PTP przeprowadziło również (w Bochni, Olsztynie, Słupsku i Szczecinie) szkolenia animatorów-ekspertów, głównie pracowników urzędów pracy. Były to zajęcia podnoszące kwalifikacje dotyczące kierowania zespołem, komunikacji interpersonalnej, prowadzenia negocjacji, rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie ze stresem.

Integralną częścią PAM były prowadzone przez PTP systematyczne spotka-

nia grupowe i indywidualne, tzw. zajęcia superwizyjne (szkolenia i konsultacje) dla realizatorów programu, mające zapewnić odpowiedni poziom merytoryczny programu.

### **Psychologiczny trening grupowy jako metoda oddziaływań dydaktycznych**

PTP zaproponowało niekonwencjonalną metodę pracy z młodymi ludźmi — psychologiczny trening grupowy. Trening grupowy należy do tzw. metod aktywizujących w dydaktyce. Jego istotą jest „uczenie się poprzez doświadczenie”. Młody człowiek doświadcza sytuacji społecznych: spostrzega ich złożoność, przeżywa je emocjonalnie, podejmuje działania i otrzymuje tzw. informacje zwrotne. Odbywa się to w warunkach względnie dużego bezpieczeństwa psychologicznego. Poczucie bezpieczeństwa zapewniane jest przez partnerów — członków grupy (po ukształtowaniu się swoistych więzi) oraz przez dwóch trenerów prowadzących zajęcia. Sytuacja bezpieczeństwa pozwala uczestnikom eksperymentować własnym zachowaniem w większym stopniu w warunkach naturalnych. Możliwe jest więc wyraźne poszerzenie repertuaru własnych zachowań i szybkie nabywanie nowych umiejętności, ważnych w kontaktach z innymi ludźmi. Obecność członków grupy stwarza okazję do uczenia się od siebie nawzajem, poprzez podpatrywanie nowych wzorów zachowań i naśladowanie.

PTP przyjęło następujące cele treningu grupowego w PAM:

— rozwijanie umiejętności komunikowania się: wyrażania myśli i uczuć, słuchania innych, obserwowania znaczą-



cych zachowań, uświadamiania sobie przeżywanych stanów emocjonalnych,  
— uczenie się zachowań asertywnych, tj. pozbawionych lęku, nieśmiałości i agresywności, pozwalających wyrażać własne emocje, poglądy i życzenia w sposób stanowczy, zarazem jednak respektujący postawy, uczucia, życzenia i prawa innych osób,

— rozwijanie umiejętności wyrażania siebie w sposób otwarty, bezpośredni i autentyczny,

— rozwijanie umiejętności funkcjonowania w sytuacji konfliktu, w oparciu o techniki negocjacji (składanie propozycji, dokonywanie ustępstw, konfrontacje, kompromisy),

— rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, w szczególności wyznaczania celów, sposobów ich realizacji i określania zakresów odpowiedzialności.

Specyficzna metoda, jaką jest psychologiczny trening grupowy, wymaga specjalnego przygotowania od osób prowadzących zajęcia. Trening prowadzą dwie osoby: trener odpowiedzialny za przeprowadzenie zajęć i kotrener, pomagający w realizacji zadań grupy.

Rola prowadzącego zajęcia w ramach treningu grupowego jest nieco inna niż rola tradycyjnego nauczyciela. Trener nie naucza, nie wychowuje, nie „poprawia” ani nie „przerabia” uczestników zajęć. Jest natomiast organizatorem sytuacji społecznych. Stwarza uczestnikom szanse na przeżycie nowych doświadczeń, umożliwia im podejmowanie prób zrobienia czegoś inaczej niż dotychczas, aranżuje sytuacje, w których młodzi ludzie mogą poczuć się autorami własnych wyborów i podejmować działania samodzielnie, przy pełnej odpowiedzialności

za siebie i innych. Trener musi mieć dobry kontakt z uczestnikami zajęć, gdyż powstanie bliskich więzi w grupie jest warunkiem powodzenia pracy dydaktycznej. Jednocześnie w sposób profesjonalny musi zadbać o to, aby nie doprowadzić do psychologicznego uzależnienia młodych ludzi od prowadzącego zajęcia.

Rola trenera ewoluuje wraz z rozwojem procesów grupowych. Na początku jest on zwykle bardziej dyrektywny, przywódczy i animuje dynamikę procesów grupowych. Natomiast w miarę upływu czasu — staje się w większym stopniu niedyrektywnym konsultantem. Trener proponuje uczestnikom ćwiczenia i strukturalizuje proces grupowy, posługując się omówieniem, interpretacją, informacjami zwrotnymi.

Kotrener jest osobą modelującą zachowania członków grupy. Stymuluje tworzenie się norm grupowych, czuwa nad poprawnością komunikowania się, pomaga w precyzowaniu celów i sposobów ich realizacji.

Ze względu na opisane wyżej wymagania pracę metodą psychologicznego treningu grupowego powinni prowadzić profesjonaliści — osoby, które przeszły odpowiednie przygotowanie i potrafią zainicjować oraz prowadzić proces rozwoju małej grupy. Niekoniecznie muszą to być psychologowie i nie każdy psycholog do tej pracy ma wystarczające kwalifikacje praktyczne. W chwili obecnej PTP dysponuje już dość liczną kadrą licencjonowanych trenerów, którzy mogą podjąć się tego typu pracy na terenie całej Polski.

Metodę psychologicznego treningu grupowego PTP wykorzystano do prowa-

dzenia zajęć tzw. treningu integracyjnego oraz części warsztatów tematycznych.

### **Trening integracyjny w PAM**

W pierwszej fazie PAM wszystkie grupy przeszły tzw. wstępne treningi integracyjne. Trening miał na celu uruchomić u uczestników wewnętrzną motywację do działania, ukształtować grupę z osób wcześniej nie znających się, dostarczyć uczestnikom wysokiego poczucia bezpieczeństwa, umożliwić im poznanie swoich mocnych stron i konstruktywne zaplanowanie rozwiązywania własnych problemów. Były to zajęcia obowiązkowe dla wszystkich grup młodzieży i obejmowały ok. 40 godzin pracy w każdej grupie.

Przygotowany został opis zasad i form grupowego treningu integracyjnego na użytek PAM oraz opracowano scenariusze zajęć grupowych. Opisano kolejne fazy treningu: fazę wstępną, poświęconą poznaniu się, fazę nawiązywania bliższych kontaktów, fazę formowania wstępnej struktury grupy, fazę kryzysu bezpieczeństwa i odpowiedzialności oraz fazę integracji zadaniowej. Dla każdej z tych faz zaprojektowano szereg ćwiczeń grupowych — zadania do wykonania przez uczestników, zadania dla prowadzącego zajęcia.

### **Warsztaty tematyczne oraz akcje zarobkowe i społecznie użyteczne jako forma pracy z młodzieżą**

W ramach PAM prowadzone były także tzw. warsztaty tematyczne oraz organizowane akcje zarobkowe i społecznie użyteczne, przy czym kierunki tej działal-

ności w dużej mierze zależały od zainteresowań samej młodzieży.

Część warsztatów była prowadzona metodą treningu grupowego i stanowiła kontynuację doskonalenia umiejętności psychologicznych. Była jednak także znacząca część warsztatów, w trakcie których uczestnicy zdobywali konkretną wiedzę i umiejętności, bezpośrednio przydatne na rynku pracy. Tematy zajęć były różne, np. co to jest gospodarka rynkowa, jakie są uprawnienia bezrobotnego i prawa pracownicze, jak analizować rynek pracy, jak szukać ofert pracy, jak pisać podanie i życiorys dla pracodawcy, jak przeprowadzić rozmowę z przyszłym pracodawcą, jak założyć i poprowadzić własne przedsięwzięcie gospodarcze, jak poruszać się w przepisach prawa gospodarczego itp.

### **PAM w Ostrowcu Świętokrzyskim — przykład realizacji programu**

Dla ilustracji można zaprezentować działania podejmowane w ramach PAM w Ostrowcu Świętokrzyskim.

Podjęto tam bardzo szeroko zakrojoną akcję rekrutacyjną, m.in. wysłano ok. 1000 listów do młodych bezrobotnych, podawano codzienne komunikaty radiowe w informacjach „Giełda pracy”, złożono wizyty w szkołach wieczorowych, przy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej utworzono punkt konsultacyjny działający do godz. 18.00, zorganizowano cykl spotkań informacyjnych. W wyniku tej akcji ukonstytuowało się 5 grup wsparcia.

W pierwszej fazie grupy przeszły trening integracyjno-interpersonalny. Organizację tego treningu dostosowano do

## Współpraca PTP z urzędami pracy

Jak już wyżej wspomniano PTP realizując PAM nawiązywało współpracę z wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy. W kwietniu br. MPiPS przeprowadziło badania ankietowe na temat tej współpracy. Zebrano wypowiedzi z 52 urzędów pracy (niemal wszystkich, na których terenie realizowany był PAM). 80% ankietowanych pozytywnie oceniło współpracę z PTP przy realizacji PAM, choć jednocześnie 60% respondentów wskazało jakieś mankamenty tej współpracy. Słabe punkty to przede wszystkim niedociągnięcia organizacyjne i brak dobrej informacji. W kilku przypadkach zgłoszono też zastrzeżenia merytoryczne do realizowanego lokalnie programu. Mimo to 60% badanych urzędów pracy korzystnie oceniło efekty PAM, a 90% — oczekuje kontynuacji współpracy z PTP.

## Perspektywy PAM

Dotychczasowe doświadczenia w realizacji programu świadczą o potrzebie kontynuacji tego typu działań. Program powinien być kontynuowany w miejscach, gdzie dobrze układała się współpraca PTP z urzędami pracy, korzystnie oceniane są efekty PAM, istnieje lokalne zapotrzebowanie na tego typu działalność. W oparciu o zdobyte doświadczenia należy przy tym zadbać o wyeliminowanie niedociągnięć, które miały miejsce.

Działania podejmowane w ramach programu PAM stanowią szczególny rodzaj oferty edukacyjnej. Pomoc bezrobotnym jest nastawiona na stwarzanie im takiej sytuacji, w której wyzwala się ich aktywność i pojawia się szansa na upora-

nie się z istotnymi problemami życiowymi. Takie właśnie szerokie programy pomocy bezrobotnym zaleca realizować Europejska Fundacja Poprawy Warunków Życia i Pracy, podsumowując wyniki swoich badań nad programami prowadzonymi w sześciu krajach Europy Zachodniej. Możemy więc mieć małą własną satysfakcję, iż Program Aktywizacji Młodzieży Bezrobotnej, zbliżony w założeniach do tego typu programów europejskich, sprawia, iż w metodach przeciwdziałania bezrobociu dorównujemy krajom o długoletnich doświadczeniach na tym polu.

## Literatura

1. Niektóre cechy bezrobocia w 1993 roku. MPiPS, Departament Zatrudnienia, Warszawa 1994.
2. Program Aktywizacji Młodzieży Bezrobotnej — Projekt działań na lata 1993—94. PTP, Warszawa 1993 r. (materiał powielony).
3. Sprawozdanie Polskiego Towarzystwa Psychologicznego z realizacji Programu Aktywizacji Młodzieży Bezrobotnej w okresie 15.07.93—31.03.94. PTP, Warszawa 1994 r. (materiał powielony).
4. Sami o sobie — relacje uczestników i realizatorów PAM. PTP, Warszawa, 1994 r. (materiał powielony).

Iwona Strzelecka

Wojewódzki Urząd Pracy w Olsztynie

## PROBLEMATYKA KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE DZIAŁAŃ URZĘDÓW PRACY W WOJ. OLSZTYŃSKIM

W 1993 roku w woj. olsztyńskim skierowano na przyuczenie do zawodu bądź przekwalifikowanie 3522 osoby, w tym 2197 kobiet. Z inicjatywy rejonowych urzędów pracy zorganizowano 183 grupy kursowe w 40 kierunkach kształcenia. Najczęściej bezrobotnych szkolono na kursach: obsługi komputera, księgowości, spawania elektrycznego i gazowego, palacza c.o., maszynopisania z obsługą komputera, prowadzenia małego biznesu, sekretarki. Szkoleniem zajęło się siedemnaście firm z terenu całego województwa. W porównaniu z rokiem 1992 obserwuje się znaczne zróżnicowanie kierunków szkoleń i większe powiązanie ich z potrzebami lokalnego rynku pracy. Coraz częściej pracodawcy występują o przyuczenie do zawodu całych grup przyszłych pracowników. Pojawiły się tendencje łączenia szkoleń z tzw. aktywnymi formami przeciwdziałania bezrobociu, jak: prace interwencyjne, roboty publiczne, pożyczki. Wydaje się, że jest to kierunek właściwy i w pełni odpowiadający potrzebom lokalnym.

Szkolenie bezrobotnych i wybór właściwych kierunków kształcenia mają niewątpliwie znaczenie strategiczne w rozwoju rynku pracy. W większości rejonów woj. olsztyńskiego efektywność szkoleń mierzona poziomem zatrudnienia wynosi ponad 30%, w niektórych 40%, co jest

liczbą znaczącą. Pojawiły się nowe, dobrze rokujące kierunki — obsługa ruchu turystycznego, agroturystyka. WUP w Olsztynie wspólnie z OW TWP zainicjował wymianę grup szkoleniowych z Obwodem Kaliningradzkim.

Na terenie objętym bezrobociem strukturalnym, jakim jest olsztyńskie, duże znaczenie mają szkolenia adaptacyjne, raczej stymulujące do aktywności, niż przyuczające do zawodu. W rejonach tych powinny pojawić się takie kierunki, jak szczególnie ważne na obszarach atrakcyjnych turystycznie, kursy językowe, kursy przedsiębiorczości (w aspekcie ogólnym — bycia osobą przedsiębiorczą), kursy poszukiwania pracy (z uwzględnieniem informacji o regionalnym rynku pracy). W tym wypadku największym problemem jest znalezienie środków na finansowanie tego typu inicjatyw szkoleniowych. Ważnymi zadaniami urzędów pracy jest skuteczne promowanie nowych kierunków szkoleń i przekonanie bezrobotnych o celowości podjęcia wysiłku nauki kierunku nowego, a więc rzykownego i związanego z nim swoich planów życiowych.

