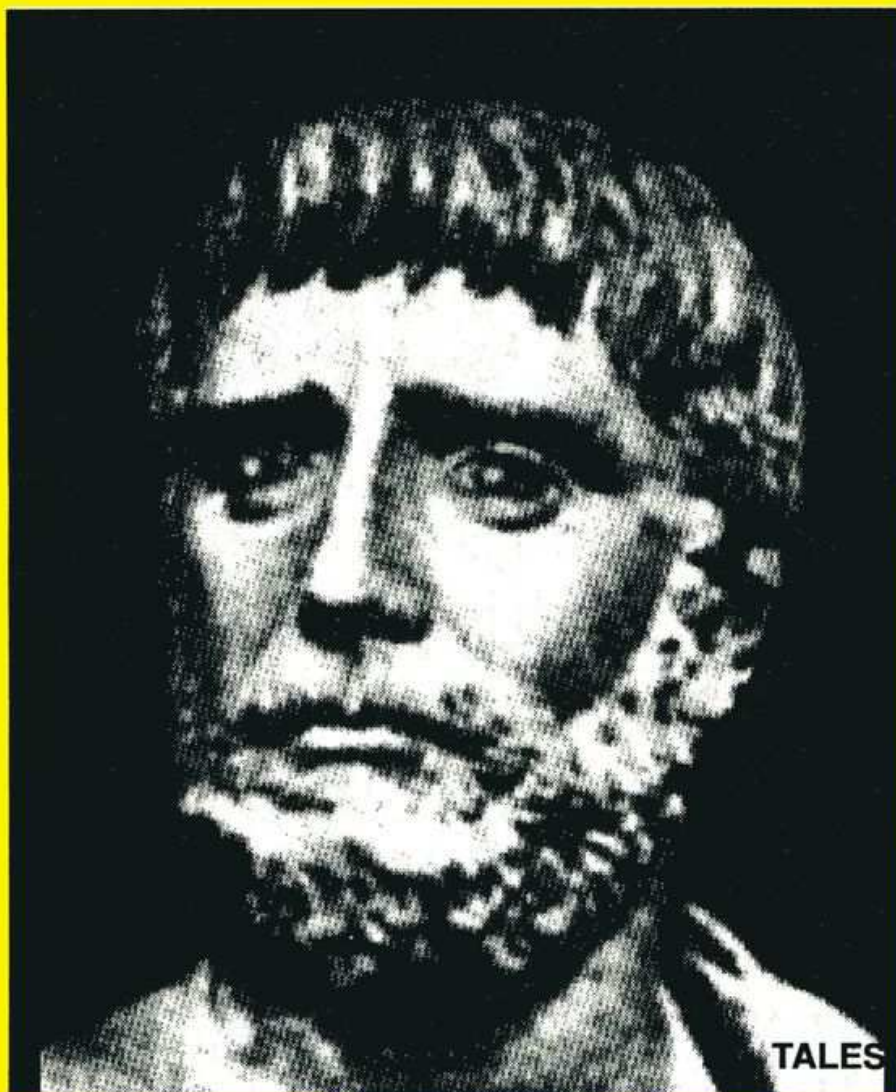


# EDUKACJA DOROSŁYCH

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

**5/94**



#### W NUMERZE

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

WSPÓŁPRACA  
MIĘDZYNARODOWA

KONFERENCJE SEMINARIA  
SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

MIĘDZYRESORTOWE  
CENTRUM NAUKOWE  
EKSPLOATACJI  
MAJĄTKU TRWAŁEGO

STOWARZYSZENIE  
OŚWIATOWCÓW  
POLSKICH

URZĄD  
PRACY

TOWARZYSTWO  
WIEDZY  
POWSZECHNEJ

ZWIĄZEK  
ZAKŁADÓW  
DOSKONAŁENIA  
ZAWODOWEGO

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

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

**Towarzystwo Wiedzy Powszechnej  
Pałac Kultury i Nauki, VI piętro, p. 602  
00-901 Warszawa**

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

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



# EDUKACJA DOROSŁYCH

5/94

## WYDAWCY

Międzyresortowe  
Centrum Naukowe  
Eksploatacji  
Majątku Trwałego

Urząd Pracy

Towarzystwo  
Wiedzy  
Powszechnej

Związek  
Zakładów  
Doskonalenia  
Zawodowego

Stowarzyszenie  
Oświatowców  
Polskich

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH

## RADA PROGRAMOWA

Dr Winfried Höhn, prof. dr hab. Stanisław Kaczor,  
prof. dr hab. Tadeusz Wujek, prof. dr hab. Igor P. Smirnov,  
dr Edward Piotrkowski, dr inż. Henryk Bednarczyk,  
dr Stanisław Karaś, mgr Zbigniew Kuźmiński, mgr Andrzej  
Piłat

KSZTAŁCENIE KURSOWE  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

WSPÓŁPRACA  
MIĘDZYNARODOWA

## REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (p. o. redaktora naczelnego), Stanisław  
Kaczor, Andrzej Kirejczyk, Alicja Sadłowska (sekretarz),  
Stanisław Suchy, korekta: Joanna Fundowicz, Joanna Iwa-  
nowska.

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

KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

96. wydawnictwo MCNEMT

ISSN 1230-9206

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych



cn 278/2

© Copyright MCNEMT 1994

---

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

# EDUKACJA DOROSŁYCH

5/94

**Od Redakcji** ..... 5

## **PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE** 7

- Janusz Gęsicki:** Ustawa o oświacie czy edukacji, ustawicznej czy dorosłych? ..... 7
- Stanisław Karaś:** Uwarunkowania społeczne, polityczne, ekonomiczne działalności TWP ..... 11
- Urszula Jeruszka:** Edukacja na odległość w edukacji dorosłych 22
- Julian Nadolski:** Determinanty rozwoju oświaty rodzinnej 28
- Trevor Pearmain:** Normy ISO 9000 w kształceniu i szkoleniu 33
- Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska, Maria Pawłowa:** Doskonalenie zawodowe w systemie zapewnienia jakości produkcji i usług ..... 36

## **KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH** 40

- Wiltrud Gieseke:** Studium pedagogiki dorosłych na Uniwersytecie im. Humboldt'a ..... 40
- Elżbieta Goźlińska:** Doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli 43
- Tadeusz Zaklika:** Kształcenie i doskonalenie zawodowe w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Radomiu ..... 49
- Zenon Kaczmarek:** Podyplomowe Studium Administracji ..... 52



<b>EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY</b>	53
<b>Stanisław Suchy:</b> Lokalne inicjatywy i uwarunkowania przeciwdziałania bezrobociu .....	53
<b>Maria Neuman:</b> Projekt Międzynarodowej Organizacji Pracy — <i>Usprawnienie służb zatrudnienia</i> .....	62
<b>Teresa Kołaczek, Anna Kalita:</b> Przeciwdziałanie narastaniu bezrobocia w województwie radomskim .....	67
<b>WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA — WYMIANA DOŚWIADCZEŃ</b>	73
<b>Katarzyna Pladys:</b> Program TERM .....	73
<b>Andrzej Brejnak:</b> Szkolenie polskich nauczycieli przez pedagogów z Danii w zakresie metody projektów .....	74
<b>Józef Kargul:</b> Paryskie centra animacji kulturalnej .....	77
<b>KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA</b>	82
<b>CO WARTO PRZECZYTAĆ</b>	92

## *Od Redakcji*

*Ogromne, choć nieco zmniejszające się bezrobocie, a więc brak możliwości wykorzystania wielkiego potencjału wykwalifikowanych kadr, wywołuje rosnące potrzeby szkolenia i przekwalifikowania.*

*Jednocześnie coraz większym problemem, szczególnie dla mieszkańców wsi i małych miast, staje się dostępność do edukacji zawodowej. Wzrasta liczba uczniów nie podejmujących nauki w szkołach ponadpodstawowych, jak i ilość rezygnujących z dalszej nauki w pierwszym i drugim roku nauki.*

*Utracone szanse w systemie szkolnym winna więc zrekompensować oświata dorosłych.*

*Mimo ciągłych ataków na powojenny dorobek kształcenia i doskonalenia zawodowego, przy istniejących ograniczeniach szkolnictwo zawodowe poniosło w okresie kryzysu nieporównywalnie mniejsze straty niż gospodarka. Jest więc co modernizować. Jest baza, która może być w pełni wykorzystana również dla potrzeb edukacji dorosłych.*

*Trwające prace nad nową ustawą „O oświacie dorosłych” winny więc ułatwić rozwój nowych elastycznych form kształcenia ustawicznego z jednoczesnym stworzeniem mechanizmów zapewniających wysoką jakość również doskonalenia zawodowego, tym bardziej, że w polskich przedsiębiorstwach prowadzone są ogromne prace nad opracowaniem i wdrożeniem systemów zapewnienia jakości produkcji i usług. Jednym z elementów takich systemów jest podsystem szkolenia kadr. Niezbędne jest zatem wzajemne wykorzystanie wyników analiz, opisów procedur, ale również korelacja systemów, zapewnienia jakości: produkcji i usług oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego.*

*Zasadne staje się pytanie, jak zapewnić wysoki poziom jakości uzyskiwanych kwalifikacji przy wielkich trudnościach ekonomicznych oświaty, różnorodności form powstających gwałtownie instytucji edukacyjnych, konieczności stosowania nowoczesnych elastycznych technologii kształcenia i sprostania wymaganiom lokalnych rynków pracy.*

***Od odpowiedzi na postawione pytania i skuteczności projektowanych rozwiązań, nie tylko w ustawie „O oświacie dorosłych”, zależy będzie sprawność i efektywność systemu, a w konsekwencji gospodarki i rozwoju cywilizacyjnego.***

***Henryk Bednarczyk***



# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Janusz Gęsicki**

Ministerstwo Edukacji Narodowej

## USTAWA O OŚWIACIE CZY EDUKACJI, USTAWICZNEJ CZY DOROSŁYCH?

Zawsze uważałem, że definiowanie pojęć, wchodzenie w spory terminologiczne jest zajęciem dla emerytowanych profesorów. Wykorzystując ogromną wiedzę i rozległe doświadczenie badawcze u schyłku kariery naukowej mogą podjąć się dzieła kodyfikowania wiedzy, tworzenia aparatury pojęciowej dyscypliny naukowej, której się poświęcili.

Tak zwane potrzeby życiowe zweryfikowały te moje wyobrażenia. Przy okazji pełnienia moich urzędniczych obowiązków w Ministerstwie Edukacji Narodowej znalazłem się w samym centrum sporów terminologicznych. Stało się to za sprawą prac nad ustawą... no właśnie — nad „Ustawą o edukacji dorosłych”. Ten wielokropek oznacza, że już sam tytuł nowego aktu prawnego wzbudził kontrowersje.

Jakie kontrowersje mam tutaj na myśli? Swoimi przemyśleniami i propozycjami na ten temat pragnę podzielić się z czytelnikami. Będą to absolutnie autorskie rozważania i rozstrzygnięcia stanowiące raczej ofertę do dyskusji, niż gotowe i obowiązujące rozwiązania terminologiczne.

Obszar problemów będących tutaj tematem moich zainteresowań zamyka się w kręgu takich pojęć, jak: oświata lub edukacja ustawiczna, permanentna, dorosłych; kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie, szkolnictwo dla dorosłych, dla pracujących; samokształcenie; edukacja na odległość (zdalna). Tych terminów można przytoczyć znacznie więcej. Część z nich będzie miała charakter synonimiczny, część zaś rozszerza lub zawęża zakres tematyczny. Ograniczmy się jednak do pojęć tutaj przytoczonych

wskazując na implikacje ich przyjęcia dla procesu legislacyjnego, który stał się impulsem dla moich zainteresowań tą sprawą.

Początkowo przywiązany byłem do terminu „edukacja ustawiczna” jako najszerszego pojęcia, które moim zdaniem powinno znaleźć się w tytule ustawy.

Oba człony tego terminu mogą budzić kontrowersje.

Dlaczego „edukacja”, a nie „oświata”, „kształcenie” lub „szkolnictwo”?

Przede wszystkim przedmiotem regulacji prawnej są pewne procesy społeczne. Takim procesem jest kształcenie. Niemniej adresatem ustawy powinny być instytucje, w których ów proces przebiega. Proces kształcenia może być regulowany prawnie jedynie pośrednio, poprzez wyznaczanie parametrów, w jakich działają instytucje (organizacje), w których przebiega. Dlatego kształcenie nie może być podmiotem ustawy.

Takim podmiotem może być system edukacji, oświaty lub szkolnictwa. Terminy te wymieniłem w kolejności od najszerszego do najbardziej zawężonego. Przy czym opowiadam się za tym pierwszym.

Objęcie regulacją prawną jedynie szkolnictwa byłoby poważnym ograniczeniem. Akurat w tej sferze szczególne znaczenie mają pozaszkolne formy kształcenia — kursowe i wspierające samokształcenie. Wyrzucanie ich poza nawias rozwiązań ustawowych sankcjonowałoby obecną sytuację, w której często za duże pieniądze uczący się uzyskują wątpliwej jakości usługę edukacyjną.

Z kolei w potocznym rozumieniu termin oświata obejmuje wszystkie formy kształcenia na poziomie przedakademickim. W ten sposób poza zakresem regulacji prawnych znalazłyby się studia podyplomowe oraz uniwersytety otwarte, a może nawet studia zaoczne.

Z tych powodów opowiadam się za terminem „edukacja”, który obejmuje najszersze spectrum instytucji kształcących. Nie jest to jednak najważniejszy argument. Decydująca jest dla mnie etymologia słowa „edukacja”, która wskazuje na pozaoświatowe funkcje kształcenia. Ma to szczególne znaczenie w przypadku kształcenia ustawicznego.