Dla prawidłowego realizowania zadań w zakresie kształcenia konieczne jest uporządkowanie i profesjonalizacja działalności służb zatrudnienia. Niezbędne są szkolenia kadry urzędów pracy w za-

- OW TWP w Kielcach wygrał przetarg na zorganizowanie 2 kursów: w zakresie uprawnień elektroenergetycznych i kurs języka niemieckiego od podstaw.
- Elbląg. Tu, pomimo licznych starań ze strony OW TWP, UP skierował do TWP na kurs przygotowujący do egzaminu na uprawnienia do nauczania języka angielskiego w szkołach I (słownie jedną) osobę. RUP na terenie tego województwa kierują na kursy tylko te osoby, na które czekają konkretne stanowiska pracy w danym zakładzie pracy.
  - Wrocław. Skutek starań OW TWP o nawiązanie współpracy z WUP prawie żaden. TWP umieszczono jedynie w katalogu instytucji, które szkolą dorosłych. Brak zleceń dla TWP WUP uzasadnia „zbyt małym rocznym limitem finansowym dla województwa” na szkolenie bezrobotnych.
  - Szczecin. Niektóre RUP-y zezwoliły TWP na umieszczenie w swoich biurach tablic informacyjnych o działalności kursowej TWP. WUP zlecił zorganizowanie OR TWP kursu wartowników straży przemysłowej. Urząd Pracy wyraża szczerą chęć współpracy z TWP, ale chętnych na kursy kieruje do ZDZ. Ogólnie biorąc — klimat do współpracy i do wzajemnych kontaktów jest bardzo dobry, zaś efekty — więcej niż skromne.
  - Kalisz. Nie ma żadnej współpracy. Pomimo starań WUP nie zlecił OW TWP zorganizowania nawet jednego kursu.
  - Białystok. Podpisano porozumienie WUP — OW TWP i nic poza tym.
- Zapotrzebowania na kursy WUP kieruje do ZDZ lub innych instytucji szkolących.
- Suwałki. Nie doszło do spotkania dyrektor WUP — dyrektor OW TWP. Przedstawiciel kierownictwa WUP oświadczył, że „TWP nie jest wiarygodnym partnerem do współpracy w zakresie kształcenia bezrobotnych”.
  - Zielona Góra. Odbyło się spotkanie dyrektora WUP z dyrektorem OW TWP. Skończyło się na deklaracjach dobrej woli. TWP nie otrzymało od WUP żadnych ofert szkoleniowych.
  - Jelenia Góra. Rejonowy Urząd Pracy w Zgorzelcu zgłosił do TWP na przeszkolenie I (słownie jedną) osobę w zakresie prawa podatkowego. I nic poza tym.
  - Płock. WUP zakwalifikował TWP do „Banku” instytucji szkolących w kierunku „księgowość komputerowa”. Sam dyrektor WUP nie potrafił znaleźć czasu na spotkanie z kierownictwem OW TWP.
- W województwie tym istnieje swoisty zwyczaj, który został ujęty w piśmie WUP do OW TWP: „Możliwość otrzymania zlecenia na organizację kursu jest wtedy, jeśli zapewnimy (tzn. TWP zapewni — SK) zatrudnienie 50% uczestników tego kursu”. Podobnie wygląda współpraca WUP
- TWP w pozostałych województwach. Przyczyny tak nikłej współpracy mogą być następujące:
  - TWP zbyt późno zgłosiło swój akces w proces kształcenia bezrobotnych. Rynek ten został znacznie wcześniej opanowany przez zakłady doskonale-

nia zawodowego, które przez urzędy pracy uznane zostały za bardziej doświadczonego i tradycyjnego dla nich partnera,

- TWP niestety — oprócz nielicznych wyjątków — nie posiada bazy materialno-dydaktycznej do prowadzenia szkoleń zawodowych. Mam tu na myśli warsztaty szkoleniowe, specjalistyczne urządzenia dydaktyczne, programy nauczania, podręczniki dla słuchaczy, przewodniki metodyczne itp. To umniejsza nasze szanse na organizowanie szkoleń,
- kierunki i formy kształcenia, które może zaproponować TWP, są zbyt mało przydatne w procesie kształcenia zawodowego, w których specjalizuje się TWP w kształceniu bezrobotnych, mogą być jedynie formami uzupełniającymi,
- brak dobrej reklamy działalności oświatowej prowadzonej przez TWP.

Oprócz tych przyczyn, które w dużym stopniu umniejszają szanse udziału TWP w edukacji bezrobotnych, są jeszcze inne, niezależnie od pracy i stanu posiadania Towarzystwa. Do nich zaliczam:

- sygnalizowany przez wiele oddziałów wojewódzkich TWP brak w urzędach pracy środków finansowych na szkolenia bezrobotnych,
- brak zainteresowania niektórych rejonowych urzędów pracy szkoleniem bezrobotnych. Edukacja schodzi na drugi plan, najważniejsze jest wypłacanie zasiłków dla bezrobotnych. Ponadto niektóre OW TWP sygnalizują, że RUP niezbyt dobrze orientują się w potrzebach na określone zawody lokalnego rynku pracy,
- brak woli współpracy niektórych kie-

rownictw urzędów pracy z oddziałami wojewódzkimi TWP.

Zasygnalizować także należy niepokojący fakt. WUP i RUP organizują przetargi na organizowanie szkoleń dla bezrobotnych. Przetargi te wygrywają firmy oświatowe, które zaproponują najkrótsze szkolenia w danym zawodzie. Bierze się pod uwagę cenę kursu, jego kalkulację finansową a nie poziom merytoryczny. To źle prognozuje, jeśli idzie o przygotowanie zawodowe do pracy absolwentów tych tanich i krótkich kursów. W dalszej perspektywie ta łatwizna nie będzie płacać, ci ludzie faktycznie nie są przygotowani w sposób właściwy do pracy.

Zupełnym nieporozumieniem jest stawianie przez niektóre urzędy pracy warunku, ażeby organizatorzy szkoleń zapewнили, że znajdą zatrudnienie dla połowy wyszkolonych przez siebie fachowców. Coś tu się komuś pomyliło. Przecież oddziały wojewódzkie TWP to nie urzędy pracy, których statutowym celem jest polityka zatrudnieniowa na ich terenie. TWP nie jest od szukania miejsc pracy.

Zgłoszone w tym materiale uwagi, uwagi i zastrzeżenia powinny być tematem spotkania kierownictwa TWP i Urzędu Pracy w Warszawie. Być może nadszedł czas na dokonanie korekty niektórych paragrafów zawartego 9 lipca 1993 r. porozumienia o współpracy.

Obecnie 1,4% bezrobotnych absolwentów wyższych uczelni zarejestrowano w urzędach pracy woj. płockiego.

Inicjatywa Urzędów Pracy skierowana na przekwalifikowanie bezrobotnych z wykorzystaniem krótkich form kursowych z całą pewnością zasługuje na uznanie. Obserwując jednak dotychczasowy przebieg działań w tej dziedzinie należałoby wyciągnąć wnioski z zebranych już doświadczeń — zwrócić uwagę na kilka zagadnień, a mianowicie:

- zainteresować szkoły, szczególnie te, które prowadzą kształcenie dorosłych, aby ponownie przystąpiły do współpracy z WUP w zakresie organizowania szkoleń dla bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem. Kształcenie w szkołach jest przede wszystkim tańsze, a także bardziej profesjonalne. Uwagi, że szkoły nie mają zaplecza do praktycznej nauki zawodu są niestosowne, gdyż instytucje pozaszkolne też nie dysponują takim zapleczem i organizują szkolenia w części praktycznej na terenie zakładów pracy, co równie dobrze mogą czynić szkoły,
- wykorzystać nadesłane już przez instytucje szkolące programy, które nie zostały wykorzystane (jak chociażby do szkoleń oferowanych dla TOR-u) zarówno do wojewódzkich urzędów pracy, jak i do Urzędu Pracy w Warszawie (oczywiście za odpłatnością dla ich autorów), co uatrakcyjni i rozszerzy wachlarz proponowanych możliwości zawodowych. Te dotychczas oferowane są dość stereotypowe i nie zapełniają w wyczerpującym stopniu luki, jaka występuje w oświacie, nie nadążającej za zmieniającymi się warunkami i wymaganiami rynku pracy,

— wdrożyć system kształcenia tak, aby słuchacze kursów mieli możliwość uzyskania pełnych kwalifikacji, tzn. potwierdzić wiedzę uzyskaną na kursach egzaminami przed państwową komisją egzaminacyjną dla prowadzenia egzaminów eksternistycznych z programu szkół policealnych kształcących np. w zawodach ekonomicznych itp. Obecnie z powodu zbyt słabej znajomości przepisów oraz braku zainteresowania takimi możliwościami zarówno u słuchaczy kursów, jak i organizatorów szkoleń nie zauważa się tendencji do zdobywania lepszych kwalifikacji. Nie trzeba przecież nikogo przekonywać, że świadectwo szkolne potwierdzające tytuł technika jest lepsze niż zaświadczenie o ukończeniu kursu.

Kształcenie modułowe stwarza możliwości zdawania egzaminów eksternistycznych, tyle że pewną partię materiału słuchacz winien opanować samodzielnie, a inne zdobywać na kursie. W związku z powyższym należałoby także publikować od czasu do czasu na łamach prasy informacje o szansach i możliwościach, jakie stwarza np. rozporządzenie 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. 472). Należałoby także rozpropagować wszędzie najnowszą pozycję p. Stanisława Suchego „Edukacja dorosłych. Warunki i możliwości”,

— oprócz analizy programów szkoleń i kalkulacji kosztów wnikliwiej badać bazę dydaktyczną jednostki przystę-

pującej do konkursu oraz kwalifikacje kadry pedagogicznej, a także kontrolować instytucje szkolące w trakcie prowadzenia kursu. Dotychczasowe doświadczenia powodują, że jest to konieczne, gdyż zdarzały się przypadki, że instytucja oferowała drogie kursy, na których zajęcia prowadzić mieli utytułowani wykładowcy z uczelni łódzkich czy warszawskich, a faktycznie prowadzili je lokalni fachowcy, nie zawsze wiedzący, co to znaczy uczyć.

Wobec powyższego podkreślić należy zasługującą na uznanie inicjatywę MEN i Instytutu Spawalnictwa w Gliwicach, która spowodowała jednoznaczne określenie placówek organizujących kursy spawania. Atest IS w Gliwicach jest tutaj podstawowym warunkiem do przeprowadzania tego typu szkoleń,

- zlecając szkolenie należałoby także zwracać uwagę na specjalizację placówki. Konkurs ofert ogłoszony przez WUP spowodował, że niektóre jednostki specjalizujące się dotychczas np. w organizowaniu jednego typu szkolenia (choćby w zakresie języków obcych) nagle wystąpiły z programem dla mechaników pojazdów samochodowych. Organizatorom wydawało się, że przystąpienie do konkursu to sposób na pozyskanie pieniędzy, a reszta jest już mniej ważna,
- pewien niepokój budzi także fakt, że aktualny regulamin szkoleń zawiera zapis mówiący, iż pierwszeństwo w organizowaniu kursów dla bezrobotnych mają te firmy, które będą mogły zatrudnić przeszkolonych absolwentów lub umożliwić im zatrud-

nienie. Nie taka jest rola instytucji szkolących — to raczej organy i rady zatrudnienia winny pracować nad tym, ażeby szkolenia były adekwatne do potrzeb, przeprowadzając odpowiednie szkolenia i na podstawie wyników tych badań zlecać szkolenia. Obecnie takie zadanie może zrealizować tylko jedna instytucja szkoląca, mianowicie Płocki Uniwersytet Ludowy, który szkoli lektorów i oferuje im zatrudnienie,

- po rozpatrzeniu ofert i analizie programów należałoby także odesłać natychmiast jednostkom programy, które zaakceptowano, a także te, których nie przyjęto do realizacji z powodów oczywistych. Gdyby natomiast program budził zainteresowanie, a firma szkoląca nie — wówczas należałoby rozważyć możliwości odkupienia programu. Takie postępowanie na pewno usatysfakcjonowałoby autorów ciekawych niekiedy propozycji programowych.

Nie ulega wątpliwości, że mimo iż przy realizacji programu szkoleń dla bezrobotnych występują pewne mankamenty, jak chociażby te, które przedstawiono wyżej, to szkolenia adresowane do osób bezrobotnych spełniają ważną rolę. Mają ogromny wymiar społeczny, gdyż poszerzają wiedzę i umiejętności człowieka stwarzając mu szanse na znalezienie zatrudnienia, a co za tym idzie, zapobiegając degradacji społecznej, ekonomicznej i psychologicznej, która jest konsekwencją pozostawania bezrobotnym.

Mają także wymiar ekonomiczny, gdyż wyszkolona siła robocza jest argumentem dla lokowania w danym rejonie nowoczesnych przedsięwzięć gospo-



jednostki system ten daje życiową szansę podwyższenia swojej pozycji w hierarchii zawodów, opartej na pracy. Szczególnym przykładem może tu być Otwarty College, działający w Croydon (20 km od centrum Londynu). Jest on organizacyjnie związany z Min. Edukacji i dysponuje budżetem w wys. 3,3 mln funtów rocznie. 29% tej sumy stanowią wpłaty ze strony uczestników 2500 kursów zawodowych organizowanych co roku, 25% kosztów finansuje lokalna władza edukacyjna, zaś 20% Rada Edukacji Permanentnej. Do szkoły tej zgłaszają się zarówno Anglicy, jak i obcokrajowcy przybyli do Wielkiej Brytanii w ostatnich latach. Uczestnicy kursów zdobywają 1., 2. i 3. stopień NVQs w czasie, który zależy od ich indywidualnych możliwości. Stopnie te są uznawane na rynku pracy.

Wspomniano wyżej, że system NVQs jest życiową szansą dla ludzi w różnym wieku. W Croydon odbyła się uroczystość przyznania nagród za 1993/94 rok 22 laureatom za wyniki w nauce. Większość laureatów stanowili obcokrajowcy, przybyli na stałe do Wielkiej Brytanii z Afryki, Azji i Rumunii. Prześladowania polityczne uniemożliwiły tym ludziom jakikolwiek rozwój. W Croydon wykorzystali szansę i zdobyli kwalifikacje, które dadzą lub już dały pracę. Jeden z laureatów (Rumun) w tym systemie przeszedł na studia na Uniwersytecie Otwartym. Wśród Anglików-laureatów znaleźli się ludzie niepełnosprawni oraz ofiary ciężkich wypadków samochodowych. Ludziom tym system stworzył szansę wykonywania pracy stosownej do ich możliwości.

Edukacja dorosłych jest systemem dającym szansę, którą nie wszyscy chcą lub umieją wykorzystać.

Badania wykazują, że duża część źle wybrała kurs, który okazał się nudny lub mało interesujący. Inni z kolei uważają, że kursy są dla nich za trudne z punktu widzenia poziomu. Część ankietowanych podkreśla, że przestali uczęszczać na kursy, bo mieli problemy z dziećmi, kłopoty z dojazdem lub brakiem czasu na dokształcanie.

Raporty organizacji edukacyjnych Wielkiej Brytanii wskazują, że:

- tylko 10% populacji w wieku 17 i więcej lat studiuje,
- około 20% nie jest w ogóle zainteresowanych nauką,
- około 20% ludzi uważa, że są za starzy, aby się uczyć czegoś nowego,
- około 30% ludzi w wieku 65 lat i więcej aktualnie studiuje, przy czym istnieje tendencja do dalszego spadku zainteresowania nauką w tej grupie wieku.

Powyższe dane wskazują na społeczny aspekt edukacji. Rząd Wielkiej Brytanii jest żywo zainteresowany poziomem kwalifikacji społeczeństwa ze względu na dostrzeganą już wzrastającą konkurencyjność Azji i Europy Środkowo-Wschodniej. Istnieje jednak istotna różnica pomiędzy rządową wizją uczącego się społeczeństwa a aktualną liczbą uczących się dorosłych.

System edukacji dorosłych nie jest wyłączną domeną państwa. Wręcz przeciwnie, rząd zaleca edukację dorosłych organizacjom społecznym, które uczestniczą w realizacji standardu NVQs (SVQs). Spełniają one ważną rolę w systemie informacji edukacyjnej. Motywują do podwyższenia kwalifikacji, wyszukują pracę dla swoich absolwentów.

Najwyższy poziom w tym systemie dotyczy Uniwersytetu Otwartego. Jego siedzibą jest Milton Keynes (60 km na płn. od Londynu) — miasto, które powstało dzięki tej instytucji. U.O. działa na podstawie królewskiego aktu założycielskiego z 1969 r. z celem dania szans edukacyjnych dorosłym, studiującym w domu i we własnym budżecie czasu. U.O. posiada 13 regionalnych centrów i 250 centrów studyjnych w Wielkiej Brytanii. Studenci posiadają opiekunów i doradców, z którymi spotykają się w ww. centrach cyklicznie co tydzień. W 1992 r. studioowało na U.O. ponad 200 tys. studentów. Uzyskanie tytułu odpowiadającego magisterium wymaga dłuższego czasu oraz opłat (czesnego). U.O. prowadzi naukę zarówno w systemie kursowym (np. kursy zarządzania za 750 funtów), jak i licencyjnym oraz magisterskim, umożliwiając realizację 4., 5. i 6. poziomu NVQs.

U.O. działa we współpracy z BBC. Radio i telewizja dostarczają kursantom i studentom wiedzy, którą można nagrać i odtwarzać w domu w stosownym momencie. Właśnie te środki masowego przekazu umożliwiły ludziom pracującym i bezrobotnym naukę w domu.

Ideą uniwersytetu jest otwartość. Rozumie się ją jako otwartość w poczwórnym znaczeniu: — do ludzi, do metody nauczania, do miejsca (kształcenia) i do idei. Czyni to z U.O. placówkę zbliżającą wiedzę do każdego człowieka.

Przykładem są filmy BBC, które uczą nie tylko studentów, ale i przypadkowych widzów.

Praca na U.O. zmusza naukowców do przyjmowania nowych metod nauczania. Przekaz wiedzy staje się sam w sobie szczególną umiejętnością, krytycznie oce-

nianą przez studentów, słuchaczy i widzów. Przydatność naukowca zależy bowiem od jego umiejętności argumentowania, logiki wywodu i sposobu prowadzenia dyskusji.

Jakie wynikają z tego wnioski dla polskiego systemu edukacji? Niewątpliwie jest on zamknięty w sposób sztuczny dla ludzi dorosłych. Sprawa kwalifikacji i nauki niesłusznie staje się po maturze prywatną sprawą jednostki. Państwo argumentuje, że studia nie są dla wszystkich, a oprócz tego, że są one drogie. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że konstytucyjny zapis — budowa społeczeństwa obywatelskiego (art. 85 Ustawy) zakłada milcząco permanentne podwyższanie kwalifikacji społeczeństwa. Nie został jednak dotychczas przedstawiony przez żaden z rządów po 1969 r. adekwatny do tego zapisu narodowy program edukacji. Wydaje się, że braku tego nie da się usprawiedliwić jakimkolwiek argumentem.

**Krzysztof Symela**

Międzyresortowe Centrum Naukowe  
Eksploatacji Majątku Trwałego  
w Radomiu

## **Ogólna i zawodowa oświata dorosłych w Danii**

### **Wprowadzenie**

Dania jest krajem o stabilnym systemie politycznym i zdecentralizowanej władzy. W ostatnich latach nastąpił wzrost wydatków państwa na oświatę, a jednocześnie w polityce społecznej państwa

nastąpiła zmiana ważności celów w kierunku zaspokajania potrzeb socjalnych, oświatowych i kulturalnych, co związane jest z rozwojem oświaty dorosłych.

W XIX wieku Dania przodowała w Europie, jeśli chodzi o rozwój szkolnictwa i uważana jest do dzisiaj za kolebkę oświaty dorosłych. W Danii nie ma powszechnego obowiązku szkolnego, stąd też nadrzędnym celem edukacji dorosłych jest udzielanie pomocy tym, którzy z różnych przyczyn nie uzyskali wykształcenia w okresie młodości oraz przyczynianie się do rozwiązywania problemów społecznych, ekonomicznych i środowiskowych. Dania posiada sprawną i wszechstronnie rozbudowaną sieć ośrodków (centrów) kształcenia ludzi dorosłych, za których uważa się osoby już powyżej 16 lat.

### Kształcenie ogólne dorosłych

W dziedzinie oświaty dorosłych na pierwszym miejscu należy wymienić kształcenie i doskonalenie o charakterze ogólnym. Miejsce najbardziej reprezentatywne dla tych procesów to **uniwersytety ludowe** wywodzące się z tradycji szkół Grudvigowskich, które odegrały znaczną rolę w rozwoju oświaty dorosłych w krajach skandynawskich. Są one całkowicie niezależne w swoich programach i w funkcjonowaniu. Uniwersytety ludowe nie prowadzą egzaminów wstępnych ani nie wydają świadectw. Treści kształcenia bazują na literaturze duńskiej, historii, sprawach socjalnych, zagadnieniach politycznych (w sensie związków z zagranicą), językach obcych, psychologii oraz zajęciach muzycznych. Około 90 uniwersytetów ludowych po-

siada własne internaty, a kursy w nich trwają od tygodnia do 10 miesięcy i dotyczą osób powyżej 17,5 roku życia.

Pewną odmianą uniwersytetów ludowych jest **uniwersytet wędrujący**. Jego słuchacze tworzą niewielkie grupy 20—25-osobowe, zróżnicowane pod względem wieku, płci i wykształcenia, którym jednak przyświeca wspólny cel poznawczy. Program nauczania obejmuje przedmioty przyrodnicze, humanistyczne, geografie, języki obce i połączony jest z przemieszczaniem się studiujących do różnych regionów kraju lub za granicę.

Inne formy oświaty dorosłych to głównie **szkoły wieczorowe**, które funkcjonują w każdym mieście. Uczęszczają do nich dorośli (zarówno pracujący, jak i bezrobotni), głównie w okresie zimy. Szkoły tego typu prowadzą doksztalcenie w zakresie przedmiotów ogólnych, jak też i zawodowych o charakterze wprowadzającym.

Najbardziej rozbudowany w Danii jest system edukacji dorosłych realizowany w ramach **Ośrodków Oświaty Dorosłych (VUC)**, który zaczął prężnie rozwijać się z inicjatywy województw po 1976 roku. Z ośrodków korzystają osoby bezrobotne, które skończyły szkołę i nie znalazły pracy, jak również osoby pracujące bądź emeryci pragnący doskonalic i rozwijać swoje kwalifikacje. Przedział wiekowy uczestników kursów waha się od 18—60 lat. W godzinach popołudniowych z usług ośrodków korzystają grupy wiekowe 20—30-latków, wieczorem osoby w wieku 35—45 lat i starsze.

Centra Kształcenia Dla Dorosłych w Danii prowadzą kursy na trzech poziomach:

- poziom „0” przygotowuje do egzaminu po szkole podstawowej (dla tych, którzy opuścili szkołę po 7 latach nauki),
- poziom „1” daje wykształcenie średnie zakończone egzaminem (maturą),
- poziom „2” przygotowuje do dalszego kształcenia.

Poza wymienionymi, ośrodki prowadzą również kursy językowe dla cudzoziemców i przystosowania do życia. Programy kursów obejmują następujące przedmioty:

- \* język duński,
- \* języki obce (angielski, niemiecki, francuski),
- \* matematyka,
- \* fizyka (fizykochemia),
- \* przedmioty przyrodnicze,
- \* informatyka,
- \* przedmioty administracyjno-biurowe.

### **Edukacja zawodowa dorosłych**

Stworzenie w Danii w 1960 roku systemu kształcenia zawodowego dorosłych było wynikiem odejścia od produkcji w przeważającej części rolniczej do produkcji przemysłowej. Podstawę działania stanowił wtedy, jak i teraz sektor publiczny, który w aktywnym współdziałaniu ze stronami rynku pracy uczestniczył w finansowaniu oraz doskonaleniu szkoleń.

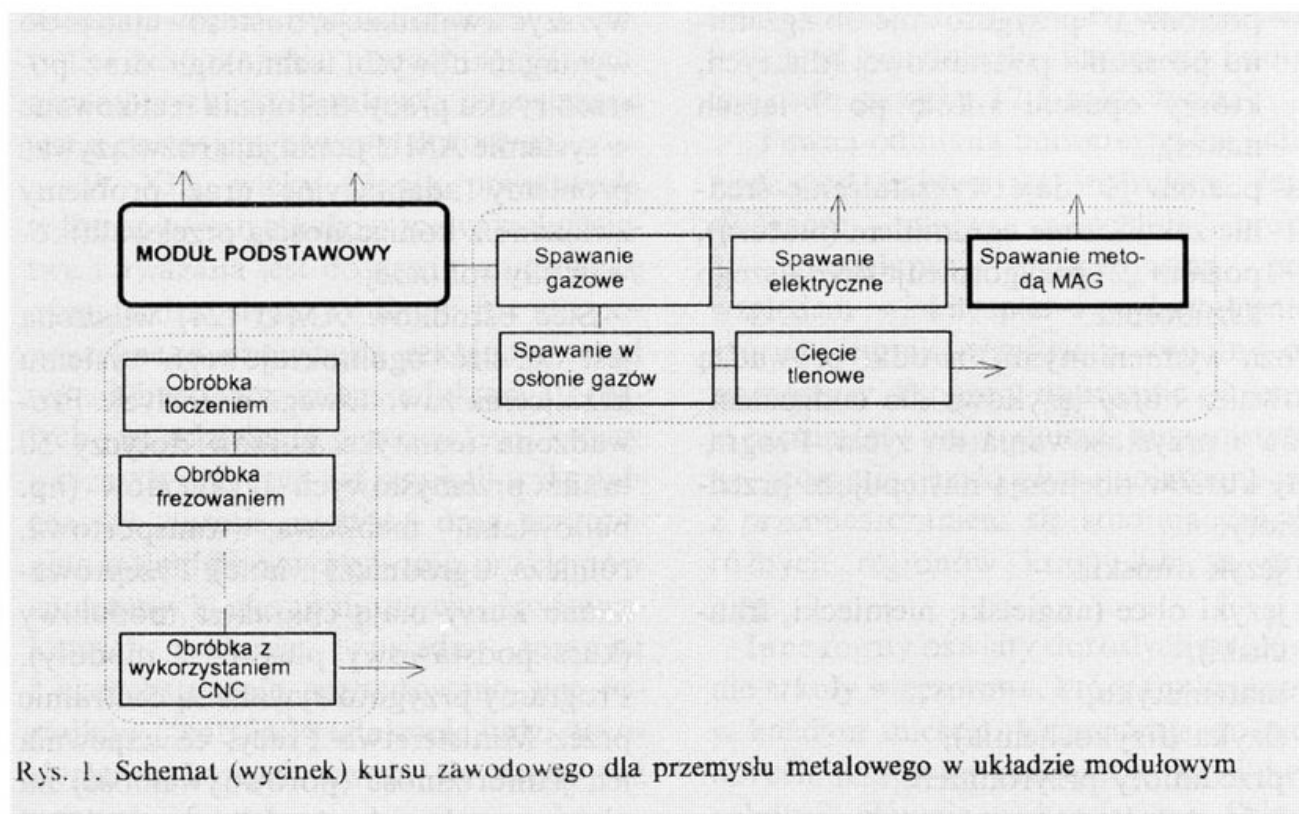
Największym potentatem w zawodowej oświacie dorosłych jest system **AMU (system Ośrodków Oświaty Rynku Pracy)**. Nadrzędnym celem systemu AMU jest zapewnienie pracownikom niewykwalifikowanym, wykwalifikowanym, kierownikom robót oraz technikom możliwości odbywania takich szkoleń, które pomogą im utrzymać, rozwinąć i pod-

wyższyc kwalifikacje, dostosowując je do wymagań nowych technologii oraz potrzeb rynku pracy. Szkolenia realizowane w systemie AMU pomagają rozwiązywać problemy adaptacyjne oraz problemy związane z koniecznością przekwalifikowania siły roboczej.

Sieć ośrodków AMU (24) włączona jest w sieć ogólnokrajowego systemu kształcenia zawodowego dorosłych. Prowadzona tematyka kursów dotyczy 50 branż przemysłowych i zawodów (np. budowlana, metalowa, transportowa, rolnicza, ogrodnicza i inne). Przeprowadzane kursy mają charakter modułowy (kurs podstawowy plus 1—2 moduły). Programy przygotowywane są centralnie przez Ministerstwo Pracy, co zapewnia ich jednorodność (porównywalność) na obszarze całego kraju. Ich uczestnikami są głównie pracownicy niewykwalifikowani i wykwalifikowani (2/3 uczestników), pozostali to bezrobotni.

Każdy Ośrodek AMU posiada Radę Nadzorczą reprezentowaną przez pracodawców i pracowników w równych częściach. Rada Nadzorcza zatwierdza kierownictwo ośrodka i decyduje o finansowaniu branż kursowych, w oparciu o analizy zapotrzebowania na określonych specjalistów. Kursy finansowane są w 100% z budżetu. Około 56% kursów to działalność podstawowa ośrodka, pozostałe 44% to kursy realizowane w konkurencji ze szkołami technicznymi, które sprzedawane są gminom i urzędem pracy.

Kursy AMU są zazwyczaj nieodpłatne i posiadają charakter modułowy. Uczestnicy otrzymują wynagrodzenie szkoleniowe. Jego wysokość zależy od rodzaju szkolenia, np. osoby pozostające w stosunku pracy otrzymują wynagrodzenie



Rys. 1. Schemat (wycinek) kursu zawodowego dla przemysłu metalowego w układzie modułowym

równe najwyższej stawce zasiłku dla bezrobotnych. Kursy te finansowane są przez Ministerstwo Pracy. Kształcenie ma charakter modułowy, tzn. uczestnicy opanowują kolejne moduły, aby uzyskać świadectwo ukończenia (rys. 1). I tak np. uzyskanie świadectwa metalowca wymaga opanowania 10—12 modułów.

Program kształcenia rozpoczyna się od modułu podstawowego trwającego 3 tygodnie, który jest wspólny dla poszczególnych profili kształcenia. Opanowanie kolejnych modułów trwa 1—3 tygodni. Jedna trzecia czasu przeznaczana jest na teorię, a dwie trzecie na zajęcia praktyczne.

Modułowa koncepcja szkoleń zapewnia elastyczność i możliwość rozwijania systemu. Około 1800 modułów (jednostek) kursowych daje uczestnikom możliwość zdobywania kompetentnych kwalifikacji. Zazwyczaj moduły kursowe

składają się z części teoretycznej i praktycznej i trwają od 1 do 5 tygodni. Każdy moduł kursowy pozwala uczestnikom osiągnąć kwalifikacje uznawane przez strony rynku pracy.

Programy nauczania są poddawane systematycznej ocenie, a następnie uaktualniane. Modułowa struktura kształcenia pozwala na szybkie dostosowanie programów do zmieniającego się popytu na określone kwalifikacje. To właśnie dzięki niej do różnych programów kursowych można było wprowadzić moduły wiedzy o komputerach, sterowania produkcją, czy też moduły podwyższające poziom świadomości na temat jakości. Okres wykorzystania danego modułu wynosi ok. 3 lata, a co 5 lat wymagana jest zmiana wszystkich modułów.