O co mi chodzi?

Słowo **edukacja** wraca do języka polskiego po wielu latach nieobecności. Co ciekawsze, jak się wydaje, wraca bardziej do języka publicznego — prasy i dokumentów urzędowych — niż do języka potocznego. Między sobą częściej mówimy o oświacie, wychowaniu i kształceniu niż o edukacji. Pierwszym sygnałem tego powrotu było powołanie w 1987 roku Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, drugim zaś — nazwanie resortu zajmującego się szkolnictwem Ministerstwem Edukacji Narodowej.

Można przypuszczać, że motywem tej zmiany terminologicznej była chęć nawiązania do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, która zapisała chlubne karty w historii Polski stanowiąc jednocześnie prekursorskie rozwiązanie oświatowe na skalę światową. Opinia publiczna i środki masowego przekazu przyjęły ten gest, ukłon władzy dla tradycji historycznej, ze sporą obojętnością.

Warto jednak zastanowić się nad tym, co może kryć się za tą semantyczną zmianą, co naprawdę powinna ona oznaczać. Wynika to z faktu, że termin „edukacja” pochodzi od łacińskiego słowa *ducere*, które znaczy wodzić, prowadzić [1].

Być może tłumaczy to, dlaczego powołując pierwsze na świecie ministerstwo oświaty, jego twórcy odwołali się do łacińskiego nazewnictwa, dlaczego nie powstała Komisja Oświecenia Narodowego. Reforma szkolnictwa w czasach stanisławowskich miała bowiem nie tylko oświecać społeczeństwo, miała prowadzić je do przebudowy wszystkich struktur, do reformy państwa.

W sytuacji, gdy rozwój gospodarczy napotyka bariery kadrowe, gdy większość bezrobotnych to ludzie o kwalifikacjach, na które będzie mało zapotrzebowanie na rynku pracy, gdy rozwój demokracji hamowany jest dezorientacją, zagubieniem i dezorientacją aksjologiczną szerokich rzesz społeczeństwa — w takiej sytuacji zadania edukacyjne stają się zgodne z etymologicznym znaczeniem tego słowa. Dotyczy to zwłaszcza zadań edukacji ustawicznej, która w każdym momencie cyklu życia jednostki daje szansę renowacji wiadomości i umiejętności.

Przejdźmy teraz do drugiego członu nazwy wspomnianej ustawy. Kontrowersje dotyczą tego, jak adresować ową edukację? Czy ma ona być ustawiczna, dla dorosłych, czy dla pracujących?

Gdyby to była edukacja dla pracujących, to wówczas nie obejmowałaby nie pracujących absolwentów, bezrobotnych oraz ludzi w wieku emerytalnym. Już w tej chwili w tak zwanych szkołach dla pracujących większość stanowi młodzież, która nigdy nie była zatrudniona lub osoby bezrobotne. Na różnego rodzaju kursach tendencja ta jest jeszcze bardziej widoczna. Już zupełnie sztucznie wyglądałoby ograniczenie edukacji na odległość do osób pracujących. Istotą tego segmentu edukacji, o której tutaj piszę, jest jej otwartość.

Termin edukacja ustawiczna (permanentna) najlepiej oddaje ideę, o którą chodzi w nowej ustawie. Przy czym dla ucha lepiej brzmi określenie „ustawiczna” niż „permanentna”. W użyciu jest również termin edukacja otwarta, który jednak jest chyba zbyt szeroki i oznacza raczej pewną zasadę funkcjonowania systemu edukacji niż jej konkretny segment.

Podobne wątpliwości mogą się rodzić w przypadku określenia edukacja ustawiczna. Mimo że potocznie zalicza się do niej placówki kształcenia postszkolnego, pozwalające uzupełnić wykształcenie lub rozszerzyć kwalifikacje (wiedzę i umiejętności). W istocie jednak ustawiczność jest, podobnie jak otwartość, zasadą, która powinna przenikać cały system edukacyjny. W ten sposób kształcenie ustawiczne zaczyna się już w przedszkolu i poprzez szkołę podstawową, różne typy szkolnictwa ponadpodstawowego i wyższego sięga aż do uniwersytetów trzeciego wieku. Istotą tej zasady jest aktywny stosunek jednostki do zdobywania wiedzy, wdrażanie do samokształcenia, do samodzielnego wyszukiwania niezbędnych informacji i nabywania umiejętności. Edukacja ustawiczna oznacza różnorodność ofert, z których w każdym okresie cyklu życia można skorzystać wybierając dla siebie usługi zgodne z zapotrzebowaniem, zgodnie z indywidualnie programowaną drogą kształcenia.

Mimo ogromnych walorów tego terminu, ustawiczność nie może być określeniem segmentu edukacji. Dążąc więc do precyzji prawnej w nowej ustawie musimy przyjąć określenie „edukacja dorosłych”.



Rodzi to również liczne wątpliwości i trudności. Daje się jednak zoperacjonalizować. Wątpliwości i trudności wynikają z niejednoznaczności terminu „dorosłość” lub „dorosły”.

Mówiąc o dorosłości wskazujemy najczęściej na takie cechy, jak: odpowiedzialność za swoje słowa i czyny, samodzielność w podejmowaniu decyzji, zdolność do podejmowania określonych działań. Intuicyjnie zgadzamy się z takim postawieniem sprawy. Kiedy jednak zaczniemy patrzeć na to z różnych punktów widzenia to okazuje się, że ktoś jest dorosły pod jakimś aspektem, natomiast niedorosły pod innym. Sprawa zaczyna się gmatwać. Kryteria nie są jednoznaczne, a oceny muszą być zróżnicowane.

Często mówimy, że ktoś jest niedojrzały, bo nie zachowuje się stosownie do statecznego wieku, jaki osiągnął. Mylimy w tym wypadku dojrzałość ze stopniem uspołecznienia. Przyjmujemy w tym wypadku jedno kryterium zakładając, że wszyscy dorośli po osiągnięciu pewnego wieku muszą być dojrzałi emocjonalnie i intelektualnie.

Próbuje to wyjaśnić w pewnym zakresie rozróżnienie między wiekiem kalendarzowym a funkcjonalnym. „Wiek kalendarzowy łatwo jest określić biorąc za podstawę po prostu datę urodzenia człowieka. Znacznie trudniej jest określić wiek funkcjonalny, wiek mierzony ogólną kondycją psychofizyczną, stanem żywotności organizmu (...) Zarówno z badań, jak i z obserwacji życia wiadomo, jak różną kondycję — w sensie sił witalnych — wykazują równolatkowie” [2].

W określaniu dorosłości możemy odwoływać się do różnych kryteriów — biologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, prawnych, ekonomicznych, socjologicznych. Różnią się one w zależności od kultury i okresu historycznego. To zróżnicowanie i płynność kryteriów powoduje, że trudno odwołać się do nich przy konstrukcji ustawy. Z konieczności należy dokonać arbitralnego wyboru, a raczej arbitralnego zdefiniowania podmiotów objętych nowym aktem prawnym.

Można w tym zakresie iść tropem dotychczasowych rozwiązań, które znajdują odzwierciedlenie w danych statystycznych. Wyróżnia się w nich szkoły młodzieżowe oraz dla dorosłych. W zasadzie wszystkie formy kształcenia nie mieszczące się w szkołach młodzieżowych podlegałyby rządowi ustawy o edukacji dorosłych. Byłyby to więc placówki zajmujące się doksztalcaniem, czyli pozwalające uzupełnić wykształcenie, którego ktoś nie zdobył w „normalnym” trybie — w szkole młodzieżowej. Ten normalny tryb wziąłem w cudzysłów, gdyż oznacza on jedynie prawidłowość statystyczną mówiącą, że zdecydowana większość młodych ludzi kończy szkołę podstawową i ponadpodstawową w trybie dziennym i stacjonarnym. To, że ktoś z różnych powodów wybrał inną drogę edukacyjną nie świadczy o jej nienormalności. Przypomnijmy, że zasada ustawiczości i otwartości zakłada różnorodność karier edukacyjnych i ich równorzędność (równowartość).

Innym rozwiązaniem nie odwołującym się do rozwiązań instytucjonalnych byłoby przyjęcie granicy wieku, od którego rozpoczynałaby się edukacja dorosłych. Taką granicą mógłby być koniec obowiązku szkolnego, zwłaszcza gdyby doszło do jego przesunięcia do 18 lat. Rozwiązanie takie miałoby jednak poważny mankament. Nie uwzględniałoby wielu ofert edukacyjnych skierowanych do osób znajdujących się

w wieku obowiązku szkolnego oraz tych, którzy ukończyli 18 lat. Wielu młodych ludzi, niezależnie od nauki szkolnej uczestniczy przecież w różnego rodzaju kursach językowych, informatycznych, artystycznych itp. Poza tym absolwenci techników mają po 20 lat i nikt nie twierdzi, że kończą szkoły dla dorosłych. Podobnie jest ze studentami studiów stacjonarnych.

Biorąc to wszystko pod uwagę przyjąć trzeba, że pojęcie „edukacja dorosłych” ma charakter umowny. „Dorosłość” instytucji, placówek i form kształcenia wynikać będzie chyba z enumeratywnego ich wymienienia w ustawie. To jednak jest temat na inny artykuł, którego tezy tutaj jedynie zasygnalizowałem.

#### Literatura

1. Kopaliński W.: Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, PIW, Warszawa 1983, s. 105 i 111.
2. Worach-Kardas M.: Wiek a pełnienie ról społecznych, PWN, Warszawa—Łódź 1983, s. 53.

**Stanisław Karas**

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

## UWARUNKOWANIA SPOŁECZNE, POLITYCZNE I EKONOMICZNE DZIAŁALNOŚCI TWP

Opracowana przez Rząd RP „Strategia dla Polski” zakłada szybkie włączenie się naszego kraju w polityczne i ekonomiczne struktury zachodnioeuropejskie. Celowi temu ma służyć: szybki wzrost gospodarczy, stabilizacja systemowa i makroekonomiczna oraz poprawa warunków życia społeczeństwa.

Wzmocnieniu tendencji rozwojowych Polski sprzyjać będą „nakłady na kapitał ludzki”, a zwłaszcza na podnoszenie kwalifikacji kadr zarządzających, przekwalifikowanie pracowników pod kątem dostosowania ich umiejętności do zmieniającej się struktury gospodarki i wymogów rynku pracy oraz na badania naukowe i ochronę zdrowia.

Rząd RP przyjmuje, że nakłady na kapitał ludzki, w tym szczególnie na oświatę, naukę, kulturę i ochronę zdrowia, są inwestycją o długim wprowadzie okresie zwrotu, ale o najwyższej społecznie efektywności. Będzie zatem stwarzał warunki sprzyjające

takiemu inwestowaniu zarówno przez podmioty publiczne, jak i prywatne. Realizowane będą następujące cele edukacyjne:

1. Rozszerzenie zasięgu kształcenia młodzieży na poziomie średnim i wyższym. Udział absolwentów szkół podstawowych kontynuujących naukę w szkole średniej z 53% w roku 1992 zwiększy się do ponad 60% w roku 1997. Wzrastać też będzie liczba studentów, co spowoduje wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym młodzieży w wieku 20—24 lat do ponad 20% w roku 1997.
2. Pobudzenie zainteresowania podmiotów gospodarczych inwestowaniem w kapitał ludzki, w szczególności finansowanie prac badawczo-wdrożeniowych, poprzez udogodnienia finansowe.
3. Powstrzymanie emigracji wykształconych i twórczych kadr.

Stworzone zostaną preferencje o charakterze finansowym umożliwiające realizację wymienionych celów. Będzie to:

- wyłączenie z podstawy opodatkowania dochodów indywidualnych części wydatków związanych z inwestycjami w kształcenie,
- włączenie do kosztów uzyskania przychodów nauczycieli oraz pracowników jednostek naukowych i badawczo-rozwojowych części wydatków na książki, czasopisma fachowe, sprzęt naukowy i jego oprogramowanie,
- wprowadzenie systemu umarzalnych kredytów edukacyjnych,
- wyłączenie z podstawy opodatkowania darowizn dla publicznych jednostek oświaty, nauki, kultury i ochrony zdrowia,
- rozszerzenie preferencji podatkowych dla podmiotów inwestujących w oświatę, naukę, kulturę i ochronę zdrowia,
- przygotowanie systemu zachęt dla podmiotów gospodarczych tworzących nowe lub wspierających istniejące fundacje na rzecz oświaty, nauki, kultury oraz ochrony zdrowia i środowiska,
- wspomaganie nakładów na szkolenie pracowników i menedżerów poprzez:
  - \* rozszerzenie kosztów uzyskania przychodu o niektóre koszty ponoszone przez uczestników szkoleń,
  - \* kierowanie na oświatę i kulturę znacznej części środków pomocowych pozostających w gestii rządu,
  - \* negocjowanie z międzynarodowymi organizacjami kwestii przekazywania środków na szkolenie menedżersko-pracownicze także do dyspozycji organizacji pozarządowych i prywatnych podmiotów gospodarczych,
- realizacja już przyjętych bądź aktualnie opracowywanych programów odcinkowych, takich jak „Główne kierunki doskonalenia systemu oświaty w Polsce”, „Narodowy program zdrowia”, „Polityka ekologiczna państwa”.