Programy modułowe zatwierdzane są przez komisje, których członkami są przedstawiciele stron rynku pracy (tzn.

związków zawodowych oraz organizacji pracodawców) i organów państwowych.

**Szkoły Przynależności (Treningu) Zawodowego (ETS)** są kolejną instytucją zajmującą się edukacją zawodową dorosłych. Przeznaczone są dla osób w wieku 16—30 lat z problemami socjalnymi (osoby społecznie zaniedbane, dzieci rodzin rozwiedzionych, upośledzeni itp.). Na ogół są to osoby bez wykształcenia posiadające ukończone 6—7 klas szkoły powszechnej. Nauczanie i wyrównywanie poziomów odbywa się głównie przez pracę. Kształcenie teoretyczne łączone jest z praktyką w ciągu całego okresu nauczenia. Okres pobytu uzależniony jest od przygotowania indywidualnego każdego uczestnika, jak i postępów w nauce. Moment jego zakończenia wyznaczają pedagodzy po dokonaniu oceny.

Szkoły ETS są głównie miejscem wychowawczym. Grupy kształconych są nieliczne, w przypadku szkoły w Odense — 36 osób. Podzielone są one na 6 grup współpracujących ze sobą. Każda grupa ma swojego opiekuna z przygotowaniem fachowym i pedagogicznym. Profil działalności grup to budownictwo i leśnictwo. W ramach nauki grupy zajmują się produkcją (np. wyroby ślusarskie, stoły do szkół, okna itp.), która trafia na rynek. Uczestnicy tego typu kształcenia otrzymują zasiłek socjalny, który uzależniony jest od indywidualnej sytuacji socjalno-ekonomicznej oraz wynagrodzenie za wykonane wyroby. W sumie stanowi to minimum utrzymania dla człowieka dorosłego. Osoby do ETS kierowane są przez doradców społecznych pracujących przy Radzie Gminy. Około 57% osób, które ukończyły tego typu szkołę, kształ-

ci się dalej lub podejmuje pracę.

### **Zarządzanie i finansowanie oświaty dorosłych**

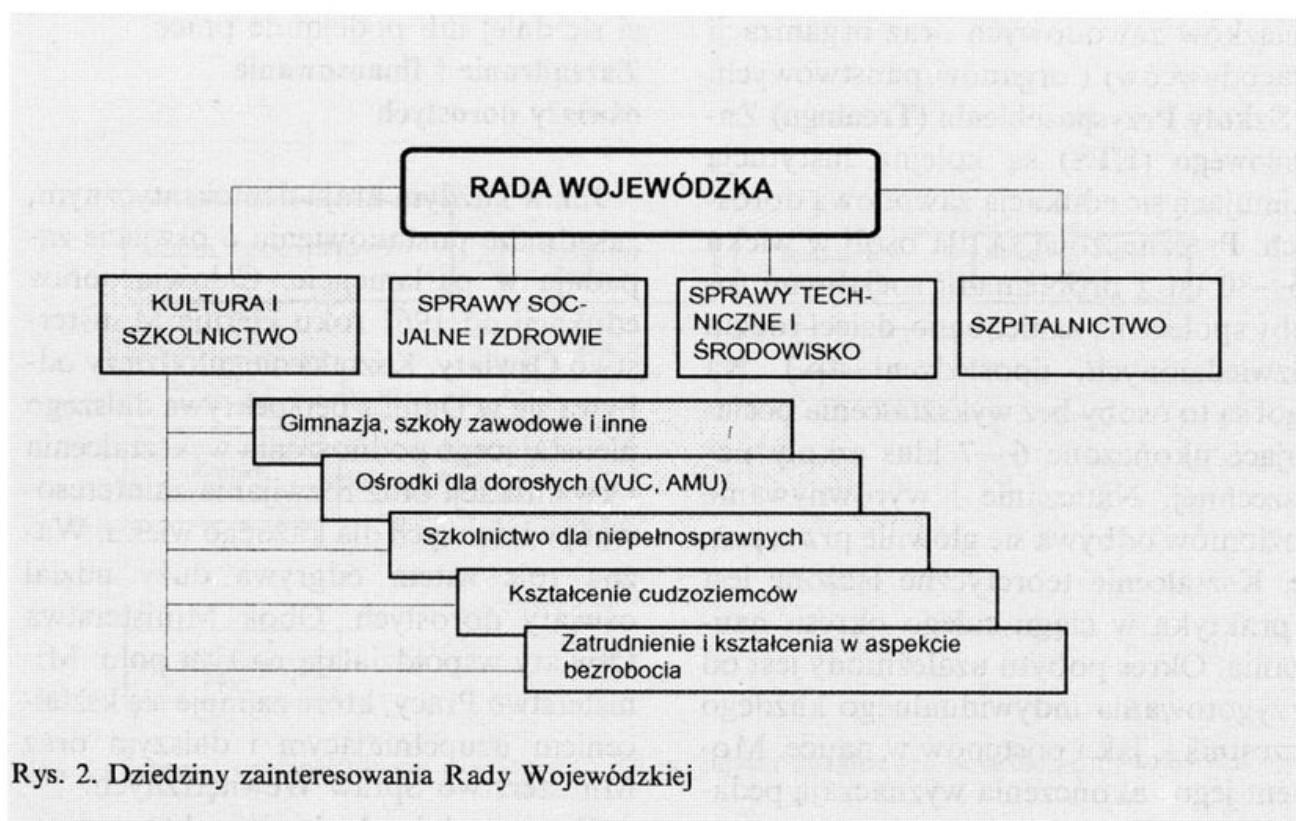
Jak w każdym kraju demokratycznym, zasadnicze postanowienia o oświacie zapadają w parlamencie. Całością spraw edukacji od 1961 roku kieruje Ministerstwo Oświaty. Kształcenie młodzieży odbywa się w Danii z perspektywą dalszego nieustającego podnoszenia wykształcenia i kwalifikacji oraz rozwijania zainteresowań, właściwych dla każdego wieku. Ważną rolę zatem odgrywa duży udział oświaty dorosłych. Obok Ministerstwa Oświaty współdziałają na tym polu: Ministerstwo Pracy, które zajmuje się kształceniem uzupełniającym i dalszym oraz Ministerstwo Spraw Wewnętrznych.

Dania należy do krajów, które przeznaczają na oświatę i badania oświatowe znaczne sumy. Według danych z 1990 roku, na ten cel przeznaczono 7,7% dochodu narodowego brutto.

Kształcenie ogólne dla dorosłych finansowane jest w części przez państwo, a w części przez władze samorządowe. W niektórych przypadkach część kosztów ponoszą również sami uczestnicy poszczególnych form oświaty dorosłych, ale generalnie poza opłatami za materiały są one bezpłatne.

Finansowanie ośrodków jest możliwe dzięki umiejętnej konstrukcji systemu podatków pobieranych od osób fizycznych, które w skrajnych przypadkach sięgają ok. 68% dochodów. Ich struktura jest następująca:

- podatki do gminy (komuny) 15—23% (podatku łącznego od dochodów),
- podatek na województwo 10% (po



Rys. 2. Dziedziny zainteresowania Rady Wojewódzkiej

— podatek na państwo do 70% (podatku łącznego od dochodów).

Dziedziny działalności Rady Wojewódzkiej z rozbudowanym pionem kultury i szkolnictwa przedstawiono schematycznie na rysunku 2.

Podobnie rozbudowaną strukturę posiadają gminy, na czele których stoją Rady Gminne, które rozwijają program działania w następujących dziedzinach:

- szkolnictwo stopnia podstawowego,
- opieka społeczna (zasiłki społeczne, emerytury),
- przedszkola,
- opieka dla ludzi starszych.

Należy podkreślić, że w Danii funkcjonuje bardzo sprawny system pomocy społecznej, w tym pomocy bezrobotnym. W pół roku po utracie pracy osoba bezrobotna dostaje ofertę pracy z urzędu lub ofertę edukacyjną, jeżeli takiej pracy nie ma. Oferta musi być przyjęta, jeżeli chce

się otrzymać zasiłek. Po 2 roku bezrobocia osoba bezrobotna dostaje ofertę pracy co najmniej na 7 miesięcy, aby mogła dalej korzystać z zasiłku.

### Podsumowanie

Od 1980 roku w Danii obowiązuje ustawa o gwarantowaniu przez państwo kształcenia dla całej populacji młodzieży w zakresie szkoły średniej. Kształcenia nie traktuje się jako wydatku, lecz jako jeden ze środków dających dalekowzrocznemu przedsiębiorstwu, na bieżąco inwestującemu w edukację pracowników, możliwość realizacji swej długofalowej strategii.

Wysoki poziom wykształcenia nauczycieli oraz ścisła współpraca placówek oświatowych z przedsiębiorstwami, organizacjami społecznymi, terenowymi komisjami gospodarczymi, komisjami

ds. kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz Zarządem Rynku Pracy, stwarza możliwość elastycznego dostosowania oferty kształcenia i doskonalenia do najnowszych kierunków rozwoju rynku pracy.

W programach edukacyjnych państwa na najbliższe lata przewiduje się znaczący rozwój systemu oświaty dorosłych. Jest to podyktowane przeciwstawianiem się fali bezrobocia oraz małemu przyrostowi naturalnemu ludności.

Wzrastają również potrzeby uzupełniania tradycyjnych umiejętności technicznych kwalifikacjami bardziej ogólnymi. Dlatego od pracowników wymaga się coraz częściej zdolności szybkiego przystosowania się do nowych warunków, stanowisk pracy oraz wysokiego poziomu tzw. świadomości jakościowej.

#### Literatura

1. Symela K. (red.): *Kształcenie zawodowe i oświata dorosłych w Danii*. MCNEMT, Radom 1992.
2. Zebis B.: *Kształcenie zawodowe dorosłych w Danii*. W: *Kształcenie modułowe*. Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie, MEN, Szczecin 1994.
3. *Adult Vocational Training in Denmark*. The National Labour Market Authority, Copenhagen 1991.
4. Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 1994.

Wojśław Mrozowski

Urząd Pracy

### Doskonalenie kadr urzędów pracy na specjalistycznych stażach zagranicznych

Jednym z niekorzystnych zjawisk towarzyszących przemianom społeczno-ekonomicznym w naszym kraju jest gwałtownie postępujące bezrobocie. W roku 1993 liczba osób pozostających bez pracy osiągnęła poziom 3 mln.

Zjawisko to w naszych warunkach ujawniło się pod koniec lat osiemdziesiątych, jest więc stosunkowo nowym problemem w polityce społecznej. Niezwykle ważne jest w chwili obecnej wykreowanie kompleksowej, zintegrowanej i efektywnej polityki zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu oraz łagodzenie jego skutków. Umożliwić ma to zintegrowany system obsługi rynku pracy, którego ramy prawne i instytucjonalne zostały już stworzone. Kwestią najważniejszą jest obecnie opracowanie i wdrożenie konkretnych rozwiązań służących sprawnemu i efektywnemu funkcjonowaniu systemu.

Złagodzenie skutków bezrobocia wymaga wielostronnych działań ze strony Urzędów Pracy, a przede wszystkim podniesienie poziomu kwalifikacji zawodowych pracowników.

Urząd Pracy realizuje program doskonalenia kwalifikacji kadry kierowniczej i specjalistycznej, m.in. organizując specjalistyczne staże zagraniczne umożliwiające zdobycie nowych doświadczeń praktycznych i wiedzy profesjonalnej. Biorąc obok samodzielnego poszukiwania



i wypracowywania rozwiązań problemu bezrobocia słusznym wydaje się korzystanie z doświadczeń innych państw w tej dziedzinie i adaptowanie ich w Polsce.

Staże dla pracowników służb zatrudnienia poprzedzone były krótką wizytą ekspertów zagranicznych. Celem ich było zapoznanie z funkcjonowaniem systemu zatrudnienia w danym państwie oraz przedstawienie najważniejszych założeń polityki rynku pracy. Każdy uczestnik mógł również przedstawić swoje propozycje i uwagi dotyczące przebiegu stażu zagranicznego, w zależności od zainteresowań i wątpliwości.

Szkolenia mające na celu zdobywanie profesjonalnej wiedzy i umiejętności odbywały się tak dla kadry kierowniczej służb zatrudnienia, jak i dla kadry specjalistycznej (doradcy zawodowi, liderzy szkolenia).

#### **Staż dla kadry kierowniczej wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy**

W dniach 25—29 października 1993 r. grupa 20 kierowników rejonowych urzędów pracy odbyła staż w Państwowej Agencji Zatrudnienia (Agence National Pour l'Emploi) w Lille (Francja), którego celem było zdobycie doświadczeń w zakresie organizacji i zarządzania oraz obserwacja praktycznych rozwiązań funkcjonowania kadr we francuskich agencjach zatrudnienia.

Główny nacisk położony był na umiejętność stosowania różnego rodzaju efektywnych technik marketingowych i menedżerskich kierowników urzędów pracy (umiejętność kierowania zespołem ludzi, kreowanie możliwości rozwoju zawodowego itp.).

Stażyści zapoznali się z funkcjonowaniem Centrum Szkoleniowego w Lille, wybranych agencji lokalnych (odpowied-

ni rejonowych urzędów pracy) oraz odbywali liczne spotkania z dyrektorami francuskich agencji zatrudnienia, którzy przedstawili i wyjaśnili system pracy obowiązujący we Francji, łącznie z najnowocześniejszymi trendami w dziedzinie organizacji i zarządzania.

W przeprowadzonej przez partnerów francuskich ankiecie staż został oceniony bardzo wysoko, a zdobyte doświadczenia, wg uczestników, w dużej mierze będzie można, uwzględniając niewielkie zmiany dostosowujące je do polskiej specyfiki, ekstrapolować na warunki krajowe.

#### **Szkolenia dla doradców zawodowych**

Organizatorem szkolenia nt. „Praca z trudnym klientem” było Centrum Szkoleniowe ANPE w Le Mans.

Po zapoznaniu się ze strukturą organizacyjną agencji oraz innych organizacji zajmujących się bezrobociem we Francji, stażyści poznawali funkcjonowanie publicznych służb zatrudnienia, system pracy w agencjach oraz kompleksowe rozwiązywanie problemu bezrobocia obejmujące analizę sytuacji zatrudnienia na szczeblu lokalnym, ocenę poszczególnych kategorii osób pozostających bez pracy, a także organizowanie przekwalifikowania bezrobotnych w ośrodkach kształcenia.

Stażyści, uczestniczący w codziennej pracy agencji zatrudnienia, mogli zaobserwować i docenić słuszość myśli przewodniej funkcjonowania agencji: „Dać bezrobotnym środki, żeby radzili sobie sami”. Główny nacisk w polityce rynku pracy Francji położony jest więc na indywidualną aktywność poszukującego pracy, przy czym dużym ułatwieniem są możliwości korzystania ze sprawnie funkcjonującej informacji zawodowej (bro-

szury, foldery, ulotki), bogaty zbiór materiałów informacyjnych o zawodach, w tym charakterystyki zawodów, informatory o możliwości samodzielnego korzystania ze sprzętu będącego na wyposażeniu agencji (maszyna do pisania, bezpłatny telefon, z którego bezrobotny może dzwonić do pracodawców po zapoznaniu się z ofertami pracy).

W Centrum Szkoleniowym stażyści odbywali spotkania z przedstawicielami wyspecjalizowanych instytucji współpracujących z Państwową Agencją Zatrudnienia: psychologiem pracy, pracownikiem obsługującym fundusz osób niepełnosprawnych, pracownikiem zajmującym się pomocą socjalną. Zostali zapoznani z programami: EMMAUS i ENVIE.

Przeznaczone są one wyłącznie dla długotrwale bezrobotnych, ludzi po wyrokach sądowych, zwalnianych ze szpitali psychiatrycznych, ludzi z tzw. marginesu życia. Praca polega na zbieraniu starego i/lub uszkodzonego sprzętu gospodarstwa domowego, ubrań, a następnie ich „uzdatnianiu”. Rzeczy te są później sprzedawane w specjalnych sklepach za 1/3 ceny, wysyłane jako dary do krajów Trzeciego Świata. Osoby zatrudnione w tych programach obowiązane są przestrzegać ustalonego regulaminu.

Uczestnicy szkolenia wysoko ocenili możliwości wykorzystania doświadczeń francuskich w łagodzeniu skutków bezrobocia w Polsce.

\* \* \*

Współpraca z Republiką Federalną Niemiec koncentruje się na doskonaleniu warsztatu pracy doradców zawodowych.

W roku 1993 przeprowadzono szereg seminariów, warsztatów i stażów w nie-

mieckich agencjach zatrudnienia mających na celu usprawnienie warsztatu doradcy zawodowego. Główny nacisk położony był na przedstawienie i opracowanie w warunkach polskich najnowszych teorii, strategii, metod i technik poradnictwa zawodowego przy uwzględnieniu roli zawodoznawstwa (zasady tworzenia i możliwości wykorzystania charakterystyk i opisów zawodów, zróżnicowania informacji zawodowych i form ich przekazu w zależności od odbiorcy oraz form współpracy doradcy zawodowego z pracodawcami) i doradztwa grupowego.

Do tej pory warsztaty obejmowały wyłącznie studium przypadku — rozmowę doradcą jako podstawową formę i metodę poradnictwa indywidualnego. Rozmowy doradcze ćwiczone w oparciu o wcześniej wypracowane scenariusze, ukierunkowane na osobę poszukującą pracy, np. kobieta samotnie wychowująca dziecko, osoba zagubiona, osoba apatyczna, osoba agresywna, osoba z przeciwwskazaniami zdrowotnymi, osoba ze zwolnień grupowych z długim stażem pracy, osoba szukająca pracy dla przyjemności, absolwent o nietypowym zawodzie.

Cykl szkoleń z udziałem ekspertów niemieckich zakończony zostanie we wrześniu 1994 r.

### **Kursy dla organizatorów szkoleń**

W dniach 22—26.11.1993 r. dziesięciu pracowników wojewódzkich urzędów pracy pełniących funkcję organizatora szkolenia odbyło staż w Venissieux (Francja).

Po krótkim zapoznaniu się ze strukturą służb zatrudnienia we Francji, stażyści poznawali funkcjonowanie publicznych służb zatrudnienia, system pracy z uwzględnieniem roli „szkoleniowca”.

Stażyści odwiedzili agencję lokalną, gdzie zapoznali się z organizacją pracy, różnymi technikami przedstawiania i wyszukiwania ofert pracy i szkoleń. Ważnym elementem wizyty było zapoznanie się z różnorodnymi technikami szkoleniowymi i oceny (Centrum Badań Szkolenia), z uwzględnieniem technik aktywności zawodowej — własny biznes.

Podkreślono główne funkcje Centrum Szkoleniowego:

- 1) koordynacja szkolenia (plany, kosztorysy itp.),
- 2) animacja — prowadzenie zajęć.

Zwrócono także uwagę na stałe elementy szkoleń, a mianowicie: podstawowe praktyczne czynności operacyjne, przepisy, polityka zatrudnienia, usługi agencji dla poszukujących pracy, wiedza o przedsiębiorstwach i pracodawcach.

\* \* \*

Korzystając z pomocy merytorycznej i finansowej Fundacji Know-How i Ranmoor Hall, po rozpoznaniu potrzeb, zainicjowano doskonalenie organizatorów szkoleń w wojewódzkich i rejonowych urzędach pracy.

Program szkolenia został opracowany przez instruktorów z Ranmoor Hall z Sheffield (Wielka Brytania). Docelowo przeszkolona została co najmniej jedna osoba z województwa, która pełni w swoim urzędzie pracy rolę organizatora szkoleń.

Każde szkolenie poprzedzone było rozpoznaniem potrzeb i pożądanym rezultatom i w tym celu uczestnicy otrzymali do wypełnienia ankiety opracowane przez instruktorów z Ranmoor Hall.

Szkolenie przebiegało w cyklu pięciodniowym. Instruktorzy rozpoczęli zajęcia krótkim treningiem integracyjnym, a następnie przechodzili do rozwiązywa-

nia problemów merytorycznych. Główny nacisk kładziono na samodzielność działania, organizację pracy własnej oraz umiejętność komunikacji, wyciągania wniosków.

Po zakończonym kursie uczestnik otrzymał:

- określić własną rolę w województwie oraz nakreślić plan strategii jej popularyzowania i wykonywania w przyszłości,
- rozpoznać źródła informacji dotyczące potrzeb szkoleniowych i metod gromadzenia informacji,
- prowadzić rozmowy z uwzględnieniem struktury, typów pytań oraz zdolności przekonywania o potrzebie szkolenia,
- określić korzyści płynące ze szkolenia zainteresowanym stronom,
- określić możliwości szkoleniowe dostępne w danym województwie i oferowane z zewnątrz, a także najkorzystniejszy finansowo sposób sprostania potrzebom szkoleniowym,
- zdecydować, jakie informacje, odnośnie uczestników szkolenia trzeba zachować,
- dostosować swoje działania, wynikające z roli pełnomocnika, do priorytetów WUP oraz zdawać sobie sprawę z wagi maksymalnego wykorzystania własnego czasu na tę działalność,
- wyszczególnić etapy w pracy pełnomocnika, począwszy od rozpoznania potrzeb szkoleniowych, a skończywszy na zorganizowaniu kursu szkoleniowego,
- dostrzec wagę stałego kontaktu z zainteresowanymi stronami oraz z pełnomocnikami w innych województwach.

Wszyscy uczestnicy ocenili szkolenie bardzo wysoko.

## **Seminarium nt. „Problemy integracji zawodowej młodych bezrobotnych i długotrwale bezrobocie”**

Uczestnikami seminarium byli pracownicy rejonowych urzędów pracy województwa łódzkiego, piotrkowskiego, sieradzkiego, płockiego i skierniewickiego. Ze względu na duże zainteresowanie poruszaną problematyką zaproszono do udziału przedstawicieli Związków Zawodowych NSZZ „Solidarność”, którzy w ramach swojej działalności prowadzą biura pośrednictwa pracy dla osób bezrobotnych oraz kluby pracy (województwa: łódzkie, gdańskie, krakowskie, kaliskie, warszawskie, rzeszowskie oraz bielskie).

Zostało ono zrealizowane z inicjatywy Urzędu Pracy przy współpracy Ośrodka Szkolenia Kadr i Doradztwa Zawodowego Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Łodzi.

Celem zasadniczym seminarium było zapoznanie uczestników z formami pomocy młodym i długotrwale bezrobotnym z wykorzystaniem sieci partnerów społecznych. Problematyka seminarium obejmowała zagadnienia związane z organizacją i zadaniami służb zatrudnienia we Francji, skalą bezrobocia oraz jego przyczynami i skutkami.

Eksperti francuscy przedstawili również efektywne instrumenty walki z długotrwałym bezrobociem i bezrobociem młodzieży, zapoznali z rolą poradnictwa zawodowego w niesieniu pomocy młodym i długotrwale bezrobotnym, z metodami oddziaływania na pracodawców, z budowaniem sieci partnerów społecznych.

Z uwagi na duże doświadczenia przedstawicieli francuskich służb zatrudnienia w łagodzeniu i rozwiązywaniu proble-

mów osób bezrobotnych wydaje się celowe kontynuowanie podobnych spotkań i szkoleń z udziałem ekspertów zagranicznych. Seminarium stworzyło możliwość porównania własnych doświadczeń, stosowanych form pracy z modelem francuskim, a także zapoznano się z rozwiązaniami prawnymi, przyjętymi we francuskich urzędach pracy, które mogą być przeniesione na grunt polski.

## **Misja pomocy technicznej dla Polski**

Na przełomie maja i czerwca 1993 Ray Lamb przeprowadzał w Gdańsku szkolenia z zakresu poradnictwa zawodowego. W związku z omawianą wizytą i przeprowadzonym szkoleniem, opracowany został podręcznik „Doradztwo Zawodowe w zarysie”. Podręcznik ten udostępniono Urzędowi Pracy z możliwością powielania i rozpowszechnienia go na terenie całego kraju. Podręcznik ten jest teraz dostępny we wszystkich urzędach pracy. Ponadto opracowano materiały szkoleniowe nawiązujące do treści szkolenia. Ze swej strony Urząd Pracy przygotowywał zarządzenie dotyczące rozwoju i doskonalenia poradnictwa. Ray Lamb zaproponował opracowanie „Podręcznika dla Wojewódzkich Specjalistów ds. Poradnictwa Zawodowego” oraz materiałów szkoleniowych nawiązujących do jego treści, który miałyby zostać wykorzystany na szczeblu województw i rejonów.

W ramach wizyty w Polsce (luty—marzec 1994 r.) Ray Lamb i Teresa Kangas pracowali wspólnie z grupą zadaniową, w skład której wchodziły pracownicy centralnego i wojewódzkiego szczebla służb zatrudnienia. Zadaniem zespołu jest wprowadzenie do „Podręcznika dla Wojewódzkich Specjalistów ds. Poradnictwa Zawodowego” materiałów szkolenio-

wych, pomysłów i koncepcji polskich pracowników służb zatrudnienia.

Jako że treść Zarządzenia dotyczącego rozwoju i doskonalenia poradnictwa zawodowego stanowi podstawę opracowywanego podręcznika, istotną kwestią jest określenie jego dalszych losów i formy, jaką ostatecznie przyjmie. „Podręcznik dla Wojewódzkich Specjalistów ds. Poradnictwa Zawodowego” jest wciąż modyfikowany w celu nadania mu jak najdoskonalszej formy. Jest on podstawą wstępnego szkolenia, które zostało przeprowadzone przez konsultantów amerykańskich w kwietniu 1994. Uczestnikami szkolenia byli członkowie wspomnianej już grupy zadaniowej oraz inni Wojewódzcy Specjaliści ds. Poradnictwa Zawodowego.

Po przeprowadzeniu wstępnego szkolenia, podręcznik zostanie wydany w formie książkowej i udostępniony wszystkim Wojewódzkim Specjalistom ds. Poradnictwa Zawodowego podczas pozostałych dwóch szkoleń, w ramach których przeszkoleni zostaną pracownicy Urzędu Pracy oraz wszyscy Specjaliści ds. Poradnictwa Zawodowego z 49 województw. Podobnie jak w przypadku podręcznika „Doradztwo Zawodowe w zarysie”, Ray Lamb zezwoli na swobodne rozpowszechnianie podręcznika dla Wojewódzkich Specjalistów w urzędach pracy w Polsce.

Ostateczne terminy wspomnianych dwóch szkoleń uzależnione są od ustaleń dotyczących wizyty doradców zawodowych pracujących w polskich służbach zatrudnienia w USA. Taka wizyta jest jedną z rekomendacji sformułowanych przez amerykański Departament Pracy USA.

Konsultanci USA przeprowadzą wizyty sprawdzające rezultaty przeprowadzo-

nych szkoleń i wspierać będą wspólne wysiłki Urzędu Pracy i amerykańskiego Departamentu Pracy mające na celu rozwój i doskonalenie poradnictwa zawodowego.

### **Kurs dla liderów szkolenia**

W ramach pomocy Polsce Międzynarodowa Organizacja Pracy zorganizowała w roku 1993 wspólne przedsięwzięcie szkoleniowe dla liderów szkolenia wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy. Głównym celem szkolenia było nauczenie uczestników organizowania szkoleń oraz nabycia umiejętności prowadzenia zajęć w danej specjalności.

Autorami programu zaakceptowanego przez MOP i Urząd Pracy, a także wykładowcami wiodącymi byli absolwenci kursów prowadzonych przez Międzynarodową Organizację Pracy.

Cykl szkoleń został zakończony w grudniu ubiegłego roku. Uczestnikom przyznano zaświadczenia uprawniające do prowadzenia zajęć dydaktycznych w formach oświaty pozaszkolnej, podpisane przez Kierownika Urzędu Pracy i przedstawiciela Międzynarodowej Organizacji Pracy.

\* \* \*

W roku 1994 przewidziane są również zagraniczne staże mające na celu wymianę doświadczeń oraz zdobycie nowych umiejętności praktycznych. Podobnie jak w ubiegłym roku przeznaczone będą dla kadry kierowniczej i specjalistów.

# Nowe akty prawne, informacje, komentarze

## ZARZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ

z dnia 12 października 1993 r.

### w sprawie zasad i trybu nostryfikacji świadectw uzyskanych za granicą

Na podstawie art. 93 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425 oraz z 1992 r. Nr 26, poz. 113 i Nr 54, poz. 254) zarządza się, co następuje:

§ 1. Świadectwa ukończenia za granicą szkół podstawowych uznaje się za równoważne świadectwom ukończenia polskiej szkoły podstawowej, jeżeli ze świadectw tych wynika, że okres nauki w szkole zagranicznej trwał co najmniej 7 lat i na pierwszy rok nauki przyjmowano kandydatów nie wcześniej niż w 6 roku życia.

§ 2. 1. Nostryfikacji świadectw ukończenia szkół za granicą odpowiadających świadectwom:

- 1) dojrzałości,
- 2) ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej lub średniej zawodowej,
- 3) ukończenia szkoły zasadniczej,
- 4) ukończenia szkoły podstawowej.

dokonyje właściwy, ze względu na miejsce zamieszkania osoby ubiegającej się o nostryfikację, kurator oświaty. W przypadku szkół, o których mowa w art. 25,

28 i 29 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425 oraz z 1992 r. Nr 26, poz. 113 i Nr 54, poz. 254), nostryfikacji dokonuje właściwy minister.

2. Świadectwa wymienione w ust. 1 pkt 1 i 2 mogą podlegać nostryfikacji, jeżeli okres nauki niezbędny do uzyskania w kraju miejsca wydania świadectwa ukończenia szkoły średniej trwał co najmniej 11 lat.

§ 3. Świadectwa maturalne uzyskane za granicą lub świadectwa ukończenia za granicą szkół średnich uznaje się za równoważne świadectwom dojrzałości publicznych szkół średnich ogólnokształcących i średnich zawodowych, jeżeli:

- 1) zawierają klauzulę stwierdzającą prawo ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe w kraju miejsca wydania świadectwa lub
- 2) do świadectwa dołączone jest zaświadczenie zagranicznych władz szkolnych lub polskiej placówki konsularnej, stwierdzające, że świadectwo uprawnia do ubiegania się o przyjęcie na

wyższe studia w kraju miejsca wydania świadectwa.