Rządowy program „Strategia dla Polski” zakłada znaczny wzrost udziału nakładów na oświatę, naukę i kulturę: w roku 1994 udział ten wyniósł w Polsce nieco ponad 4% dochodu narodowego, zaś w krajach o rozwiniętej gospodarce rynkowej wynosi nie mniej niż 8% dochodu narodowego. To obrazuje skalę naszej sytuacji oświatowej. Pod względem wskaźnika kształcenia młodzieży na poziomie średnim i wyższym zajmujemy jedno z ostatnich miejsc w Europie.



## Sytuacja pozaszkolnej oświaty dorosłych

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

- brakiem ustawowych podstaw jej funkcjonowania i rozwoju,
- niemal całkowitym pozbawieniem (od r. 1989) finansowej pomocy państwa, co doprowadziło do likwidacji wielu jej placówek, zmniejszenia zasięgu terytorialnego i form pracy (ranga oświaty dorosłych w systemach edukacyjnych państw rozwiniętych, mierzona wielkością nakładów państwa na jej rzecz jest znacząca. Można ją szacować na 15—20% instytucjonalnego systemu edukacji stacjonarnej. W naszym kraju, w roku 1994, nie przewidziano w budżecie MEN na pozaszkolną oświatę dorosłych żadnych środków),
- płaceniem — aż do końca roku 1992 — przez organizacje i stowarzyszenia oświaty dorosłych tzw. „popiwku”, co m.in. uniemożliwiło rozwój bazy lokalowo-dydaktycznej tej oświaty, doskonalenie kadr pedagogicznych itp.,
- praktyką niezauważania przez terenowe i centralne władze oświatowe w działalności edukacyjnej organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych. Kolejne kierownictwa władz oświatowych zapomniały, że przy tak niesprawnym systemie kształcenia stacjonarnego (liczba porzucających szkołę wynosi od 5 do 10% każdego rocznika), niedocenie oświaty dorosłych, która pełni funkcje kompensacyjne jest poważnym zaniedbaniem. Podobnie jak zajęcia pozalekcyjne są nieodzownym uzupełnieniem funkcji wychowawczej szkoły, tak placówki oświaty dorosłych są koniecznym dopełnieniem zadań edukacyjnych systemu szkolnego.
- niemal pełnym skomercjalizowaniem całości usług edukacyjnych oświaty dorosłych. Doprowadziło to do ograniczenia szans edukacyjnych ludzi dorosłych, zwłaszcza ze środowisk ubogich i prowincjonalnych. Oświata dorosłych stała się zbyt droga dla wielu jej potencjalnych odbiorców.
- liberalizacją systemu wydawania zezwoleń na prowadzenie kształcenia dorosłych. Spowodowało to, że centralne i terenowe władze oświatowe utraciły merytoryczną, organizacyjną i pedagogiczną kontrolę nad tym kształceniem. W latach 1990—1993 firmę oświatową mógł założyć i prowadzić w zasadzie każdy, bez zapewnienia odpowiedniej kadry, bazy, programów nauczania itp. Obniżyło to poziom usług oświatowych, kształtowało negatywną opinię społeczną o oświacie dorosłych.
- brakiem systemu kształcenia i doskonalenia kadr dla pozaszkolnej oświaty dorosłych. Ponadto zanik doradztwa metodycznego, słabości upowszechniania wiedzy pedagogicznej — pozbawiają nauczycieli oświaty dorosłych możliwości doskonalenia pracy dydaktycznej.

W latach 1989—1993 w pozaszkolnej oświacie dorosłych nastąpił czas chaosu, biedy i zmarnowanych szans. Oświata ta nie zaznała należytej uwagi i opieki w polityce państwa. Nie dostrzegano specyficznych jej problemów, nie kształcono kadr dla jej potrzeb, nie inwestowano w infrastrukturę materialną i dydaktyczną. A przecież — jak stwierdza „Strategia dla Polski” bez inwestowania w „kapitał ludzki”, w wiedzę ogólną

i kwalifikacje zawodowe ludzi, nie sposób zakładać pomyślnego rozwoju obywateli i państwa.

Sytuacja powyższa po objęciu resortu Edukacji Narodowej przez koalicję SLD—PSL wydaje się wyraźnie zmieniać na lepsze. Kierownictwo MEN wykazuje duże zainteresowanie problemami oświaty dorosłych. To samo należy powiedzieć o kuratoriach oświaty. Przygotowywane są zmiany legislacyjne z dziedziny oświaty dorosłych. Z początkiem 1994 r. między innymi z inicjatywy TWP do projektu nowelizacji ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty wprowadzono obszernie zapisy dotyczące spraw oświaty dorosłych. W czerwcu 1994 r. minister Edukacji Narodowej powołał zespół ekspertów mających opracować do końca 1994 r. projekt ustawy o Edukacji Dorosłych.

Wiele wskazuje na to, że proces rozwiązywania trudnych spraw programowych i organizacyjnych oświaty dorosłych ruszy wreszcie z miejsca.

### Sytuacja TWP

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, podobnie jak większość organizacji i stowarzyszeń oświatowych, zmuszone zostało po roku 1989 do poszukiwania nowej tożsamości organizacyjnej, programowej i ekonomicznej. Spowodowane to było:

- 1) całkowitym pozbawieniem dotacji państwowych na działalność statutową, co oznaczało konieczność zmiany dotąd stosowanego profilu działalności i prac oświatowych, a w związku z tym wymusiło rezygnację z tych form pracy oświatowej, które nie przynosiły zysku lub które nie były sponsorowane przez podmioty z zewnątrz TWP.  
Dotyczyło to takich form pracy, jak studia oświatowe, kluby wiedzy i myśli, kluby miłośników teatru TV, uniwersytety pedagogiczne dla rodziców, studia wiedzy prawniczej i innych;
- 2) nagłą utratą względnie stałego zleceniodawcy, jakim były państwowe zakłady pracy, szkoły, domy kultury, placówki oświatowe RSW „Prasa-Książka-Ruch”, dotacje z funduszu antyalkoholowego itp.;
- 3) pogłębiającą się pauperyzacją społeczeństwa, co z kolei zmniejszyło zapotrzebowanie na kursy języków obcych i kursy dla potrzeb własnych ludności;
- 4) pojawieniem się nowej konkurencji, bardzo żywiołowej, często nieuczciwej, nastawionej często merkantylnie, nie dbającej o poziom pracy oświatowej, wypierającej — poprzez organizowanie tanich i na niskim poziomie usług oświatowych — z rynku edukacyjnego TWP, które nawet w najgorszych dla siebie latach dbało o wysoki poziom kształcenia;
- 5) kilkakrotnym z roku na rok zwiększaniem się opłat za wynajmowanie lokali na cele dydaktyczne i biurowe;
- 6) odejściem od TWP wielu działaczy, zwłaszcza szczebla wojewódzkiego i rejonowego. Niektórzy z nich — w nowej sytuacji ekonomicznej — zwątpili w sens istnienia TWP w ogóle, inni zaś, którzy w wyniku zmian politycznych utracili stanowiska w administracji państwowej i w organizacjach politycznych, zrezygnowali z działalności TWP.

Na regres w działalności TWP duży wpływ miały także **czynniki subiektywne**. Wyznawana przez blisko 40 lat działalności TWP zasada „non profit” i wysokie dotacje państwowe spowodowały niewypracowanie strategii działalności TWP w takiej sytuacji, w której trzeba będzie myśleć o zysku i stosować zasadę samofinansowania. Dało to w efekcie:

- małą operatywność, brak inicjatywy i samodzielności w działaniu części sekretarzy (dyrektorów) i działaczy oddziałów terenowych TWP. Nie potrafili się oni znaleźć w realiach gospodarki wolnorynkowej, zagubili się w nowej sytuacji ekonomicznej kraju,
- katastrofalny stan dotyczący zasobów lokalowych TWP. W lata dziewięćdziesiąte TWP wkroczyło jedynie z 3 lokalami własnymi i to biurowymi (na 49 OW TWP),
- ponadto TWP jako całość nie potrafiło zorganizować systemu samopomocy silnych ekonomicznie i organizacyjnie oddziałów wojewódzkich oddziałom słabszym i upadającym. Organizując taką pomoc można by uratować choć niektóre ze zlikwidowanych oddziałów wojewódzkich TWP, np. Zamość, Rzeszów, Radom, Słupsk, Konin.

Począwszy od roku 1993 następują powolne zmiany w tych niekorzystnych postawach i stopniowo, bardzo stopniowo, OW TWP zaczynają tworzyć „rodzinę TWP-owską”.

Wskazane czynniki obiektywne i subiektywne spowodowały, że od X Zjazdu Krajowego TWP (listopad 1989) do września 1994 r. (czyli praktycznie rzecz biorąc w okresie całej kadencji władz TWP) ubyło 17 oddziałów wojewódzkich TWP, z tym, że 3 oddziały regionalne TWP obejmują swoją działalnością statutową sąsiadujące województwa. Są to:

- Katowice — teren woj. częstochowskiego i bielskiego,
- Szczecin — teren woj. gorzowskiego i koszalińskiego,
- Poznań — teren woj. konińskiego.

Zatem TWP nie prowadzi działalności oświatowej na terenie 12 województw. Są to jednak jedynie formalne wyliczenia. Zasięg terytorialny TWP jest dziś w zasadzie ograniczony do dużych miast wojewódzkich i byłych powiatowych. Do rzadkości należą placówki TWP funkcjonujące w małych miastach i wsiach. Wieś staje się powoli białą plamą na mapie oświatowej TWP i niewielka w tym wina działaczy i pracowników naszego towarzystwa.

Wprowadzenie wolnego rynku oświatowego i pozbawienie dotacji państwowych ma także i swoje dobre strony, choć ujawniły się one zbyt późno. I tak:

- 1) pozbawienie dotacji wymusiło na TWP większą przedsiębiorczość, samodzielność i oszczędność. Spowodowało redukcję liczby pracowników i lepsze gospodarowanie czasem pracy tych, którzy zostali,
- 2) do większości działaczy i pracowników etatowych TWP dotarła elementarna zasada, że o dniu dzisiejszym i o przyszłości TWP należy myśleć kategoriami ekonomicznymi, w oparciu o prawa rynkowe,
- 3) nastąpiła specjalizacja oświatowa oddziałów wojewódzkich TWP. Główną formą



- działalności Towarzystwa są dziś kursy nauczania języków obcych, kursy re-kwalifikacyjne dla bezrobotnych, kursy utrwalania wiedzy oraz szkoły średnie zawodowe i policealne. Z roku na rok wzrasta ilość organizowanych odczytów,
- 4) aby sprostać konkurencji na rynku oświatowym wiele oddziałów wojewódzkich TWP utworzyło nowoczesną bazę dydaktyczną. Cenne są osiągnięcia w tej dziedzinie oddziałów w Warszawie, Katowicach, Poznaniu, Olsztynie, Szczecinie, Gdańsku, Opolu, Białymstoku i Ciechanowie,
  - 5) w parze z rozwojem bazy dydaktycznej idzie unowocześnienie metod nauczania. W pracy dydaktycznej coraz częściej są wykorzystywane komputery, środki audiowizualne, metody aktywizujące.

Nowoczesne metody przekazywania wiedzy w połączeniu z dobrą bazą dydaktyczną przyczyniają się do budowy prestiżu oświatowego TWP, wzmacniają społeczne zaufanie do pracy oświatowej Towarzystwa.

### **Strategiczne cele działalności TWP**

- \* Odbudować struktury TWP na terenie tych województw, gdzie nie ma oddziałów TWP i na terenie których nie działają oddziały regionalne Towarzystwa. Rozszerzyć obszar działania TWP na teren małych miast, miasteczek i gmin.
- \* W uzasadnionych ekonomicznie i kadrowo przypadkach tworzyć silne organizacyjnie, kadrowo i ekonomicznie oddziały regionalne TWP.
- \* Wydatnie zwiększyć ofertę kierunków i form pracy TWP dla zakładów pracy, samorządów, organizacji zawodowych, społecznych i ludności.
- \* Doprowadzić do pozyskania własnej bazy lokalowej, zwłaszcza w dużych miastach wojewódzkich — siedzibach oddziałów regionalnych Towarzystwa. Stale inwestować w rozwój bazy dydaktycznej (nowoczesne środki i sprzęt dydaktyczny, pracownie językowe, opracowania programowe i dydaktyczne) TWP.
- \* Umocnić specjalizację oświatową Towarzystwa w tradycyjnych kierunkach i formach pracy już identyfikowanych z TWP. Ustawicznie integrować nowe formy pracy z tradycyjnymi dla Towarzystwa kierunkami i formami działalności oświatowej.
- \* Wydatnie rozszerzyć sieć szkolnictwa średniego i policealnego TWP. Doprowadzić do stanu, w którym każdy oddział wojewódzki i regionalny prowadziłyby szkoły średnie i policealne.
- \* Umocnić organizacyjnie i rozszerzyć kształcenie o nowe kierunki studiów (w tym dziennych) w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP. Utworzyć nowe Instytuty WSP TWP w Lublinie, Poznaniu i Wrocławiu. Pozyskać własny lokal w Warszawie dla WSP TWP.
- \* Odbudować w racjonalnych granicach współpracę zagraniczną. W większym niż dotychczas zakresie korzystać z doświadczeń organizacyjnych, programowych i ekonomicznych organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych z Niemiec, Austrii, Czech, Słowacji i krajów skandynawskich, zwłaszcza Szwecji i Finlandii.
- \* Doprowadzić do wzrostu znaczenia pozaszkolnej oświaty dorosłych w globalnym

systemie oświatowym. Inicjować niezbędne działania na rzecz legislacyjnego uporządkowania spraw oświaty dorosłych w Polsce.