§ 4. 1. Świadectwa ukończenia szkół średnich uzyskane za granicą, które nie spełniają warunków określonych w § 3, uznaje się za równoważne świadectwom ukończenia odpowiednich publicznych szkół średnich ogólnokształcących lub średnich zawodowych po przeprowadzeniu postępowania nostryfikacyjnego.

2. Postępowanie nostryfikacyjne obejmuje:

- 1) w przypadku szkół średnich ogólnokształcących, dających wykształcenie średnie ogólne z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości (liceów ogólnokształcących) — egzamin z jednego przedmiotu do wyboru z grupy następujących przedmiotów humanistycznych: język polski, język obcy nowożytny (angielski, hiszpański, francuski, niemiecki, rosyjski), historia oraz z drugiego przedmiotu do wyboru z grupy następujących przedmiotów matematyczno-przyrodniczych: matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia,
- 2) w przypadku średnich szkół zawodowych — oprócz egzaminu wymienionego w pkt 1 także egzamin z jednego przedmiotu do wyboru z grupy przedmiotów zawodowych, zgodnie z planem nauczania danego zawodu i specjalności.

§ 5.1. Świadectwa ukończenia za granicą szkół typu rzemieślniczego, przemysłowego, handlowego, spółdzielczego, gospodarczego lub podobnych uznaje się za równoważne świadectwom ukończenia odpowiednich publicznych szkół zasadniczych na podstawie porównania listy przedmiotów nauczanych w szkole za

granicą z listą przedmiotów wynikających z planu nauczania danego zawodu i specjalności w szkole zasadniczej, z zastrzeżeniem ust. 2.

2. W razie ustalenia w wyniku porównania, o którym mowa w ust. 1, braku podstaw do stwierdzenia równoważności świadectw, przeprowadza się postępowanie nostryfikacyjne obejmujące egzamin:  
1) z jednego przedmiotu do wyboru z grupy następujących przedmiotów: język polski, matematyka, historia, fizyka oraz  
2) z praktycznej nauki zawodu.

§ 6.1. Egzaminy, o których mowa w § 4 i 5, przeprowadzają komisje egzaminacyjne powołane przez organ dokonujący nostryfikacji. Egzaminy przeprowadza się według zasad określonych w przepisach o egzaminach eksternistycznych.

2. Komisja egzaminacyjna sporządza protokół z przebiegu egzaminu i przedstawia go organowi dokonującemu nostryfikacji.

§ 7. 1. Do nostryfikacji przedkłada się oryginał świadectwa lub jego duplikat wraz z tłumaczeniem dokonany przez tłumacza przysięgłego.

2. Duplikat, o którym mowa w ust. 1, powinien być zalegalizowany przez odpowiednie polskie przedstawicielstwo dyplomatyczne lub konsularne.

3. Po stwierdzeniu spełnienia warunków, o których mowa w § 1 i 3, lub przeprowadzeniu postępowania nostryfikacyjnego, o którym mowa w § 4 i 5, organ dokonujący nostryfikacji wydaje zaświadczenie według wzoru określonego w załączniku do zarządzenia.

4. Organ dokonujący nostryfikacji prowadzi ewidencję nostryfikowanych świadectw. Osoba zainteresowana lub

osoba przez nią upoważniona obowiązana jest pokwitować w aktach sprawy odbiór świadectwa oraz zaświadczenia.

§ 8. Z wnioskiem o nostryfikację świadectwa występować można tylko raz.

§ 9. Wszystkie zaświadczenia o równoważności świadectw ukończenia szkół zagranicznych odpowiadających polskim świadectwom dojrzałości, świadectwom ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej, świadectwom ukończe-

nia szkoły zasadniczej oraz świadectwom ukończenia szkoły podstawowej, wydane na podstawie dotychczasowych przepisów, zachowują swoją ważność.

§ 10. Zarządzenie wchodzi w życie z dniem ogłoszenia.

Minister Edukacji Narodowej:  
*Z. Flisowski*

Zarządzenie powyższe zostało ogłoszone w Monitorze Polskim Nr 64 z 1993 r.

## USTAWA

z dnia 4 marca 1994 r.

### o zmianie ustawy o systemie oświaty

**Art. 1.** W ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. Nr 95, poz. 425, z 1992 r. Nr 26, poz. 113 i Nr 54, poz. 254, z 1993. Nr 127, poz. 585 oraz z 1994 r. Nr 1, poz. 3) wprowadza się następujące zmiany:

1) w art. 25 po ust. 3 dodaje się ust. 4 w brzmieniu:

„4. Rada Ministrów, w drodze rozporządzenia, może na wniosek zainteresowanego ministra przekazać wojewodom realizację niektórych zadań związanych z prowadzeniem szkół i placówek, o których mowa w ust. 1, określając zakres uprawnień wojewodów, wynikających z realizacji tych zadań.”;

2) w art. 35 ust. 5 otrzymuje brzmienie:

„5. Organy, o których mowa w ust. 1—3, sprawują nadzór pedagogiczny przy pomocy nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych w urzę-

dach tych organów lub w jednostkach organizacyjnych albo w organach, o których mowa w art. 25 ust. 3 i 4.”;

3) w art. 77 ust. 2 otrzymuje brzmienie:  
„2. Minister Edukacji Narodowej, a w odniesieniu do zakładów kształcenia nauczycieli szkół artystycznych Minister Kultury i Sztuki, określa, w drodze rozporządzenia, rodzaje, zasady tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizację i zasady działania zakładów kształcenia nauczycieli, a także zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego.”

**Art. 2.** Ustawa wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej:  
*L. Wałęsa*

Ustawa została ogłoszona w Dzienniku Ustaw Nr 53 z 1994 r.



# USTAWA

z dnia 10 marca 1994 r.

## o zmianie ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu oraz o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej

**Art. 1.** W ustawie z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu (Dz.U. Nr 106, poz. 457 oraz z 1992 r. Nr 21, poz. 84 i Nr 78, poz. 394) wprowadza się następujące zmiany:

1) w art. 2 w ust. 1 pkt 1 otrzymuje brzmienie:

„1) zakładzie pracy — oznacza to zakład pracy w rozumieniu Kodeksu pracy oraz osobę fizyczną zatrudniającą pracowników w celach zarobkowych, a także jednoosobowy podmiot gospodarczy w rozumieniu przepisów o działalności gospodarczej”;

2) w art. 4 ust. 1 otrzymuje brzmienie:

„1. Zadania określone w ustawie realizuje Minister Pracy i Polityki Socjalnej przy pomocy Urzędu Pracy oraz wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy, które współdziałają z organami samorządu terytorialnego.”

3) w art. 21:

a) w ust. 2 wyrazy „ust. 3, 4 i 5” zastępuje się wyrazami „ust. 3, 4, 5 i 5a”;

b) po ust. 5 dodaje się ust. 5a w brzmieniu:

„5a. Prawo do zasiłku do czasu otrzymania propozycji odpowiedniej pracy, wykonywania

prac interwencyjnych lub robót publicznych przysługuje, na warunkach określonych w ustawie, bezrobotnemu, który ma na utrzymaniu co najmniej jedno dziecko, na które pobiera zasiłek rodzinny lub w wieku do 25 lat — jeżeli kształci się ono w systemie dziennym w szkole lub w szkole wyższej i nie ma własnego stałego dochodu przekraczającego w miesiącu połowy najniższego wynagrodzenia o ile:

1) małżonek bezrobotnego jest również bezrobotny i utracili oni prawo do zasiłku z przyczyn innych niż określone w art. 22 ust. 1,

2) bezrobotny jest samotny i utracił prawo do zasiłku z przyczyn innych niż określone w art. 22 ust. 1.”,

c) dodaje się ust. 10 w brzmieniu:

„10. Do bezrobotnych, o których mowa w ust. 5, nie stosuje się postanowień art. 12 ust. 2. Bezrobotni ci mają jednak obowiązek zgłaszania się na wezwanie właściwego rejonowego urzędu pracy, wystoso-

wane w celu przedłożenia określonych w ustawie propozycji zatrudnienia.”;

4) w art. 24 dodaje się ust. 3 w brzmieniu:

„3. Okresy niepobierania zasiłku z przyczyny wymienionej w art. 22 ust. 1 pkt 12 wlicza się do okresów wymaganych do nabycia lub zachowania uprawnień pracowniczych, z zastrzeżeniem przepisu ust. 2, oraz do okresów składkowych, w rozumieniu przepisów o zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin, jednak łącznie z okresami pobierania zasiłku, w wymiarze nie dłuższym od okresu, przez który bezrobotny pobierałby zasiłek, w przypadku niewystąpienia okoliczności, o której mowa w art. 22 ust. 1 pkt 12.”;

5) po art. 49 dodaje się art. 49<sup>1</sup> w brzmieniu:

„Art. 49<sup>1</sup>. Minister Współpracy Gospodarczej z Zagranicą w porozumieniu z Ministrem Pracy i Polityki Socjalnej określa, w drodze rozporządzenia, zasady i kryteria rozdziału limitu zatrudnienia pracowników polskich, jeżeli został on ustanowiony w umowie międzynarodowej.”

**Art. 2.** W ustawie z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1992 r. Nr 4, poz. 16, Nr 40, poz. 174 i Nr 54, poz. 254) w art. 189 w ust. 5 oraz w art. 191 w ust. 1 i 4 wyraz „wojewoda”, użyty w odpowiednich przypadkach, za-

stępuje się wyrazami, „kierownik wojewódzkiego urzędu pracy”, użytymi w odpowiednich przypadkach.

**Art. 3. 1.** W razie rozwiązania w okresie od dnia 27 stycznia 1990 r. do dnia 31 grudnia 1994 r. stosunku pracy lub stosunku służbowego z przyczyn dotyczących zakładu pracy z osobami, o których mowa w art. 21 ust. 5 pkt 1—3 ustawy wymienionej w art. 1, zamieszkałymi w rejonach administracyjnych (gminach) uznanych za zagrożone szczególnie wysokim bezrobociem strukturalnym, wysokość zasiłku wynosi 52% przeciętnego wynagrodzenia; zasiłek ten nie może być jednak wyższy od zasiłku, o którym mowa w art. 25 pkt 2 tej ustawy, oraz nie może być niższy od najniższego wynagrodzenia.

2. Zasiłek, w wysokości określonej w ust. 1, przysługuje od dnia wejścia w życie niniejszej ustawy.

3. Rada Ministrów może, na wniosek Naczelnej Rady Zatrudnienia, w drodze rozporządzenia, wprowadzić zasiłek, o którym mowa w ust. 1, również w rejonach administracyjnych (gminach), które nie zostały uznane za zagrożone szczególnie wysokim bezrobociem strukturalnym.

**Art. 4.** Ustawa wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia, z wyjątkiem przepisu art. 1 pkt 4, który wchodzi w życie z mocą od dnia 1 grudnia 1991 r.

Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej:  
*L. Wałęsa*

Ustawa została ogłoszona w Dzienniku Ustaw Nr 43 z 1994 r.

# Konferencje, seminaria, sympozja

## **Stan i kierunki przebudowy szkolnictwa zawodowego. Część II.**

Warszawa, 12.04.1994

Pierwsza część seminarium odbyła się dn. 01.03.1994 r. i dotyczyła struktury kształcenia zawodowego. Tym razem omawiano cele i treści kształcenia zawodowego, ich współzależności oraz wpływ na reformę kształcenia.

Prof. Stefan Kwiatkowski w referacie przedstawił cele, procedury analizy struktury treści i metody doboru treści kształcenia zawodowego. Podkreślał istotę uwzględniania wszystkich tych elementów jednocześnie przy projektowaniu modelu kształcenia zawodowego.

Prof. Czesław Kupisiewicz w swoim wystąpieniu określił cechy nowoczesnego modelu kształcenia zawodowego opierając się na opracowaniu prof. Konstantego Lecha i wynikach prac badawczych w tym zakresie, prowadzonych np. w USA, Niemczech i Wielkiej Brytanii. W dyskusji poruszano problemy:

- opracowywanie programów nauczania,
- powiązanie kształcenia w szkole z innymi formami,
- strategia szkolnictwa zawodowego.

Seminarium zakończyło się sformułowaniem wniosków, które podobnie jak wystąpienia, opublikowane będą w raporcie tematycznym Instytutu Badań Edukacyjnych.

*Alicja Sadłowska*

## **Konferencja Dyrektorów Szkół Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich**

Łódź, 15—16.04.1994

Dyrektorzy 18 jednostek organizacyjnych (Studia Policealne i Pomaturalne) o różnych kierunkach kształcenia (ekonomiczne, menedżerskie, odzieżowe, optyczne, ochrony środowiska itp.) prezentowali doświadczenia z zakresu organizacji pracy szkół niepublicznych, specjalności poszczególnych szkół, nowych pomysłów usprawniających proces dydaktyczny. Wygłoszone referaty poruszały tak istotne problemy, jak: stres w szkole, kultura organizacyjna w szkole, rola dyrektora szkoły w realizowaniu zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych. Uczestnicy wzięli udział w spotkaniu

z przedstawicielem amerykańskiego „Korpusu Pokoju” akredytowanym przy Politechnicznym Studium Ekonomicznym w Łodzi.

Konferencje te odbywają się — już zgodnie z tradycją — dwa razy w roku. Następną jest przewidziana na przełomie października i listopada br. we Wrocławiu.

*Michał Strutyński*

### **Problemy rozwoju kształcenia zawodowego w Rosji**

Moskwa, 26—27.04.1994.

Instytut Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Oświaty Federacji Rosyjskiej w Moskwie zorganizował międzynarodową, naukowo-praktyczną konferencję, której tematyka obrad obejmowała dwa nurty:

- naukowe zabezpieczenia i hipotezy rozwoju systemu kształcenia zawodowego w Rosji,
- naukowe i metodyczne podstawy oceny jakości kształcenia zawodowego.

Konferencja była znakomitym forum do wymiany doświadczeń w zakresie opracowania i realizacji standardów kształcenia zawodowego, które już od dwóch lat są wdrażane w Federacji Rosyjskiej. Uczestniczyło w niej ponad 200 osób, głównie pracowników naukowo-metodycznych organizacji rosyjskich oraz przedstawiciele z innych krajów, w tym Banku Światowego (USA), CDEFOP, BIBB (Niemcy), MCNEMT (Polska). Ze strony polskiej referaty wygłosili: dr inż. H. Bednarczyk „Ocena jakości kształcenia zawodowego w otwartych elastycznych systemach edu-

kacji ustawicznej” i dr inż. K. Symela „Program nauczania a jakość kształcenia”. Ponadto uczestnicy konferencji mogli się zapoznać z laboratorium MULTIMEDIA, w którym prezentowane były najnowsze pakiety oprogramowania.

W ramach realizowanej umowy o współpracy między Instytutem Kształcenia Zawodowego w Moskwie a Ośrodkiem Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT w Radomiu określone zostały płaszczyzny współdziałania na najbliższe lata, w tym rozważano możliwości uruchomienia międzynarodowego programu w zakresie porównywania kwalifikacji mechaników w obrębie krajów Rosja — Polska — Niemcy.

*Krzysztof Symela*

### **Współpraca Stowarzyszenia Oświatowców Polskich z Uniwersytetem Humboldta**

Berlin, 7—10.06.1994.