- \* Umocnić pozycję TWP wśród innych polskich organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych. Doprowadzić do powołania Krajowej Rady Oświaty Dorosłych jako centralnej społecznej reprezentacji polskiej oświaty dorosłych.

## Kierunki i formy realizacji strategii

W zakresie działalności oświatowej

1. Podstawowym zadaniem powinno być pełne dostosowanie oferowanych usług oświatowych do potrzeb gospodarki rynkowej, zapotrzebowania na różne kierunki i formy szkolenia zakładów pracy, samorządów i osób indywidualnych.
2. Przyszłość TWP należy upatrywać w wysokiej jakości pracy, w specjalizacji, w organizowaniu pracy w tych dziedzinach wiedzy, w których zostaną wykorzystane dotychczasowe doświadczenia, posiadana baza dydaktyczna i wyspecjalizowana kadra. Chodzi o stworzenie, stopniowe wzbogacenie i umacnianie wyrazistego programu działalności oświatowej, organizacyjnej, charakterystycznych dla TWP kierunków i stylu pracy. Towarzystwo nasze powinno być w opinii społecznej utożsamiane z kilkoma kierunkami pracy oświatowej, gdzie będziemy najlepsi wśród innych, z którymi TWP będzie utożsamiane; np. w nauczaniu języków obcych, w organizowaniu kursów utrwalania wiedzy, kursów obsługi komputerów i innych.
3. Konieczne jest rozszerzenie działalności oświatowej TWP poza duże miasta, na środowiska małomiasteczkowe i gminne. TWP powinno być mocno osadzone na wsi. Wieś, nawet gmina, to często nadal pustynia, jeśli idzie o pozaszkolną oświatę dorosłych. Warto ją zagospodarować, zanim zrobią to inni, zarówno ze względów materialnych, jak i prestiżowych.
4. Powinno nastąpić dalsze uspołecznienie działań oświatowych Towarzystwa. Dążyć należy do zaangażowania w działalność TWP cenionych naukowców, nauczycieli, działaczy samorządowych, kadry inżynierskiej zakładów pracy, pracowników administracji oświatowej. Ludzie ci, ze względu na głębokie osadzenie w realiach terenu, na którym mieszkają i pracują, mogą inicjować nowe kierunki pracy TWP, ułatwiać tę pracę, propagować działalność Towarzystwa w swoim środowisku.
5. Wykorzystywać należy wszelkie możliwości pozyskiwania na rzecz TWP bazy lokalowej.
6. Dążyć należy do ustawicznego wzbogacania bazy dydaktycznej. W dobie ostrej konkurencji, komputeryzacji, technik audiowizualnych z tradycyjnymi werbalnymi formami pracy nie zdobędziemy licznych zleciodawców, zwłaszcza osób prywatnych, płacących za usługi z własnej kieszeni.

Pozytywnie należy podkreślić starania w tym zakresie oddziałów TWP w Warszawie, Olsztynie, Gdańsku, Poznaniu, Szczecinie, Katowicach, Opolu, które już dysponują nowoczesną, na miarę europejską, bazą dydaktyczną.

7. W dobie specjalizacji oświatowej nie da się uniknąć utworzenia, wspólnym wysiłkiem





wszystkich oddziałów TWP **Centralnego Banku Programów TWP**. W sytuacji, w której należy szybko reagować na zgłoszoną ofertę szkoleniową, nie czas na opracowywanie programu nauczania. Program ten powinien już być gotowy, jeśli zaś go nie ma, powinien być szybko opracowany przez specjalistyczne służby TWP.

8. Przyszłościową formą pracy TWP, choć już dziś spełniającą znaczącą rolę w całości kształcenia działalności oświatowej Towarzystwa, są szkoły: średnie, policealne i Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.

Szkoły średnie i policealne powinny być powoływane tam, gdzie zaistnieje taka potrzeba i możliwość. Wykorzystując bazę i kadre szkół TWP należy także prowadzić:

- kursy językowe na I i II stopień certyfikatu,
- kursy pedagogiczne dla nauczycieli, kursy doskonalenia zawodowego i rekwalifikacyjne,
- formy doskonalenia pedagogicznego kadry własnej,
- korespondencyjne doradztwo kursowe,
- agencje pośrednictwa pracy.

### **W dziedzinie spraw kadrowych**

1. W swojej działalności Towarzystwo powinno się oprzeć na szerokim aktywie społecznym, który powinien być głównym konsultantem kierunków i form pracy oświatowej TWP, sprawować nadzór merytoryczny, organizacyjny i finansowy nad tą działalnością.
2. Powinno nastąpić systematyczne odmładzanie kadry społecznikowskiej i etatowej TWP. W żadnym przypadku nie może to oznaczać procesu nagłego. Należy tego dokonywać taktownie i powoli. Należy przy tym pamiętać, że to głównie dzięki wieloletnim i doświadczonym działaczom i pracownikom TWP Towarzystwo nasze przetrwało trudne lata 1989—1993. Szczególnie zasłużonym działaczom starszego pokolenia należy nadawać godność Członka Honorowego TWP.
3. Większą niż w mijającej kadencji uwagę poświęcić należy doskonaleniu kadry etatowej oraz stale współpracującej z TWP kadry prelegentów i lektorów. Doskonalenie to powinno być organizowane zarówno centralnie (przez ZG), jak i przez wojewódzkie zespoły konsultacyjne, które nadal dobrze pracują w takich oddziałach, jak Warszawa, Szczecin, Poznań, Katowice. Zastanowić się należy nad powołaniem w ramach WSP TWP rocznego studium podyplomowego, o charakterze andragogicznym, dla kadry własnej TWP.
4. Władze naczelne TWP powinny znaleźć możliwość wynagradzania materialnego działaczy TWP szczebla centralnego i terenowego. Dziś jest to nadal niemożliwe. Zabraniają tego przepisy ustawy o stowarzyszeniach. Jednakże tak dalej być nie musi. Ludzi poświęcający TWP swój czas wolny i swoje kwalifikacje powinni mieć również — obok moralnej — satysfakcję materialną z racji swojej działalności.

## W dziedzinie spraw ekonomicznych

1. TWP jako całość może jedynie liczyć na siebie, na operatywność pracowników i działaczy w zdobywaniu zleceń na usługi oświatowe, w pozyskiwaniu słuchaczy kursów. Uzyskanie dotacji państwowych na działalność statutową jest aktualnie i prawdopodobnie w dalszej perspektywie nierealne.

2. Konieczne jest podjęcie starań o pozyskiwanie środków finansowych z różnorodnych funduszy i fundacji.

Zasadą działania organizacji pozarządowej typu TWP jest uzupełnienie działalności władz państwowych i samorządowych w rozwiązywaniu różnorodnych problemów z zakresu pozaszkolnej oświaty dorosłych. Na całym świecie organizacje takie korzystają z różnych funduszy, stanowiących pośrednią formę subwencji państwowych na ich działalność.

W państwach demokratycznych, urzędy nie tylko przekazują środki, ale również pomagają w ich właściwym wykorzystaniu. W tej dziedzinie w Polsce jest inaczej. Urzędnicy nie potrafią zejść z piedestału władzy dzielącej pieniądze i zrozumieć, że organizacje pozarządowe wykonują za nich ogromną pracę. Do tej pory na styku urząd—organizacja pozarządowa nie dzieje się najlepiej. Dowodem na to jest niewykorzystywanie środków pochodzących z różnych funduszy i fundacji. Program PHARE, z którego mogą być realizowane m.in. przedsięwzięcia oświatowe wykorzystywany jest zaledwie w 30 procentach.

Konieczna jest zmiana relacji między urzędem a organizacją społeczną. Dotychczasowy model, w którym urząd jest władzą, a organizacja społeczna typu TWP natrętnym petentem powinien być zmieniony na model partnerski.

3. Władze naczelne TWP wykorzystując fakt przynależności Towarzystwa do ICAE i do EBAAE podejmą starania o pozyskanie na rzecz TWP różnorodnych form jego działalności, międzynarodowych środków finansowych będących w dyspozycji tych organizacji. Wiąże się to z koniecznością rozwinięcia, a raczej odbudowy współpracy międzynarodowej TWP.

4. Opracowane zostaną założenia organizacyjne i program działalności **FUNDACJI TWP**. Fundacja ta pozyskiwałaby środki materialne na finansowanie różnych form działalności oświatowej, rozwój bazy lokalowej i dydaktycznej TWP. Władze naczelne TWP podejmą wszelkie niezbędne działania w celu nadania statusu prawnego Fundacji TWP.

5. Biuro Zarządu Głównego TWP w porozumieniu z dyrektorami oddziałów TWP opracowuje projekt powołania **Centralnego Funduszu Rozwoju TWP (CFR)**.

CFR byłby funduszem składkowym wszystkich oddziałów i byłby zarządzany przez Radę przedstawicieli dyrektorów TWP.

CFR udzielałby nisko oprocentowanych pożyczek oddziałom TWP na rozwój bazy lokalowej i dydaktycznej.

Bez powołania CFR możliwości pozyskiwania przez TWP własnej bazy lokalowej i specjalistycznego sprzętu dydaktycznego są mało realne.

## W zakresie spraw organizacyjnych

1. Podjęte zostaną wszelkie możliwe działania na rzecz pozyskania bazy lokalowej i dydaktycznej dla potrzeb oddziałów TWP. Bez własnej bazy oddziały TWP mają ograniczone szanse sprostowania konkurencji na wolnym rynku oświaty dorosłych.
2. Konieczne jest rozszerzenie wymiany doświadczeń między oddziałami TWP. Nadanie jej zorganizowanego kształtu, np. w zakresie upowszechniania informacji nt. nowych kierunków kształcenia, programów, form i metod pracy. Kontynuowanie sprawdzonych działań z zakresu doskonalenia organizacyjnego i zawodowego pracowników etatowych i stale współpracujących z TWP.
3. Należy podjąć energiczne starania na rzecz przywrócenia TWP prawa organizowania egzaminów państwowych ze znajomości języków obcych.
4. Częściej niż dotychczas należy korzystać ze statutowych możliwości łączenia w oddziały regionalne sąsiadujących ze sobą oddziałów wojewódzkich TWP. Umożliwi to lepsze wykorzystanie kadr, redukcję zatrudnienia w pionie księgowości, a także oparcie działalności ogniw podstawowych na mniej licznej, ale wysoko kwalifikowanej i należycie opłacanej kadrze organizatorów i dydaktyków. Tworzenie silnych kadrowo i organizacyjnie oddziałów regionalnych TWP jest — jak się wydaje — często jedyną szansą zachowania działalności Towarzystwa na terenie tych województw, gdzie oddziały TWP są słabe i nie radzą sobie z konkurencją.
5. Władze naczelne TWP rozważą możliwość powołania przy biurze Zarządu Głównego lub przy biurze jednego z oddziałów regionalnych TWP (np. Szczecin, Poznań, Katowice, Warszawa) **Biura Turystycznego TWP**. Propozycja ta ma uzasadnienie w następujących faktach:
  - wzrastającego zainteresowania polską pozaszkolną oświatą dorosłych organizacji oświatowych z innych krajów, które zwracają się do ZG TWP z propozycjami zorganizowania specjalistycznych pobytów na terenie Polski,
  - coraz większa ilość oddziałów TWP organizuje wycieczki dydaktyczne dla młodzieży szkolnej (np. Kalisz, Białystok, Suwałki, Gdańsk). Biuro turystyczne TWP mogłoby ułatwić i usprawnić tę działalność,
  - Oddziały TWP organizują coraz częściej wakacyjne kursy języków obcych, obozy językowe na terenie państw sąsiadujących z Polską. Biuro turystyczne służyłoby oddziałom TWP pomocą w tym zakresie.
6. Ważnym problemem jest sprawa powrotu TWP do zakładów pracy. Przed rokiem 1989 blisko 30 proc. działalności TWP organizowano na terenie zakładów pracy. Dzisiaj działania nasze w zakładach pracy są jedynie incydentalne. Wraz ze stabilizacją ekonomiczną polskiej gospodarki i zakładów pracy istnieje potrzeba i szansa organizowania działalności oświatowej TWP dla potrzeb zakładów pracy.
7. Wiedza i umiejętność w zakresie marketingu i reklamy może być przydatna dla każdej działalności TWP. Władze naczelne TWP rozważą możliwość powołania przy ZG TWP, na zasadach samofinansowania, własnej agencji reklamowej.



## Warunki realizacji strategii

1. Podstawowym warunkiem realizacji nakreślonej strategii jest zachowanie jedności organizacyjnej Towarzystwa i życzliwa współpraca ze sobą wszystkich oddziałów TWP, zaś oddziałów TWP z Zarządem Głównym Towarzystwa.
2. Warunkiem niezbędnym jest konsekwentna realizacja przyjętego programu strategii TWP.
3. Warunkiem koniecznym jest zaangażowanie się w realizację strategii działaczy TWP wszystkich szczebli i sprawna, wysoko kwalifikowana kadra etatowa TWP. Kadra dobrze znająca potrzeby pozaszkolnej oświaty dorosłych i potrafiąca te potrzeby realizować. Musi to być kadra bardzo dobrze wynagradzana, ponieważ to umożliwia jej pełne zaangażowanie się w realizację zadań oświatowych i identyfikowanie się z TWP. To samo odnosi się do nietatowej kadry pedagogicznej i organizatorów pracy oświatowej.
4. Szerokie kontakty oddziałów TWP z tzw. terenem. Towarzystwo będzie miało znaczenie na rynku oświatowym wówczas, jeśli będzie głęboko tkwić w terenie, jeśli będzie miało prężnych i oddanych pozaszkolnej oświacie dorosłych pracowników i działaczy terenowych.
5. Wysoka jakość (poziom) oferowanych społeczeństwu usług oświatowych.
6. Legislacyjne uporządkowanie spraw oświaty dorosłych w Polsce; chodzi tu m.in. o uchwalenie przez Parlament RP ustawy o oświacie dorosłych i wydanie na jej podstawie odpowiednich zarządzeń wykonawczych MEN oraz MPiPS.
7. Zachowanie co najmniej życzliwej neutralności władz państwowych, głównie centralnych i wojewódzkich władz oświatowych wobec działalności TWP.
8. Nie zwiększenie podatków oraz składek na ZUS od prowadzonej działalności oświatowej.
9. Zmniejszenie zubożenia społeczeństwa, szczególnie tych warstw ludności, które korzystają z usług oświatowych TWP.