Celem seminarium było nawiązanie współpracy SOP z Instytutami Pedagogiki Gospodarczej i Pedagogiki Pracy Uniwersytetu Humboldta, ustalenie wspólnych obszarów zainteresowań w zakresie prac badawczych i wydawniczych.

W wyniku rozmów ustalono, że wspólne zainteresowania dotyczą sfery kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych, równoważności świadectw i dyplomów potwierdzających ukończenie kursów w obydwu krajach. Wspólnym przedsięwzięciem wydawniczym byłoby studium nt. „Problemy edukacji

w obecnej fazie społecznego przełomu w Europie Środkowej i Wschodniej" wydane w języku polskim i niemieckim. Zarząd Główny SOP reprezentowali: Prezes Zbigniew Kuźmiński, Wiceprezes Stanisław Kaczor, zaś stronę niemiecką: prof. Wiltrud Gieseke, dr Wierfried Hoehn oraz prof. Otfried Schaffter.

Delegacja polska miała okazję zapoznać się z tematyką prac w Wolnym Uniwersytecie Berlina. Koncentrują się one wokół kształcenia dorosłych w nowych landach.

*Stanisław Kaczor*

## **Informacje o planowanych konferencjach i seminariach**

### **Europejska Konferencja ESREA we Wrocławiu**

Osiągnięcie demokratycznego ładu społecznego w Polsce uzależnione jest nie tylko od reformatorskich poczynań w wymiarze makrospołecznym, ale i od tego, co ludzie o demokracji wiedzą i jakie wartościujące emocje z demokratycznym porządkiem łączą. Przekonania i oceny odnoszące się do demokracji pojawiają się jako rezultat postrzeganych konsekwencji, jakie prowadzona przebudowa ładu ustrojowego niesie dla jednostek, grup i zbiorowości terytorialnych.

Wolność słowa, poszerzanie się obszaru wolności ekonomicznej, umacnianie się systemu prawnego stojącego na straży

praw jednostki — oto niektóre ze zdobyczy na drodze do demokratycznego społeczeństwa, które Polska już uzyskała. Wysoką rangę nadają im jednak stosunkowo wąskie grupy społeczne o najwyższych pozycjach statusowych. Dla większości obywateli procesy transformacji ustrojowej kojarzą się z wysokim bezrobociem, kurczeniem się systemu opieki socjalnej, postępującą ekonomizacją dostępu do oświaty i kultury. Wywołane tymi zjawiskami rozczarowanie owocuje apatią i biernością. Przejawia się ona niską oceną instytucji życia publicznego i niechęcią do pełnienia ról obywatelskich. Czy ten niebezpieczny stan rzeczy można zmienić? Jak wywołać podmiotowe postawy obywateli i skłonić ich do wzięcia na siebie odpowiedzialności za kształt i jakość polskiej demokracji? Wreszcie, pytanie najważniejsze, czy oświata dorosłych w Polsce jest instrumentem kształtowania społeczeństwa obywatelskiego i co można uczynić, aby z tej nowej dla siebie funkcji społecznej wywiązywała się ona lepiej niż dotychczas?

Pytania te stanowiąc będą centralny punkt obrad konferencji naukowej, która odbywać się będzie w dniach 10—13 września 1994 roku we Wrocławiu. Konferencja ma charakter europejski. Jej organizatorami są: Zakład Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Sztokholmskiego. Konferencja odbywa się pod auspicjami Europejskiego Stowarzyszenia Badaczy Oświaty Dorosłych (European Society of Researchers on Education of Adults) i wchodzi w skład tegorocznego cyklu konferencji koordynowanego przez tę organizację.

W konferencji weźmie udział większość czołowych teoretyków i badaczy oświaty dorosłych z Polski, a także koledzy ze Szwecji, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Ukrainy, a nawet Malty. W trakcie obrad plenarnych, obrad w sekcjach i prac tematycznych grup roboczych, uczestnicy zastanawiać się będą nad rolą instytucji oświaty dorosłych w kreowaniu postaw obywatelskich i promowaniu wartości demokratycznych w europejskich społeczeństwach oraz nad funkcjonowaniem instytucji oświaty dorosłych regulowanym tymi wartościami.

Praktyka oświaty dorosłych w Polsce zmienia się gwałtownie. Ograniczenie subwencji państwowych sprawia, że instytucje oświatowe zaczynają funkcjonować wedle kryteriów rynkowych, „gubiąc” wiele spośród istotnych niegdyś dla siebie funkcji społecznych. Jak temu zapobiec? Jak sprawić, aby zaspokajając indywidualny popyt na wiedzę i kwalifikacje edukacja dorosłych była jednocześnie instrumentem niezbednej stabilności systemu społecznego i jego pożądanej modernizacji? Oczekujemy, że doświadczenia uczonych reprezentujących kraje dojrzałej demokracji będą pomocne dla polskich andragogów w poszukiwaniu odpowiedzi na te kluczowe dla okresu transformacji ustrojowej pytania.

*Mieczysław Malewski*

## **Rozwój kształcenia zawodowego oświaty dorosłych**

Warszawa, 23.09.1994.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich oraz Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr w MCNEMT są organiza-

torami seminarium, którego celem jest przedstawienie perspektyw kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych w Polsce.

W dobie dynamicznych przemian gospodarczych i społecznych zachodzących w naszym kraju problemy: zdobycia zawodu, znalezienia pracy w wybranym zawodzie, przekwalifikowania w sytuacji zagrożenia bezrobociem są bardzo istotne zarówno dla młodych ludzi, jak również dla dorosłych. Uczestnikami seminarium będą wybitni uczeni — teoretycy i praktycy w dziedzinie kształcenia zawodowego. Wymiana poglądów może mieć znaczenie także dla reformy edukacji zawodowej w Polsce. Termin seminarium zbiega się z siedemdziesiątą rocznicą urodzin profesora Stanisława Kaczora, człowieka zasłużonego dla szkolnictwa zawodowego i oświaty dorosłych.

*Alicja Sadłowska*

## **„Technology Education Innovation and Management”**

Banska Bystrica (Słowacja),  
24—29.09.1994.

World Council of Associations for Technology Education (WOCATE) oraz Uniwersytet Mateja Bela w Banskjej Bystrici są organizatorami konferencji, która ma na celu omówienie projektów rozwijanych w przedsiębiorstwach w zakresie edukacji technologicznej, ekonomii i zarządzania dotyczących szczególnie młodych ludzi oraz dyskusowanie możliwości transferu specyficznych doświadczeń powiązania szkoły z przemysłem.

*Alicja Sadłowska*

# Co warto przeczytać

## Przemiany oświaty

Tadeusz Lewowicki, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, FOTO-ART s.c., Rzeszów 1994.

Książka składa się z czterech części i w głównym nurcie poświęcona jest przemianom w edukacji. Problemy w niej omawiane były publikowane przez autora w latach 1989—1993 na łamach czasopisma „Edukacja” i „Ruch Pedagogiczny”, w pracach zbiorowych wydanych przez wyższe uczelnie (UAM, UMCS, WSP w Bydgoszczy i WSP w Zielonej Górze, AON w Warszawie) oraz w „Encyklopedii Pedagogicznej”.

Przekazane do rąk czytelników opracowanie (głównie nauczycieli i studentów pragnących w przyszłości podjąć pracę w zawodzie nauczyciela) oddaje podstawowe nurty i kierunki zmian w społecznym widzeniu istoty, miejsca i funkcji edukacji, w myśleniu o oświatowej aksjologii i teleologii. Ilustruje główne idee inspirujące i określające przemiany praktyki edukacyjnej, a ponadto prezentuje przykłady poszukiwań i sporów dotyczących modeli edukacji, egzemplifikacje zagadnień o nowym ładzie oświatowym, wreszcie przeszkody i zagrożenia, a także nadzieje związane z kierunkami zmian.

Dwie pierwsze części książki zawierają szkice o zmianach w postrzeganiu miejsca i roli edukacji w życiu społecznym, w refleksji o istocie, podstawowych funkcjach i celach oświaty. To wszystko składa się na swoistą filozofię edukacyjną. Jej elementami są również niejako przewodnie idee zmian oświatowych, które mają swoje odbicie w praktyce oświatowej.

Kolejna — trzecia — część ukazuje poszukiwania lepszych (niż dotychczasowe) modeli edukacji. Zamieszczonych jest w niej kilka studiów o teoretycznych i praktycznych problemach różnych obszarów edukacji: edukacji przed- i wczesnoszkolnej, modelu szkolnictwa podstawowego i średniego, kształcenia wyższego oraz edukacji nauczycielskiej.

W czwartej części znajdują się teksty ilustrujące nadzieje i zagrożenia związane z przeobrażeniami oświaty — z trendami występującymi w praktyce oświatowej, czy raczej administrowaniu oświatą, z przyjmowanymi modami, z działaniami reformatorskimi (a często pseudoreformatorskimi).

Teksty te przedstawiają zderzenie, coraz lepiej rozumianych i akceptowanych idei przemian, z praktyką oświatową, poczynaniami administracji oświatowej, złą kondycją wielu dziedzin edukacji. Przywołanie przykładów takich zderzeń

spełni funkcje ostrzegawcze, a zarazem motywujące do zapobiegania wynaturzeniom, zjawiskom patologicznym, zachowaniom blokującym rzeczywistą demokratyzację oświaty i kształtowanie się modelu (modeli) edukacji sprzyjającej rozwojowi poszczególnych ludzi i całego społeczeństwa.

Bardzo dobrym uzupełnieniem do przedstawionych w zbiorze szkiców jest obszerna bibliografia, która ułatwia dalsze studia nad omawianym tematem.

Przekazane w jednym zbiorze kompendium wiedzy o przemianach w edukacji ostatnich lat jest godnym polecenia wydawnictwem adresowanym nie tylko do studentów, pedagogów — profesjonalistów, ale również do wszystkich osób, którym zależy na przyszłym kształcie edukacji w Polsce.

*Krzysztof Symela*

## **Podstawy współczesnej pedagogiki**

Stefan Kunowski, Wydawnictwo Selezjańskie, Warszawa 1993, 265 s.

Książka stanowi źródło usystematyzowanej wiedzy pedagogicznej. Może być uznana za podręcznik akademicki. Cel, jaki autor sobie postawił to poszukiwanie podstaw współczesnej pedagogiki, które, jak pisze we wstępie: „obejmują przede wszystkim charakter naukowy pedagogiki, zróżnicowanie światopoglądowe jej ujęć, nowoczesną teorię rozwoju człowieka i jego uwarunkowań, zagadnienia przemiany duchowej w człowieku, odbywającej się pod wpływem wychowania, realizację praktyczną wszechstron-

nego rozwoju ludzi oraz trudności na drodze tej realizacji, nasuwane przez palące problemy współczesnej sytuacji wychowawczej”. Pierwsza część przedstawia wstęp do pedagogiki. Precyzyjne i oryginalne wyjaśnienia terminologiczne, naukowe i metodologiczne są podstawą do szczegółowego opracowania pedagogiki porównawczej (część druga). Prezentuje tu różne systemy wychowania w ujęciu historycznym. Trzecia część to szersze spojrzenie na koncepcję wychowania chrześcijańskiego.

*Alicja Sadłowska*

## **Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych**

Czesław Kupisiewicz, Wyd. „ZAK”, Warszawa 1994.

Autor skupia uwagę prawie wyłącznie na wydarzeniach oświatowych, jakie miały miejsce po 1973 roku, dokładniej — w latach osiemdziesiątych, w szkolnictwie USA, Japonii, Francji, b. Związku Radzieckiego, Chin, Polski i Niemiec. Wydarzenia, które opisuje odnoszą się przy tym do lansowanych w tych krajach koncepcji reform szkolnych, co znalazło odbicie w tytule książki.

We wstępie autor omawia zarzuty wysuwane w ostatnich latach wobec szkoły jako głównej instytucji edukacyjnej współczesnych społeczeństw. Kolejne rozdziały to charakterystyka koncepcji reform szkolnych w ww. krajach. W zakończeniu autor eksponuje „reguły reform oświatowych”.

Można powiedzieć, że autor usiłuje odpowiedzieć na dwa podstawowe pyta-



nia: „Jaki jest obecnie stan szkolnictwa w wybranych krajach?“, a także „Co zamierza się zrobić, aby ten stan ulepszyć, przystosowując go zarazem do nowych potrzeb i zadań edukacyjnych, wynikających z rozwoju cywilizacji, kultury i zmieniających się stosunków społeczno-politycznych?“.

Autor podaje przykłady świadczące o tym, że przejście od stanu istniejącego do pożądanego w oświacie wymaga przygotowania niezbędnych ku temu warunków i środków, przede wszystkim kadrowych i finansowych.

Publikację tą należy polecić szczególnie wszystkim tym, od których zależy planowana reforma szkolnictwa w Polsce, i którym bliskie są jej losy.

*Anna Szajowska*

## **Pedagogika porównawcza**

Jan Frątczak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.

Książka jest przeznaczona dla studentów studiów pedagogicznych. Jest zbiorem fragmentów publikacji polskich pedagogów zajmujących się problemami pedagogiki porównawczej.

Składa się ona z trzech części. Pierwsza z nich, najobszerniejsza, to: geneza i główne koncepcje pedagogiki porównawczej, stan i perspektywy pedagogiki porównawczej, rola pedagogiki w systemie nauk, rozwój i przemiany edukacji w Polsce oraz na świecie.

Bardzo ciekawą informacją są dane statystyczne o państwach, których systemy edukacyjne zostały omówione w części pierwszej.

Część druga i trzecia to odpowiednio ćwiczenia z zastosowaniem pedagogiki porównawczej oraz słowniczek.

*Wojciech Oparcik*

## **Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą**

Red. Stefan M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, 258 s.

Książka przedstawia zagadnienia poświęcone głównie historii, teraźniejszości i przyszłości rozpatrywanym z punktu widzenia zastosowania komputerów w procesie dydaktycznym oraz zarządzaniu szkołą. Składa się ona z 2 części.

W pierwszej, zatytułowanej „Od zmiany struktury czynności i umiejętności zawodowych do szkolnych zastosowań komputerów” autor scharakteryzował współczesne metody pracy, cele i treści kształcenia informatycznego, rozwój dydaktycznych zastosowań komputerów, podstawowe obszary zastosowań komputerów w dydaktyce, elementy metodyki wykorzystania komputerów oraz komputery w kierowaniu i zarządzaniu szkołą.

Część tę kończy rozdział poświęcony perspektywom szkolnych zastosowań komputerów, w którym przedstawione zostały różne poziomy wspomaganie procesu dydaktycznego i procesu wymiany informacji między elementami systemu oświatowego.

Część druga to próba diagnozy stanu, który pozwala na wstępne określenie miejsca techniki komputerowej w życiu oraz sprzyja refleksji nad przyczynami

różnicy między potencjalnymi możliwościami a istniejącym stanem rzeczy. Całość została bogato zilustrowana wykresami i diagramami przedstawiającymi istniejący stan w zakresie kształcenia informatycznego.

*Zbigniew Kramek*

## **Oferty pracy a zawody bezrobotnych**

Beata Romejko, Rynek Pracy Nr 3—4 (28)/94 (miesięcznik Urzędu Pracy)

W artykule omówione zostały badania przeprowadzone w WUP w Lublinie, których celem było uzyskanie informacji dotyczącej popytu i podaży konkretnych zawodów na rynku pracy.