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

## EDUKACJA NA ODLEGŁOŚĆ W EDUKACJI DOROSŁYCH

Wobec gwałtownych zmian, jakim podlega rzeczywistość, a zwłaszcza wobec dużego tempa postępu naukowo-technicznego wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym stopniowo staje się przestarzałe. Koniecznością stało się kontynuowanie kształcenia przez całe życie w takich formach organizacyjnych i rozmiarach, jakie dla poszczególnych osób są optymalne, tzn. jakie umożliwiają im odnawianie kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Powyższe odnosi się do ogółu społeczności, ale zdecydowana większość realizatorów zasady współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji — to osoby dorosłe.

Istotne znaczenie, szczególnie w edukacji dorosłych, ma elastyczność i zróżnicowanie treści, czasu, narzędzi i technik kształcenia, stosowanie właściwego doboru treści (odpowiadającego potrzebom i możliwościom osób dorosłych), skutecznych metod i różnorodnych środków dydaktycznych, odpowiednich form, w tym form umożliwiających samodzielne zdobywanie wiedzy oraz różnych aktywizujących rozwiązań.

Wszystkie czynniki dynamizujące działalność edukacyjną powinny służyć temu, by edukacja dorosłych stała się powszechna, ustawiczna, elastyczna, dostępna, by mogła służyć wszystkim. Należy podkreślić, iż powszechna i ustawiczna edukacja dorosłych jest jednym z najważniejszych czynników rozwoju cywilizacyjnego, a w szczególności rozwoju gospodarczego kraju. Edukacja dorosłych stanowi integralną część całego systemu oświaty.

Zgodnie ze współczesnym rozumieniem edukacji dorosłych powinna ona:

- umożliwiać wszechstronny rozwój osobowości,
- umożliwiać realizację aspiracji życiowych, w tym zawodowych zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami,
- stworzyć wszystkim możliwości kształcenia, doksztalcenia w zakresie wiedzy ogólnej i zawodowej, doskonalenia zawodowego i reorientacji zawodowej,
- ułatwiać poznawanie i zrozumienie współczesnych problemów społeczeństwa, kraju i świata (np. szeroko rozumianych zagadnień związanych z funkcjonowaniem gospodarki rynkowej), korzystanie z dorobku cywilizacyjnego i jego pomnażanie,
- rozwijać i wykorzystywać motywację kształcenia,
- doprowadzić do edukabilności rozumianej jako przygotowanie do ustawicznego, samodzielnego kształcenia (z pomocą nauczyciela tylko wtedy, gdy to jest konieczne), do samokształcenia.



Kierunki reform edukacyjnych w Polsce prowadzą do urzeczywistnienia wszystkich powyższych warunków. Należy podkreślić, że urzeczywistnianie nie jest jedynie przyszłością, ale już teraźniejszością.

Możliwość rozwoju i modernizacji edukacji dorosłych może urzeczywistniać się m.in. dzięki wykorzystywaniu nowoczesnych środków technicznych, wprowadzaniu alternatywnych form i programów kształcenia. Jedną z form systemu oświaty, która może przyczynić się do rozwoju i modernizacji edukacji dorosłych jest edukacja na odległość, zwana również kształceniem na odległość, kształceniem zdalnym lub edukacją niestacjonarną.

Ta forma edukacji jest obecnie na świecie coraz bardziej popularną formą kształcenia. Dynamicznie rozwija się zarówno w krajach mających dużą powierzchnię, np. w Kanadzie, USA, Finlandii, jak i w krajach o stosunkowo niewielkiej powierzchni, np. na Węgrzech, Litwie, Łotwie, w Czechach, Słowacji, Słowenii i innych.

W Polsce mamy bogate tradycje w obszarze edukacji na odległość. Już w okresie międzywojennym rozwijał działalność Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny oraz inne uczelnie dla dorosłych stosujące metodę korespondencyjnego nauczania. Przed 1939 rokiem w systemie kształcenia korespondencyjnego funkcjonowały Spółdzielcze Kursy Listowne prowadzone przez Związek Spółdzielni Rolniczych i Zarobkowo-Gospodarczych. Nauczanie realizowane było dzięki wymianie listów między nauczycielami i uczniami. Kolejne listy nauczyciela określały zakres i formy pracy, dostarczały lub wskazywały materiał do nauczania, objaśnienia i uwagi metodyczne, dzięki czemu uczący się przyswajał wiedzę i jednocześnie mógł zgłaszać pytania, wykrywać niejasności, przysyłać ćwiczenia i podsumowujące opracowania do kontroli i oceny. Pierwsze odczyty i wykłady naukowe zostały nadane na antenie Polskiego Radia już w 1925 roku, a od 1931 roku nadawano specjalnie przygotowane „wykłady maturalne” dla uczniów klas maturalnych oraz eksternistów, którzy przygotowywali się do egzaminów dojrzałości. Integralną formą pomocy w procesie kształcenia stała się zorganizowana w 1966 roku Politechnika Telewizyjna, emitująca wykłady telewizyjne z matematyki, fizyki, geometrii wykreślnej, chemii, wytrzymałości materiałów i elektroniki dla słuchaczy dwu pierwszych lat studiów politechnicznych dla pracujących. Dalszy rozwój telewizji dydaktycznej doprowadził do powołania Telewizyjnego Technikum Rolniczego, Radiowo-Telewizyjnej Szkoły Średniej oraz Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych powstawały licea korespondencyjne i zaoczne szkoły zawodowe dla dorosłych różnych specjalności.

To historia, ale ona rzutuje na teraźniejszość.

Obecnie również prowadzona jest działalność edukacyjna w obszarze edukacji na odległość. Działa szereg niepublicznych placówek edukacji niestacjonarnej, np. różne szkoły kształcenia korespondencyjnego, centra otwartego nauczania oferujące kursy przeznaczone dla ludzi o różnym wykształceniu, doświadczeniu i wieku, usługi związane z działalnością konsultacyjną oraz sprzedaż lub wypożyczenie różnych materiałów dydaktycznych. Świadectwo ukończenia szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej można uzyskać na podstawie egzaminów eksternistycznych. Funkcjonują zaoczne

szkoły dla dorosłych dla różnych poziomów kształcenia od szkół podstawowych poprzez szkoły średnie do szkół wyższych.

W ramowym statucie szkoły publicznej dla dorosłych (załącznik do zarządzenia nr 37 Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 listopada 1992 r.) znaleźć można następujący zapis:

„Szkoła kieruje samodzielną nauką słuchaczy, ułatwiając im osiągnięcie jak najlepszych wyników przez:

- 1) zapoznanie słuchaczy z programami nauczania,
- 2) udzielanie pomocy w zaopatrzeniu słuchaczy w podręczniki, poradniki, komentarze metodyczne i inne materiały dostosowane do zaocznej formy kształcenia,
- 3) udzielanie porad w sprawie nauki bezpośrednio oraz w drodze korespondencji,
- 4) organizowanie konferencji instruktażowych, konsultacji zbiorowych i indywidualnych,
- 5) ocenianie prac kontrolnych.”

Niestety stosowane jest jeszcze określenie, niezupełnie odzwierciedlające rzeczywistość „słuchacz szkoły dla dorosłych”. Wydaje się, że są perspektywy zmiany stosowania ww. określenia terminologicznego. Czyż można mówić o „słuchaczu kursu edukacji niestacjonarnej”? Dorosły uczeń, dorosły odbiorca usług edukacyjnych to nie jest tylko słuchacz nastawiony na bierne odbieranie treści, lecz jest to aktywny uczestnik procesu kształcenia, przyjmujący samodzielną, twórczą, a czasem nawet innowacyjną postawę. W przypadku dorosłych zamiast o nauczaniu bardziej zasadne jest mówienie o kształceniu, które pojmowane jest jako związek uczenia się z nauczaniem.

Można uznać, że doświadczenia w edukacji na odległość, w szczególności adresowanej do osób dorosłych, były i są zbierane przez cały czas. Teraźniejszość wymaga jednak stosowania coraz nowocześniejszych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych i technicznych. Procesy dydaktyczne i ich uwarunkowania wymagają stałej modernizacji i doskonalenia zgodnie z propozycjami współczesnej teorii edukacji, w tym edukacji dorosłych.

Podstawową właściwością edukacji na odległość jest samodzielna nauka uczących się organizowana przez nauczyciela (zwanego tutorem) poprzez różne formy przekazu treści programowych na odległość: drogą korespondencyjną, przez radio, telewizję, w czasie konsultacji telefonicznych, poprzez wzbogacanie kształcenia systemami komputerowymi, filmami dydaktycznymi i innymi materiałami dydaktycznymi, wspieranie zajęciami i konsultacjami bezpośrednimi.

Do przekazu treści programowych, instrukcji i wskazówek metodycznych, do kontroli poziomu przygotowania i osiągnięć uczących się są i muszą być wykorzystywane coraz bardziej nowoczesne rozwiązania wynikające z rozwoju nauki, techniki, elektroniki, a zwłaszcza stosowania radia, telewizji i komputerów.

Edukację niestacjonarną charakteryzują następujące cechy:

- 1) nauczyciel i uczący się nie przebywają w jednym pomieszczeniu,
- 2) nauczyciel organizuje i kieruje procesem kształcenia, co różni edukację na odległość od samokształcenia,

- 3) uczący się ma możliwość okazjonalnych kontaktów z nauczycielem, stosownie do swoich potrzeb,
- 4) pośrednikiem między nauczycielem, a uczącym się są środki techniczne: druk, przekaz komputerowy, radiowy, telewizyjny, telefoniczny itp.

Ze względu na różnorodność potrzeb (dotyczy to szczególnie osób dorosłych) odnośnie celów, treści, metod i organizacji pracy edukacyjnej, a w związku z tym konieczność dostosowania formy edukacji do różnych, indywidualnych potrzeb uczącego się kształcenie na odległość ma wiele form. Wśród nich podstawowymi są: kształcenie korespondencyjne, kształcenie zaoczne, kształcenie pod opieką nauczyciela, kształcenie przy pomocy kaset wideo, kształcenie przy pomocy kaset magnetofonowych, kształcenie przy pomocy komputera, kształcenie z wykorzystywaniem programów radia i telewizji.

Edukacja niestacjonarna przenosi punkt ciężkości z nauczania na uczenie się. Wymusza podejmowanie samodzielnej nauki z własnej woli, umożliwia uczącym się dużą samodzielność i swobodę, umożliwia im indywidualny wybór tempa, a często również treści kształcenia. Uczący się pracuje samodzielnie we własnym tempie, w czasie i miejscu, które mu najbardziej odpowiada, z wykorzystywaniem specjalnie do tej formy opracowanych materiałów dydaktycznych, np. multimedialnych pakietów edukacyjnych.

W edukacji dorosłych duże znaczenie ma tzw. zmysł praktyczny, zdolność łączenia teorii i praktyki, ambicja, samodzielność, silna motywacja do nauki.

Dla wielu osób indywidualnie uczących się w systemie na odległość, szczególnie dla osób dorosłych, potrzebne są bezpośrednie kontakty uczących się między sobą. Różne osoby mają różne predyspozycje do samodzielnego uczenia się. Są osoby, dla których dużym problemem i trudnością w pokonywaniu progów niewiedzy jest ograniczona możliwość bezpośrednich kontaktów z nauczycielem i innymi uczącymi się, brak ciągłych, systematycznych zajęć typu zajęcia klasowo-lekcyjne umożliwiających bezpośredni dialog i stały kontakt z nauczycielem i innymi uczącymi się. Dla wielu osób, przede wszystkim osób bezrobotnych, nie mających na co dzień możliwości częstych kontaktów zawodowych z innymi ludźmi bardzo ważna jest praca w zespole lub dla zespołu, potrzeba integracji z innymi uczestnikami procesu kształcenia. Sprostanie powyższym potrzebom, moim zdaniem, nie jest trudne.

Uzupełnieniem indywidualnej, samodzielnej nauki mogą być nieobowiązkowe, samokształceniowe zajęcia grupowe, w grupie liczącej od 5 do 10 osób. Na zajęciach takich nie jest konieczna obecność nauczyciela. Istotna jest więź z uczestnikami zajęć, atmosfera koleżeńskości i wzajemna chęć pomocy, możliwość przedyskutowania i wspólnego rozważenia nie do końca zrozumiałych zagadnień.

Często słyszymy, czytamy czy też sami wyrażamy pogląd, iż edukacja niestacjonarna jest formą najbardziej dostępną, najtańszą i najlepiej dostosowaną do oczekiwań i możliwości uczącego się.

Czy edukacja na odległość jest tańsza, czy droższa od tradycyjnej formy nauczania?



Obydwa stanowiska mają swoich zwolenników i przeciwników. Istota polega na tym, czy koszty kształcenia zwrócą się w czasie nauki? Czy, w jakim stopniu i w jakim czasie zwrócą się koszty kształcenia jednego ucznia?

Należy zaznaczyć, że inaczej koszty kształcenia oceniane są przez pryzmat uczącego się, a inaczej przez pryzmat placówki oferującej usługi edukacyjne.

Porównując wielkości kosztów kształcenia stacjonarnego i niestacjonarnego przypadające na jednego absolwenta danej formy kształcenia należy, w moim przekonaniu, uwzględnić wpływ bardzo wielu czynników, jak np.: koszty utrzymania budynku, koszty wyposażenia technicznego, w tym modernizowania bazy dydaktycznej, koszty wynagradzania nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych, inżynierjno-technicznych, administracyjnych i obsługi, koszty wysyłki materiałów dydaktycznych, np. zeszytów z ćwiczeniami i zadaniami, koszty multimedialnych pakietów edukacyjnych — koszty produkcji pakietów lub koszty zakupu pakietu/pakietów przez uczącego się, koszty podróży uczestników procesu kształcenia itd. Należy uwzględnić również wpływ nierównomiernego w czasie ponoszenia nakładów finansowych na realizację usług edukacyjnych — w edukacji niestacjonarnej większość kosztów przypada na tzw. fazę przygotowawczą, w tym np. na opracowanie i produkcję multimedialnych pakietów edukacyjnych umożliwiających samodzielną naukę. Trudno jest podać dokładną liczbę określającą różnicę kosztów ponoszonych na jednego uczącego się stacjonarnie i niestacjonarnie. Są głosy, które szacują, że ogólnie edukacja niestacjonarna w porównaniu z edukacją stacjonarną wymaga o ok. 2/3 mniej nakładów finansowych, inni oceniają, że ok. 3/4 mniej. (Np. materiały informacyjne kanadyjskiej Agencji Uczenia Otwartego (OLA), polsko-niemiecka konferencja pt. „Centrum kształcenia ustawicznego w systemie edukacji na odległość”, Szczecin, wrzesień 1994 r.)

W rozważaniach dotyczących dostępności i kosztów kształcenia na odległość nie można pominąć faktu, że indywidualne i samodzielne wykorzystywanie przez uczącego się różnych materiałów dydaktycznych, np. nagranych taśm magnetofonowych, taśm magnetowidowych, dyskietek komputerowych wymaga posiadania przez niego lub wypożyczenia odpowiednich urządzeń technicznych, np. magnetofonu, magnetowidu, komputera.

W edukacji niestacjonarnej w zależności od indywidualnego wyboru można zdecydować się na tradycyjny układ materiału nauczania — uczący się „postępuje” w prostym, jednoznacznie wyznaczonym kierunku, np. zalicza kolejne semestry, których treść kształcenia i kolejność z góry określona jest planem nauczania lub można uczyć się w systemie modułowym — uczący się sam wybiera kolejność treści kształcenia, sam wybiera moduły. Zarówno jedna, jak i druga „ścieżka edukacyjna” ma duże znaczenie w edukacji dorosłych ze względu na różne potrzeby i różne możliwości — dorośli to niezwykle zróżnicowana grupa odbiorców usług edukacyjnych.

Uczący się może uzyskać świadectwo lub dyplom ukończenia szkoły, świadectwo lub zaświadczenie ukończenia kursu. Może również uzyskać zaświadczenie potwierdzające uzyskane umiejętności i wiedzę właściwe danemu modułowi.

Moduł jest pewną zamkniętą całością materiału nauczania (teorii i praktyki). Każdy moduł jako niezależna, samodzielna i mierzalna programowa jednostka dydaktyczna powinien być oceniany i zaliczany osobno.

Uzyskiwanie dyplomów, świadectw, zaświadczeń potwierdzających osiągnięcia i efekty własnej pracy jest niezwykle ważne w edukacji dorosłych — dorosły musi mieć pewność, że trud włożony w naukę opłaci się.

Dorośli mają na ogół przykre doświadczenia z dotychczasowej nauki szkolnej. Niepowodzenia szkolne, a w konsekwencji nie ukończone szkoły spowodowały w wielu przypadkach wytworzenie poczucia braku wiary w możliwość realizacji i zakończenia nauki z sukcesem, braku wiary w siebie, we własne możliwości i we własny sukces. Czy może być dobrym i chętnie zatrudnionym przez pracodawcę pracownikiem osoba, która nie ma motywacji do pracy, nie ma wytrwałości w dążeniu do celu, jest mało samodzielna w swoich działaniach, osoba, która nie wierzy we własny sukces. Odpowiedź jest, według mojej opinii, z całą pewnością negatywna. Edukacja na odległość sprzyja kształtowaniu cech obecnie bardzo cenionych przez pracodawców, takich jak np. samodzielność w pracy, uporczywość w dążeniu do celu, umiejętność właściwej organizacji pracy, gotowość do uczenia się i do pracy. Poszczególne etapy nauki to poszczególne drobne sukcesy, które sumują się w końcowy sukces, np. świadectwa ukończenia szkoły. Uczący się odczuwa, że jego samodzielna nauka, często realizowana z wielkim trudem i olbrzymim wysiłkiem, prowadziła do sukcesu. Uwierzenie w siebie, zaufanie sobie, potwierdzenie że można coś osiągnąć — jest to niezwykle ważne w odniesieniu do osób dorosłych, szczególnie dorosłych bezrobotnych.

Uczący się dorośli mają na ogół mniej możliwości do nauki, mniej czasu, który mogą przeznaczyć na naukę — pracują zawodowo, mają różne obowiązki wynikające z pełnionych ról życiowych, rodzinnych, społecznych, np. matki wychowujące małe dzieci. Edukacja niestacjonarna umożliwia stosunkowo łatwe łączenie pracy z nauką, łączenie obowiązków rodzinnych z realizacją własnych aspiracji życiowych, w tym również zawodowych. Edukacja na odległość jest formą, która umożliwia dorosłym łączenie realizacji podstawowych dla nich funkcji zawodowych, rodzinnych, społecznych z dalszym kształceniem. Jest formą edukacyjną, którą można wkomponować w naturalne procesy życia codziennego i pracy.

System kształcenia na odległość powinien umożliwiać zarówno podnoszenie poziomu wykształcenia, jak i doksztalcenie się oraz rekwalifikację dużej grupie odbiorców, w tym bezrobotnym, niepełnosprawnym, mieszkańcom wsi i małych miasteczek, a także tym wszystkim, dla których z różnych powodów będzie to najwygodniejsza forma uzupełniania wiedzy lub zdobywania nowych kwalifikacji.

Edukacja przez całe życie to cecha współczesnego człowieka. Edukacja jest kluczem do sukcesu w życiu jednostki. Ona też warunkuje rozwój cywilizacyjny kraju. Edukacja na odległość stać się może stylem edukacyjnym współczesnego człowieka.



## Literatura

1. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. PWN, Warszawa 1987.
2. Półturzycki J.: Dydaktyka dorosłych. WSiP, Warszawa 1991.
3. Suchy S.: Kształcenie dorosłych w Polsce. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
4. Suchy S.: Edukacja dorosłych. Warunki i możliwości. Urząd Pracy, Warszawa 1994.
5. Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych, pod redakcją Wujka T. MCNEMT, SOP, Radom—Warszawa 1994.
6. Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej, pod redakcją Kwiatkowskiego Stefana M. IBE, Warszawa 1994.
7. Wybór artykułów. Kształcenie modułowe. ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
8. Jeruszka U.: Założenia teoretyczne systemu kształcenia modułowego. W.: Materiały konferencyjne. Kształcenie modułowe. Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne, Szczecin 1994.
9. Instructional Project Model. Open Learning Agency. 4355 Mathissi Place. Burnaby, B.C.V5G. 4S8. Canada.

**Julian Nadolski**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## DETERMINANTY ROZWOJU OŚWIATY RODZINNEJ

### Rola i miejsce Stowarzyszenia Oświatowców Polskich we współkształtowaniu oświaty w Polsce

W różnego rodzaju sporach o kierunkach dalszych losów oświaty w Polsce w cieniu pozostaje problematyka oświaty dla rodziny i oświata kultywowana w rodzinie. Paradoxem jest, że w sytuacji kiedy we współczesnych społeczeństwach pogłębia się coraz bardziej przekonanie, że rozwiązań wielu złożonych problemów świata dzisiejszego, tj.: kłopotów społecznych, konfliktów politycznych, kryzysów gospodarczych itd. trzeba szukać w funkcjonowaniu indywidualnym i zbiorowym rodzin, zwłaszcza w stosunkach między małżonkami, rodzicami i dziećmi, między rodzeństwem i krewnymi — zainteresowanie tą podstawową komórką społeczną coraz bardziej maleje. Ubożeje nasza wiedza o pozytywnych i ujemnych zjawiskach, o procesach zachodzących w rodzinach.

W rodzinie kształtowane są postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości, formy uczestnictwa w niezależnym społecznym, ekonomicznym

nym i kulturalnym rozwoju. W rodzinie dokonuje się kompleks procesów oświaty, działań formalnych i nieformalnych, zinstytucjonalizowanych i niekonwencjonalnych, o różnych treściach, poziomach, wartościach merytorycznych, stanowiących jednak istotny element uzupełniania procesu szkoleniowego i wychowawczego, prowadzącego przez szkolnictwo publiczne czy też społeczne, niepubliczne. Oświata bowiem, rozumiana jako stan i proces kształtowania wiedzy, kultury, świadomości społeczno-politycznej, narodowej, realizowana jest zarówno przez system szkolny, instytucje pozaszkolne, jak też w nie mniejszym stopniu w rodzinie. Dlatego też Statut Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, jak też Deklaracja uchwalona na II Ogólnokrajowym Zjeździe Delegatów stanowi podstawę programową do działalności na rzecz rodziny, kształcenia, dokształcania i doskonalenia wiedzy i umiejętności zaspokajania potrzeb oświatowych jednostek i grup społecznych.

Zagadnienia i problemy rozwoju oświaty w Polsce, w szerokim jej kontekście i różnorodności stanowią podstawowy nurt działania Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Teoretyczne i praktyczne zaangażowanie wszystkich ogniw organizacyjnych i działaczy wynika z twórczego i odpowiedzialnego uczestnictwa SOP w życiu narodu polskiego, w kształtowaniu poziomu intelektualnego społeczeństwa. Myślą przewodnią działania jest przyjęcie założenia, że oświata wraz z ojczystą kulturą, nauką, techniką i gospodarką jest zasadniczym czynnikiem kształtowania warunków i perspektyw życia każdego Polaka.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich uwzględniając wielopodmiotowy i wieloświatopoglądowy proces działań oświatowych i wychowawczych nie ogranicza systemu oświaty narodowej tylko do rodziny i szkoły jako instytucjonalnej gwarancji obywatela do właściwego wykształcenia i wychowania. Uznając prymat wychowawczy rodziny, szkoły i instytucji pozaszkolnych uważa jednocześnie, że oświata w nowych warunkach społeczno-politycznych i gospodarczych jest wspólnym dobrem narodu i nie może być przedmiotem działania tylko niektórych środowisk społecznych i politycznych, ugrupowań o określonych poglądach na świat i rzeczywistość, nie może też znajdować się tylko i wyłącznie w gestii administracji państwowej czy też samorządu terytorialnego. Od zarania swojej działalności dawała temu wyraz publiczny niejednokrotnie formułując swoje opinie o stanie oświaty w Polsce i o kierunkach jej dalszego rozwoju. Również obecnie aktualizowane i rozwijane jest stanowisko Stowarzyszenia w sprawie koncepcji edukacji narodowej.

Działalność Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w zakresie doskonalenia programu oświaty polskiej, jak też w praktycznym jej przekształcaniu jest różnorodna. Nie ogranicza się ona tylko do badań naukowych, publicystyki i wydawnictw. Powoływane są coraz to nowe placówki oświatowe, różnego typu szkoły, w różnych formach intensywnie prowadzona jest działalność edukacyjna.

Aktywne uczestniczenie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w rozwoju oświaty w Polsce tworzy nie tylko praktyczny i teoretyczny dorobek w tym zakresie, ale również uzasadnia prawo do współdecydowania o kierunkach, celach i formach planowanych przemian oświatowych w naszym kraju, do oddziaływania na koncepcje strategii

oświatowej i wychowawczej, pożądanej dla każdego członka naszego społeczeństwa, narodu, państwa polskiego.

### **Kryzys tradycyjnego modelu rodziny w świecie**

Istotnym czynnikiem determinującym rozwój oświaty dla rodziny i w rodzinie jest zmieniający się model rodziny. Ogłoszony przez ONZ Rok Rodziny rozpoczął się na świecie od ostrej dyskusji na temat roli, miejsca, pozycji rodziny w społeczeństwie, nad funkcją i wartościami rodzinnymi.

W Wielkiej Brytanii ukazała się, niedawno książka amerykańskiej feministki, historyka kultury Pani Shere Hite, w której autorka uznała tradycyjną rodzinę, składającą się z dwojga rodziców i dzieci za instytucję represyjną, za kolebkę wielu niesprawiedliwości społecznych. Autorka w swej pracy zaprezentowała pogląd, że dzieci znacznie lepiej wychowują samotne matki.

W Stanach Zjednoczonych 22 procent dzieci żyje w rodzinach, w których brakuje jednego z rodziców. Blisko jedną czwartą spośród tych dzieci wychowują samotni ojcowie. W latach 1980—1992 ich liczba zwiększyła się w Ameryce więcej niż dwukrotnie. James Levin, specjalista z Instytutu Rodziny i Pracy w Nowym Jorku uważa, że wzrost liczby mężczyzn decydujących się na samotne wychowywanie dziecka wynika ze zmian, jakie zaszły w społeczeństwie amerykańskim w pojmowaniu roli mężczyzny w życiu codziennym.