Opracowanie składa się z trzech części:

- 1) dotyczącej struktury zawodowej osób bezrobotnych,
- 2) przedstawiającej główne tendencje ruchu zatrudnionych,
- 3) dotyczącej struktury zawodowej ofert pracy oraz korelacji między bezrobotnymi a ofertami w danym zawodzie.

Aby lepiej zobrazować sytuację na rynku pracy — popyt i podaż konkretnych zawodów — zestawiono liczbę bezrobotnych w danym zawodzie z liczbą ofert pracy dotyczących tych zawodów i wyliczono wskaźnik, który procentowo określa szansę otrzymania oferty pracy w poszczególnych grupach zawodowych. Z tego zestawienia wynika, że w niekorzystnej sytuacji są osoby bezrobotne posiadające zawody rolnicze — zarówno wymagające wykształcenia wyższego, jak też średniego i zawodowego.

Wyniki badań przeprowadzonych przez WUP Lublin powinny być jednym z ważniejszych materiałów upowszechnionych w szkołach ponadpodstawowych, przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego, podczas planowania nowego roku szkolnego i związanego z tym uruchamiania kształcenia w nowych zawodach i specjalnościach.

Informacje zawarte w artykule powinny być także pomocne wszystkim tym instytucjom, które prowadzą działalność szkoleniową, do określenia tematyki kursów doskonalących, jak i przekwalifikowujących.

*Anna Szajowska*

## **Ausbildung und Berufssituation von Frauen und Männer in Ost und West**

Sigrid Damm-Rüger. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin 1994, s. 75.

Treścią opracowania są wyniki badań, przeprowadzonych w Federalnym Instytucie Kształcenia Zawodowego oraz w innych placówkach badawczych, dotyczących kształcenia w sytuacji zawodowej kobiet i mężczyzn na wschodzie i zachodzie Niemiec.

Pokazano analitycznie procesy, jakie miały miejsce w oświacie (kształcenie ogólne i zawodowe) przed zjednoczeniem Niemiec i w latach następnych. W tabelach ukazane zostały zależności położenia kobiet i mężczyzn od wykształcenia, jak też od wcześniejszych uwarunkowań.

Warto bowiem pamiętać, że procesy wpływające na połączenie rzeczywiste Niemiec są długotrwałe i niejednokrotnie bolesne, szczególnie dla mieszkańców byłego państwa NRD.

Wnioski z prowadzonych badań kierowane są do instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym głównie na kursach i różnego rodzaju seminariach.

*Stanisław Kaczor*

### **Vom Fernunterricht zum Open Distance Learning. Eine europäische initiative**

Red. Gerhard Zimmer. Bundesinstitut für Berufsbildung 1994, s. 310.

Jest to 21. zeszyt z serii „Informacje o kształceniu zawodowym na odległość” wydawanej przez Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego w Berlinie. Tytuł jego jest znamieny dla planowanych reform oświatowych, brzmi on „Od uczenia się przez telewizję do otwartego uczenia się na dystans”.

Na treść zeszytu składa się trzynaście prac autorów prowadzących badania pod kierunkiem G. Zimmera.

Artykuły prezentują zagadnienia kształcenia na odległość w kontekście drogi i perspektyw dalszego rozwoju uczenia się na odległość w Niemczech, z tym co się dzieje w Europie.

W zbiorze zamieszczono sprawozdanie z literatury przedmiotu, a więc poświęconej kształceniu otwartemu, co pozwala czytelnikowi szerzej zapoznać się z problemem indywidualnie.

Do opracowania dołączony jest także pełny tekst, uchwalonego przez Komisję Wspólnot Europejskich 12 listopada 1991 r. „Memorandum w sprawie kształcenia otwartego w krajach wspólnoty europejskiej”.

*Stanisław Kaczor*

### **Q-magazin. Qualifizieren — — Qualifikationen — Qualität (magazyn poświęcony kwalifikacjom i jakości)**

Magazyn Q ukazuje się w Niemczech od początku 1993 roku.

Treści w nim zamieszczane ukierunkowane są głównie na przyszłość. Dlatego pierwsze miejsce zajmują zagadnienia zarządzania i kierowania oraz kształcenie i doskonalenie w tym zakresie. Związane z powyższym zagadnieniem problemy organizacji działalności na różnych stanowiskach to również ważna problematyka zamieszczona w czasopiśmie. Korzysta się przy tym ze źródeł światowych, w powiązaniu z dorobkiem krajowym.

W doniesieniach propaguje się zarówno kształcenie w systemie dualnym, jak też w szkołach specjalnych ekonomicznych czy dla menedżerów.

Ważne miejsce zajmuje przedstawienie karier poszczególnych osób na stanowiskach kierowniczych, a w związku z tym zamieszcza się poglądy związane z przyszłością kwalifikacji. Jeżeli przyszłość, to wiadomo, że musi być o trendach światowych w poszczególnych dzie-

dzinach, mających wpływ na jakość kwalifikacji i życia. Te tendencje dotyczą bardzo konkretnych dziedzin, np. nowe formy kształcenia elektroników, techniki fluidalne, zastosowanie komputerów w systemie kształcenia i sztuce itp.

Sporo miejsca poświęca się ergonomii i metodom uczenia się w tej dziedzinie. Wspomina się m.in. o kształceniu modułowym, ale nie w sensie „panaceum”. W końcowej części czasopisma zamieszczone są nieliczne recenzje.

*Stanisław Kaczor*

### **Information et INNOVATION en éducation. Bureau international d'éducation Geneve 20 numéro 77 1993.**

Jest to biuletyn wydawany przez Międzynarodowe Biuro Oświaty UNESCO, w którym przekazywane są informacje o edukacji z poszczególnych krajów członkowskich.

Przedstawiony nr 77 czasopisma poświęcony został głównie problemom edukacji i prawom człowieka. O sprawach wychowania dla postrzegania praw człowieka traktują artykuły autorów z Indii i Peru, a także Czech, Słowacji, Austrii i Japonii.

W części dotyczącej konferencji została zamieszczona informacja o obradach zespołu zajmującego się dokumentacją pedagogiczną w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, które odbyły się w dniach 15—26 listopada 1993 r.,

a organizatorem ich był Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Jako informację sygnałną podano, że w dniach od 8 do 14 lipca 1995 r. odbędzie się w Chinach IX Światowy Kongres Pedagogiki Porównawczej.

*Stanisław Kaczor*

### **Novičke. Andragoški center Republike Slovenije. 1994 r. Editor Peter Monetti.**

Ukazał się kolejny numer wydawnictwa „Novičke”. Jest to biuletyn informacyjny poświęcony problemom organizacyjnym i kształcenia dorosłych w Republice Słowenii.

W pierwszej części prezentowanego numeru przedstawiono zwięzłe informacje o Słowenii. W drugiej zamieszczono artykuły poświęcone problemom kształcenia dla życia, w kontekście stanu istniejącego i planów na przyszłość. W kolejnej części została przedstawiona scena edukacji dorosłych w Słowenii, a więc uniwersytety robotnicze i ludowe, kształcenie w centrach, 2- i 4-letnie instytuty, organizacje prywatne, centra specjalne itp.

W części ostatniej zamieszczono informacje o udziale Słowenii w realizacji programów badawczych międzynarodowych, a także o udziale w konferencjach.

*Stanisław Kaczor*

**UNESCO — Education  
des adultes. Notes d'information.  
Nr 3/1993**

Jest to jedna z wielu publikacji wydawanych przez Międzynarodową Organizację ds. Nauki, Oświaty i Kultury — UNESCO. Ukazuje się ona jako kwartalnik w języku angielskim i francuskim.

W prezentowanym Państwu numerze (ostatni jaki dotarł do Polski) znajdują się informacje o konferencjach, część publikacji poświęcona została problemom analfabetyzmu funkcjonalnego i kształcenia podstawowego w krajach uprzemysłowionych. Najobszerniejszy dział to informacje o nowych publikacjach monograficznych i seriach wydawniczych. Są to mniej lub bardziej obszerne noty, głównie prac zbiorowych wydawanych przez UNESCO.

*Stanisław Kaczor*

**EDUCATION — Newsletter.  
Faits nouveaux, Conseil  
de l'Europe, Concil of Europe.  
No 4/93 i specjalny z 1993 r.**

Jest to swego rodzaju biuletyn informacyjny wydawany przez Radę Europy z siedzibą w Strasburgu. Ukazuje się on w języku angielskim i francuskim, a poświęcony jest najnowszym sprawom z dziedziny oświaty.

W prezentowanym numerze 4/93 w pierwszej jego części znajdują się informacje o pracach nad europejskim słow-

nikiem oświatowym, który ma być wydany w językach: czeskim, duńskim, holenderskim, angielskim, fińskim, francuskim, niemieckim, greckim, włoskim, portugalskim, hiszpańskim, szwedzkim i tureckim.

W drugiej części znajdują się informacje o ważnych wydarzeniach oświatowych w poszczególnych krajach europejskich, i tak: Słowenia informuje o kształceniu w dziedzinie etyki, a Francja dzieli się doświadczeniami dotyczącymi kształcenia językowego dla cudzoziemców w szkołach.

Numer specjalny poświęcony jest w całości ważnym wydarzeniom, które miały miejsce w ciągu roku. Były to przede wszystkim konferencje i sympozja organizowane dla szefów państw i rządów członków Rady Europy. Numer ten zawiera wykaz literatury przedmiotu oraz spis treści rocznika.

*Stanisław Kaczor*

**Edukacja — studia, badania,  
innowacje**

Nr 1/1994

Szymański M.: Kryteria porównywalności dyplomów, s. 33—40.

**Szkoła Zawodowa**

Nr 1/1994

Woźniak J.: O konieczności wykorzystania teorii organizacji w procesie dydaktycznym w szkołach ponadpodstawowych (cz. V), s. 4.

MEN: Wyjaśnienia w sprawie zasad przeprowadzania egzaminów z nauki zawodu i przygotowania zawodowego, s. 15—16.

Kozek T.: Pomoc zagraniczna dla Polski w zakresie kształcenia i szkolenia, s. 23—26.

Puszkiewicz B.: Programy rozwoju oświaty, s. 26—27.

Purdy H.: O kształceniu zawodowym w Stanach Zjednoczonych, s. 30—32.

Gajowniczek M., Trzonek B.: Komputerowe wspomaganie projektowania z programem AUTO CAD (cz. I), s. 33—35.

Błażejowski H., Wiatrowski Z.: Projektowanie charakterystyki kwalifikacyjnej nauczyciela europejskiej szkoły zawodowej, s. 38—42.

Symela K.: Związki edukacji zawodowej z pracodawcami — z doświadczeń angielskich, s. 43—46.

Nr 2/1994

Kwiatkowski S.M.: Nowe relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji, s. 4—7.

Parfiniewicz Z.: Informacja o Pracowni Programów Kształcenia Zawodowego, s. 17—21.

Moos I.: Prace nauczycielskich zespołów autorskich i ekspertów EWG nad modernizacją programów kształcenia w szkołach zawodowych, s. 23—29.

Gajowniczek M., Trzonek B.: Komputerowe wspomaganie projektowania z programem AUTO CAD (cz. II), s. 33—35.

Fraissant F., Weyna K.: Kształcenie zawodowe w okresie transformacji społeczno-gospodarczej w kraju, s. 39—43.

Nr 3/1994

Zawłocki I.: O podejściu systemowe w kształceniu zawodowym w dobie reformy polskiego szkolnictwa, s. 6—10.

Suchy S.: Oświata dorosłych w warunkach restrukturyzacji gospodarki i bezrobocia, Adresy Centrum Kształcenia Ustawicznego, s. 38—42.

## Przegląd Mechaniczny

Nr 9/1994

Kurowski Z., Nagórski R.: Kształcenie ustawiczne inżynierów, część I. Sytuacja w krajach rozwiniętych, s. 7—10.

Nr 10/1994

Kurowski Z., Nagórski R.: Kształcenie ustawiczne inżynierów, część II. Sytuacja w Polsce, s. 18—20.

## Przegląd Organizacji

Nr 3/1994

Teresiński D.: Światła i służebna, s. 6—7.  
Bednarski A.: Ocena efektywności szkolenia i doskonalenia kadr kierowniczych, s. 21—22.

## WPROST

Nr 19/1994

Janecki S.: Przepustka do przyszłości, s. 28—29.

## **Przegląd Elektrotechniczny**

Nr 2/1994

Rawa H.: O konieczności zmian w polskim systemie kształcenia inżynierów i magistrów inżynierów elektryków, s. 37—39.

Nr 3/1994

Lipski T.: Charakterystyka wyższych studiów technicznych RFN, s. 58—59.

## **Przegląd Techniczny**

Nr 25/94

Ochremniak W.: Szkolnictwo zawodowe kluczem do przyszłości, s. 11.

Mikołajczyk G.: Robotnicy przyszłości, czyli ..., s. 12.

Pawłowski W. A.: Uczelnia nasycona techniką, s. 13.

## **INFO Biuletyn Biura Koordynacji Kształcenia Kadr**

Nr 1/94

Pilch T.: Reforma czy doskonalenie? Główne kierunki reformy edukacji, s. 4—5.

Gęsicki J.: Profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego, s. 6—8.

Kwiatkowski S.: Kształcenie zawodowe — elementy diagnozy i próba prognozy, s. 8—10.

Karaś S.: Sytuacja oświaty dorosłych, s. 11—13.

## **Warunki prenumeraty**

**Czasopismo EDUKACJA DOROSŁYCH można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia na adres:**

**Wydawnictwo MCNEMT**

**ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 RADOM**

**i wpłacając należność na konto:**

**PBK Warszawa I O/Radom 376600-1599**

**Druk zamówienia zamieszczono w numerze.**

**Cena 1 egz. wynosi 35.000 zł. Roczna prenumerata 140.000 zł.**





<p>Pokwitowanie dla wpłacającego</p> <p>zł. ....</p> <p>słownie .....</p> <p>Wpłacający _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>=====</p> <p>Wydawnictwo MCNEMT ul. Pułaskiego 6, 26-600 Radom PBK Warszawa I O. Radom R-k nr 376600-1599</p> <p>=====</p> <p>stempel                      Pobrano opłatę</p> <p>..... zł .....</p> <p>podpis przyjmującego</p>	<p>Odcinek dla posiadacza rachunku</p> <p>zł. ....</p> <p>słownie .....</p> <p>Wpłacający _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>=====</p> <p>Wydawnictwo MCNEMT ul. Pułaskiego 6, 26-600 Radom PBK Warszawa I O. Radom R-k nr 376600-1599</p> <p>=====</p> <p>stempel                      Pobrano opłatę</p> <p>..... zł .....</p> <p>podpis przyjmującego</p>	<p>Odcinek dla banku</p> <p>zł. ....</p> <p>słownie .....</p> <p>Wpłacający _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>=====</p> <p>Wydawnictwo MCNEMT ul. Pułaskiego 6, 26-600 Radom PBK Warszawa I O. Radom R-k nr 376600-1599</p> <p>=====</p> <p>stempel                      Pobrano opłatę</p> <p>..... zł .....</p> <p>podpis przyjmującego</p>
--	--	--

## Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 15 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami). Informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” — do 5 stron maszynopisu — przygotowując je najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach.
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