Rocznik Statystyczny 1993 r. informuje, że w Polsce mamy 10 226 tysięcy rodzin, w tym:

— małżeństw bez dzieci	2 239 tysięcy,
— małżeństw z dziećmi	6 323 tysięcy,
— matki z dziećmi	1 396 tysięcy,
— ojcowie z dziećmi	178 tysięcy.

W miastach żyje 5 292 tysięcy małżeństw, w tym matki z dziećmi 958 tysięcy, ojcowie z dziećmi 114 tysięcy.

Na wsi znajduje się 3 360 tysięcy małżeństw, w tym matki z dziećmi — 438 tysięcy, ojcowie z dziećmi — 64 tysiące.

Z przedstawionych danych wynika, że również w Polsce w coraz większym stopniu kształtują się zmiany w tradycyjnym modelu rodziny.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że systematycznie wzrasta w naszym kraju ilość rodzin zastępczych. Dynamika wzrostu przedstawia się następująco:

— 1980 r.	— 18 025 rodzin zastępczych,
— 1985 r.	— 27 442 rodzin zastępczych,
— 1990 r.	— 29 531 rodzin zastępczych,
— 1992 r.	— 30 113 rodzin zastępczych.

Osobny problem stanowi propozycja nowoczesnego modelu XXI wieku podstawowej komórki społecznej zakładająca, że osoby spełniające role rodziców mogą być przedstawicielami tej samej płci.



W coraz większej ilości krajów różne społeczności stanęły wobec kwestii nowej obyczajności, nowej moralności, nowej rzeczywistości: homoseksualiści czy też lesbijki nie tylko zdjeli z siebie piętno zбочeńców, lecz pragną zawierać legalne związki partnerskie i adoptować dzieci.

Pierwszym krajem na świecie, w którym zalegalizowano związki osób tej samej płci, była Dania. Osoby znajdujące się w „związku partnerskim” mają te same prawa i obowiązki co osoby zawierające małżeństwa heteroseksualne. Nie mają oni (one) jednak prawa do adopcji dzieci i do sztucznego zapłodnienia.

W USA, gdzie jak niektórzy twierdzą, homoseksualiści stanowią istotną siłę polityczną (mówi się o gejowskim lobby w Kongresie), stosunek do praw mniejszości seksualnych jest różny w różnych stanach.

Na uwagę zasługuje podejście do „związków partnerskich” i działań z tym związanych w stanie Nowy Jork. W stanie tym związki partnerskie osób tej samej płci po raz pierwszy zalegalizowano w 1993 r. Usankcjonowano tym samym określone prawa partnerów: dotyczące wspólnoty majątkowej, wynajmowania mieszkań, odwiedzanie partnerów w szpitalach lub zakładach karnych.

Wobec uznania kryzysu rodziny tradycyjnej w wielu krajach Europy Parlament Europejski wypowiadał się za legalizacją związków homoseksualnych i przyznania im prawa do adopcji dzieci. Uchwała przyjęta 8 lutego 1994 roku stosunkiem głosów 159 do 96 jest sprzeczna z zasadami religii chrześcijańskiej. Kościół katolicki za sakrament małżeństwa uznaje tylko związek mężczyzny i kobiety, spełniający przy tym określone warunki. Innych związków międzyludzkich kościół za małżeństwo nie uznaje. Dlatego też Papież Jan Paweł II, pomimo, że Uchwała Parlamentu Europejskiego nie jest obligatoryjna dla państw Unii Europejskiej, stanowczo skrytykował rezolucję Parlamentu Europejskiego. Papież wezwał kraje europejskie do jej odrzucenia twierdząc, że w tzw. rodzinach partnerskich dzieciom wyrządza się krzywdę, ponieważ „Zamiast matki i ojca będą miały dwóch ojców lub dwie matki”.

Brytyjski psychoterapeuta Robin Skynner o potrzebie posiadania przez dziecko obydwójga rodziców napisał w wydanej również w Polsce książce: „Życie w rodzinie i przetrwać”. W pracy swej autor stwierdził, że dziecko potrzebuje obydwójga rodziców, że aby mogło się prawidłowo utożsamiać z własną płcią rodzina powinna składać się z osób o różnej płci.

Innego zdania jest polski psychoterapeuta Jacek Sanatorski. Uważa on, że w niektórych polskich rodzinach heteroseksualnych potrzeby dziecka często nie są uwzględniane. Wprawdzie dla prawidłowego rozwoju psychoseksualnego dziecko w wieku 3—15 lat potrzebuje wzorców kobiety i mężczyzny, niemniej jednak rodziny homoseksualne mogą lepiej wychowywać dzieci niż w niejednej rodzinie heteroseksualnej.

## **Rodzina podstawową komórką życia społecznego**

Sytuacja rodziny w świecie jest złożona. Ścierają się różne poglądy i stanowiska w sprawie funkcji i zadań rodziny, jej roli i miejsca w społeczeństwie, w tym również w zakresie krzewienia oświaty. Szczególnego znaczenia i rangi nabiera zatem stwierdzenie uczestników Warszawskiego XVIII Międzynarodowego Kongresu Rodziny, w którym wzięło udział ponad 10 tysięcy osób (kwiecień 1994 r.), że Polska rodzina jest wzorem dla Zachodu.

Już starożytni Grecy, w tym przede wszystkim Platon, stwierdzali, że rodzina jest podstawową komórką życia społecznego, jest główną instytucją wychowawczą. Jest nie tylko źródłem ustawicznej regeneracji narodu, lecz ma olbrzymi wpływ na rozwój umysłowy, fizyczny, moralny, kulturalny, czy też społeczny młodego pokolenia. Współczesna rodzina polska, podobnie jak w innych krajach, ulega stałej ewolucji społecznej. Niemniej jednak, jak wykazuje praktyka, wypełnia odpowiedzialną funkcję oświatową i wychowawczą nie tylko w pierwszych latach życia dziecka. W trudnych czasach społeczno-politycznych i gospodarczych polska rodzina współczesna staje się ostoją również w dalszych latach rozwoju młodego człowieka, aż do osiągnięcia samodzielności przez wykształcenie, przygotowanie do zawodu i samodzielnego życia. Szczególnej opieki rodziny wymaga młodzież w wieku dojrzewania, w okresie kiedy musi samodzielnie podejmować decyzje, kiedy zaczyna przejmować odpowiedzialność za swoje losy i działania. W tym trudnym okresie rodzina udziela pomocy dorastającym dzieciom, ubezpiecza ich przed załamaniem, przed popełnianiem życiowych błędów. Od rodziców i starszego pokolenia potomkowie uzyskują podporę moralną, intelektualną, a niekiedy i wsparcie ekonomiczne w rozstrzygnięciu trudnych problemów życiowych.

Traktując oświatę rodzinną jako wprowadzenie człowieka w świat wartości poprzez edukację i wychowanie spełniane są najistotniejsze potrzeby społeczne. W rodzinie następuje realizacja przyjętej wizji człowieka, społeczeństwa, narodu, państwa. Kształtowana też jest wizja postępowego człowieka, jego praw i wolności, powinności i obowiązków oraz sensu i celów życia.

Przeobrażenia życia współczesnego wymagają systematycznego doskonalenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych i wychowawczych rodziców. Aby dobrze spełniać swoje role rodzice powinni rozumieć mechanizm oddziaływania pedagogicznego rodziny. Przygotowanie bowiem młodego pokolenia do przyszłego samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym może odbywać się tylko przez świadome, celowe kierowanie wychowaniem w rodzinie. Zadanie to jest złożone. Rodzice zatem mają prawo oczekiwać pomocy w realizowaniu swoich obowiązków. Powinny się tym zająć zarówno instytucje państwowe, jak też organizacje społeczne.



**Trevor Pearmain**

Europejskie Konsorcjum do Spraw Szkolenia,  
Przedsiębiorczości i Rozwoju w Sheffield

## **NORMY ISO 9000 W KSZTAŁCENIU I SZKOLENIU**

Międzynarodowe normy jakościowe ISO 9000 bardzo szybko stały się światowym znakiem najwyższej jakości, który dostosowuje wymagania przemysłu w zależności od rynku niezależnie od granic państwowych poszczególnych nacji, szczególnie tych spośród państw G7 (grupa siedmiu państw) najbardziej uprzemysłowionych. Ważnym momentem na zastosowanie się do tych norm było także uświadomienie sobie wymagań Wspólnoty Europejskiej. Do tego czasu bardziej spektakularne korzyści były osiągnięte w USA, Japonii i krajach rozwijających się przemysłowo, szczególnie z Dalekiego Wschodu i Wschodniej Europy. Na przykład w USA wyniki wprowadzenia tych norm są badane co 6 miesięcy w ciągu ostatnich dwóch lat, zaś Chiny nawiązały kontakty w celu wprowadzenia tych norm u siebie.

Można powiedzieć, że doświadczenia brytyjskie dotyczące norm zapewnienia jakości wywodzą się od roku 1975, w którym ustanowiono narodowe normy BS 5750, które w roku 1987 z dużymi zmianami przekształcone zostały w serię ISO 9000, obecnie stanowiące narodowe normy dla ponad 70 krajów.

Zamierzeniem tych norm jest zapewnienie niezachwianego przeświadczenia, że towary i dobra zawsze będą dostarczane zgodnie z normami wyszczególnionymi w kontrakcie.

Z upływem czasu i ze wzrostem korzyści płynących z zastosowania i realizacji tych norm przez przemysł, zaczęły one mieć wpływ na wykonawców usług transportowych, na usługi likwidacji odpadów i sprzątanie, księgowość, usługi budowlane i inne usługi, włączając w to kształcenie i szkolenie w przedsiębiorstwie. Organizacje zaczęły również rozważać wdrożenie norm w celu poprawienia ich efektywności i wydajności bez jakichkolwiek zewnętrznych nacisków i wpływów, które obecnie funkcjonują pomyślnie w ponad 50 brytyjskich instytucjach edukacyjnych oraz w jeszcze większej liczbie firm szkoleniowych, co zwiększa ilość użytkowników tych norm. Interpretacja norm ISO 9001, 02 i 03 jest zawarta w normie ISO 9004-2, która jest poradnikiem dla wykonawców z przemysłu i jest bardzo użytecznym dokumentem pomagającym osiągnąć wewnętrznie jakość zarządzania odnośnie wszelkich możliwych interpretacji i zamiarów zastosowania systemu zarządzania jakością.

W normie ISO 9002, która jest najbardziej odpowiednią normą dla większości instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, jest zawarte 19 paragrafów, aczkolwiek

paragraf 19 (Naprawy) nie ma zastosowania, chyba że jest określony czas przeznaczony na zdobycie kwalifikacji, które są niezbędne do rekwalifikacji.

Paragrafy normy ISO 9002 są sformułowane w języku stosowanym w przemyśle, więc istnieje potrzeba dostosowania go i przetłumaczenia na terminy edukacyjne. Poniżej jest podany przykład takiego tłumaczenia terminów. W dużym stopniu zależy to od definicji, co należy rozumieć przez „produkt” kształcenia lub szkolenia. Czy „zawartość kursu” czy też „wartość dodana” jest dla studenta całokształtem doświadczeń związanych z uczestnictwem w kursie i nabyciem wszystkich nowych umiejętności? Zdecydowano, że najbardziej odpowiednim określeniem tego jest dla studenta lub klienta „wartość dodana”.

## **Wymagania systemu jakości ISO 9002**

### **Transfer terminologii technicznej na potrzeby edukacji i szkolenia**

1. Odpowiedzialność kierownictwa.
2. System jakości.
3. Umowy z klientami i interesantami.
4. Nie ma zastosowania.
5. Nadzór nad dokumentacją.
6. Nabywanie usług edukacyjnych.
7. Przyjmowanie klienta i udzielanie mu wsparcia (doradztwo).
8. Rejestracja studentów i protokołowanie kursów.
9. Projektowanie, opracowywanie i sposób realizacji programów nauczania.
10. Ocenianie i testowanie klienta.
11. Części składowe oceny i metody testowania.
12. Ocenianie studenta i rejestrowanie wyników oceny.
13. Procedury diagnozowania przyczyn niepowodzeń klientów.
14. Procedury korygowania błędów i niepowodzeń klientów oraz metody udoskonalania kursów.
15. Fizyczne środowisko koledżu (wyposażenie, infrastruktura).
16. Rejestrowanie jakości.
17. Wewnętrzne audyty jakości (kontrolowanie i weryfikacja).
18. Szkolenie kadr.
19. Nie ma zastosowania.
20. Statystyka.

Fundamentalną zasadą do zapamiętania jest to, że ISO 9000 to system zarządzania gwarantujący efektywność wszystkich działań w zakresie wykonywania i dostarczania usług zgodnych z oczekiwaniami klientów. Nie jest to dla nauczycieli niezbędny mechanizm kontrolny, pokazujący jak oni uczą, lecz system pomagający upewnić się, co oni robią. Schematy pracy oraz przegląd rezultatów nauczania będą częścią tego systemu, podobnie jak działania wspierające kadry pomocniczej, która umożliwi nauczycielom osiągnięcie efektywności nauczania w ich klasach. Norma ta z pewnością nie koliduje z zawodową integralnością nauczycieli lub szkoleniowców, aczkolwiek wymaga dowodów ich poziomu wykształcenia i kompetencji w nauczaniu.

Wymagany normą niezbędny poziom kompetencji będzie określany przez kierownika organizacji szkoleniowej i tak długo jak faktyczne wyniki będą osiągać zamierzone rezultaty, to wymagania ISO będą spełnione. Niemniej jednak, jeśli nie będą one osiągnięte, będzie się oczekiwać od kierownika organizacji szkoleniowej dociekania przyczyn takiego stanu i podjęcia korygujących działań w celu upewnienia się, że napotkane problemy nie pojawią się ponownie.

Jednym z najtrudniejszych do rozstrzygnięcia problemów jest, kogo należy uważać za odbiorcę usług edukacyjnych organizacji szkoleniowej. Czy jest nim student, rodzice studenta, pracodawca, rząd, ciała egzaminacyjne, czy też społeczeństwo rozumiane jako całość? W Wielkiej Brytanii problem ten został w znacznej mierze rozwiązany poprzez zdefiniowanie odbiorcy jako sponsora (tego, który płaci za nauczanie), tj. rodzice, rząd i władze lokalne, pracodawca, a także zdefiniowanie studenta i szkolonego jako podmiotu, który zdobywa doświadczenie i wiedzę zapewnioną programem. Ten podział wymaga prawdopodobnie zawarcia początkowo dwóch kontraktów lub umów. Po pierwsze organizacja szkoleniowa uzgadnia z odbiorcą, że zobowiązuje się zapewnić określoną liczbę miejsc szkoleniowych zgodnie z daną normą w zakresie podanych kosztów, po drugie informuje studenta (podmiot), czego oczekuje się od niego lub niej, informuje o godzinach uczęszczania na zajęcia, terminach zaliczeń itp., a następnie student podpisuje umowę, że podejmuje się niezbędnego dla realizacji programu uczęszczania na zajęcia i pracy. System ten może działać w ten przykładowy sposób. Jeśli organizacja szkoleniowa nie osiąga swych celów, które określono w kontrakcie z odbiorcą, ponieważ podmiot nie uczęszczał na niezbędne zajęcia, a organizacja może dowieść, że dała studentowi należne ostrzeżenie, to może stać się tak, że rodzice wolą porozmawiać z synem lub córką, aniżeli dyskredytować instytucję i jej kadre.

W tym momencie jest okazja do rozważenia, co poszło źle i do upewnienia się, że to się nie powtórzy. Można to zrobić zadając następujące pytania:

*Czy nie oczekujemy zbyt dużo od studenta?*

*Czy terminy przeznaczone na realizację zadań nie są niedorzeczne?*

*Czy zasoby są adekwatne do potrzeb?*

*Czy metody motywowania studenta są efektywne?*

*Czy ogólnie przyjęty poziom sukcesu lub niepowodzenia nauczania studenta jest możliwy do zaakceptowania? itp.*

Zastępując język techniczny normy ISO 9002 terminologią stosowaną w edukacji przystosowujemy ją do potrzeb edukacji i szkolnictwa, zaś poszczególne rozdziały normy będą miały następujące brzmienie.

Organizowanie systemu i prowadzenie jego dokumentacji wykazuje zgodność jakości świadczonych usług ze zobowiązaniem, dostarcza dowodów efektywności i zapewnia zaufanie interesantów, że Wasze osiągnięcia były zaplanowane, że są konsekwentne i nie podlegają przypadkowi oraz, że instytucja pragnie się uczyć i adaptować do nowych potrzeb i warunków. Ocena norm ISO 9000 dokonana przez stronę trzecią wykazuje długoterminowość zobowiązań, dobre rozpoznanie światowych trendów i właściwe rozwiązania prawne, które mają na celu jawność bez stronniczości.



**Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska**  
Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji  
Majątku Trwałego, Radom  
**Maria Pawłowa**  
Wyższa Szkoła Inżynierska, Radom

## **DOSKONALENIE ZAWODOWE W SYSTEMIE ZAPEWNIENIA JAKOŚCI PRODUKCJI I USŁUG**

### **Wprowadzenie**

Transformacja ekonomiczna, konkurencja na rynku krajowym i światowym wymusza modernizację konstrukcji oraz doskonalenie technologii prowadzące do wyraźnej poprawy jakości produkcji i usług. Jakość jest rozumiana jako ogół cech i właściwości wyrobu lub usługi decydujących o zdolności wyrobu lub usługi do zaspokojenia stwierdzonych lub przewidywanych potrzeb (PN-EN-28402). Osiągnięta jakość winna być potwierdzona właściwymi certyfikatami, znakami, których uzyskanie jest możliwe po wdrożeniu uznanego przez wiarygodne instytucje i organizacje systemu zapewnienia jakości.

Intensywne prace nad opracowaniem i wdrożeniem takich systemów jakości trwają praktycznie we wszystkich polskich przedsiębiorstwach. Wydaje się celowe przedstawienie zakresu tych prac dla ich wykorzystania w modernizacji treści edukacji zawodowej, znalezienie właściwych relacji między systemami zapewnienia jakości produkcji i usług a kształcenia i doskonalenia zawodowego.

### **System zapewnienia jakości produkcji i usług**

Celem opracowania i wdrożenia systemu zapewnienia jakości produkcji i usług jest:

- uzyskanie i utrzymanie żądanego poziomu jakości wyrobu lub usługi,
- uzyskanie wiarygodności o utrzymaniu wysokiego poziomu jakości,
- zwiększenie konkurencyjności na rynku krajowym i zagranicznym, zwiększenie sprzedaży,
- uzyskanie „Certyfikatu” na własny system zapewnienia jakości.

Podstawowymi normami dotyczącymi zarządzania jakością są:

- wytyczne wyboru i stosowania (PN-EN-29000),
- model zapewnienia jakości w projektowaniu/konstruowaniu, produkcji, instalowaniu i serwisie (PN-EN-29001),
- model zapewnienia jakości w produkcji i instalowaniu (PN-EN-29002),
- model zapewnienia jakości w kontroli i badaniach końcowych (PN-EN-29003),



- zarządzanie jakością i elementy systemu jakości. Wytyczne (PN-EN-29004).  
Podstawowymi dokumentami systemu zapewnienia jakości są:
- Księga Jakości (dokument określający politykę jakości i opisujący system jakości w organizacji),
- pakiet procedur jakościowych z poszczególnych obszarów decyzyjnych,
- szczegółowe instrukcje uzupełniające procedury.

Ustawa „O badaniach i certyfikacji” wprowadza obowiązek certyfikacji wyrobów podlegających oznakowaniu Znakiem Bezpieczeństwa B. Za wykonane usługi bez posiadania wymaganego certyfikatu lub niezgodnie z wymaganiami stanowiącymi podstawę do wydania takiego certyfikatu nakłada się sankcję wpłaty do budżetu państwa 100% sumy uzyskanej ze sprzedaży.

Podstawowe procedury systemu zapewnienia jakości:

1. Procedury Systemu zapewnienia jakości:
  - organizacja.
  - analiza systemu,
  - wczesne ostrzeżenie,
  - sterowanie systemem.
2. Procedury organizacji systemu:
  - organizacja, rozpowszechnianie i aktualizacja dokumentów,
  - program kontroli stosowanych druków.
3. Procedury procesu produkcyjnego:
  - nowe uruchomienie,
  - projektowanie wyrobów i doskonalenie konstrukcji,
  - opracowanie technologii,
  - wprowadzanie zmian,
  - nadzorowanie dokumentacji,
  - dopuszczenie do produkcji materiałów i części odbiegających od warunków technicznych,
  - postępowanie z procesami niestabilnymi,
  - postępowanie z wyrobami nie spełniającymi wymagań,
  - statystyczne metody kontroli jakości,
  - statystyczna kontrola procesów produkcyjnych.
4. Procedury dla dostaw i dostawców:
  - wybór, ocena i nadzór dostawców,
  - ocena dostaw,
  - ocena dostawców,
  - wysyłanie wyrobów.
5. Procedury zapewnienia jednolitości miar:
  - działanie laboratoriów pomiarów,
  - gospodarka narzędziami pomiarowymi,
  - legalizacje i kontrola systemu pomiarowego,
  - wydawanie instrukcji użytkowania wszystkich środków kontrolno-pomiarowych,

#### 6. Procedury kosztów jakości:

- ocena poziomu kosztów, zapobieganie kosztom złej jakości,

#### 7. Procedury szkolenia kadr:

- planowanie i organizowanie szkoleń z zakresu jakości.

W przytoczonym wyżej wykazie przedstawiono oryginalne nazwy podstawowych procedur wchodzących w system zapewnienia jakości [1]. Jak widać jednym z ważnych elementów systemu jest dbałość o doskonalenie zawodowe realizatorów systemu.

W poszczególnych procedurach znajdują się opisy szczegółowe: cele, zakresy, zainteresowania, obowiązki, odpowiedzialność, uprawnienia, opisy pracy, dokumenty, oczekiwane efekty.

Są to więc informacje interesujące dla analizy zadań zawodowych, wymaganych umiejętności pracowników realizujących poszczególne procedury.

Jeśli powstają one na podstawie analizy treści pracy to mogą stanowić poważne źródło informacji dla modernizacji charakterystyk zawodowych, dokumentacji programowych kształcenia i doskonalenia zawodowego.

### **Doskonalenie zawodowe**

Bez względu na poziom techniki, organizacji o ostatecznym wyniku decyduje człowiek, jego umiejętności i zaangażowanie w efektywnym wykonaniu pracy i zadań zawodowych. Dlatego w każdym systemie zapewnienia jakości produkcji procedury doskonalenia zawodowego ujęte są w podsystemie szkolenia i doskonalenia zawodowego pracowników ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb systemu zapewnienia jakości. Szczegółowe opisy tej procedury obejmują, podobnie jak opisane wcześniej procedury zapewnienia jakości produkcji, a więc cele, zakresy zainteresowania, obowiązki, odpowiedzialność, uprawnienia, opisy pracy, dokumenty, oczekiwane efekty.

Typowy schemat opisu pracy procedury szkolenia kadr:

1. Analiza aktualnego stanu przygotowania zawodowego.
2. Określenie tematyki, celu szkolenia i listy słuchaczy.
3. Opracowanie planu szkolenia:
  - program,
  - konspekt i materiały pomocnicze,
  - wybór wykładowców,
  - kryteria oceny i zaliczenia sprawdzianów, szkolenia.
4. Szkolenie:
  - realizacja planowanych zajęć,
  - prace kontrolne, sprawdziany.
5. Sprawdzian, zaliczenie szkolenia.
6. Wydanie świadectwa.
7. Wpis przeprowadzonego szkolenia do rejestru.

Poza przeszkoleniem kadr z zakresu kompleksowego systemu zapewnienia jakości w przedsiębiorstwach istnieją różnorodne potrzeby szkolenia i doskonalenia pracowników, np. nowo przyjętych, bhp, specjalistyczne szkolenia itp. Cała działalność szkoleniowa odbywa się jednak zgodnie z przyjętymi procedurami.

Szkoda, że tak powszechna działalność porządkująca doskonalenie zawodowe w przedsiębiorstwach jest prowadzona bez udziału pedagogów. Skutki to błędy terminologiczne, żargon inżynierski oraz brak dobrej korelacji między systemami produkcji i edukacji.

### **Jakość produkcji i usług a jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego**

System oświatowy, instytucje edukacyjne działając na podstawie aktów prawnych, określających organizację, obowiązki i uprawnienia, a nawet metody i formy edukacji. Podstawy prawne określają klasyfikacje zawodów szkolnych i gospodarczych, charakterystyki zawodowe, ramowe plany nauczania, treści kształcenia oraz wymagania niezbędne do uzyskania określonych kwalifikacji. Ustanowione w ten sposób normy prawne mogą być wykorzystane jako podstawowe elementy standardów kwalifikacyjnych.

Od kilku lat trwają próby standaryzacji kształcenia i doskonalenia zawodowego. Podejmuje się próby opracowań standardów narodowych i europejskich [2—4].

Równocześnie trwają próby przeniesienia zastosowania norm systemu zapewnienia jakości produkcji i usług do tworzenia systemu zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Nie ulega wątpliwości, że oba te systemy winny funkcjonować wspólnie i zgodnie, nie mogą więc być tworzone w całkowitej izolacji. Wydaje się konieczne wzajemne wykorzystanie doświadczeń. Taki model zapewnienia jakości w projektowaniu/konstruowaniu (PN-EN-29001) może być wykorzystany do opracowania — projektowania nowych dokumentacji programowych, a model zapewnienia jakości w produkcji (PN-EN-29002) do zapewnienia jakości kształcenia zawodowego szczególnie z uwzględnieniem technicznych metod pomiaru uzyskiwanych umiejętności (wymagań). Tak powszechny przegląd treści pracy, sporządzenie nowych opisów pracy ujętych w logicznie powiązane procedury jest dobrą okazją do nowej analizy zadań zawodowych szczególnie przydatnych do określenia zmian w wykazach zawodów, charakterystykach zawodowych, a więc i treściach kształcenia.

Wykorzystując modułowe podejście inżynierów w tworzonych dokumentacjach, materiały te mogą być przydatne w opracowaniu nowych elastycznych technologii kształcenia i dokonalenia. Korzyści te mogą być większe, o ile przyspieszone zostaną prace modernizujące system kształcenia zawodowego, szczególnie w zakresie standaryzacji oraz wykorzystane zostaną wzajemne doświadczenia nad budową systemów zapewnienia jakości produkcji i usług oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego.

### **Literatura**

1. Giera K., Werpachowski W.: Księga Jakości. MCNEMT, Radom 1994.
2. Meifort B., Souter E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung. B.BB, Berlin 1991.
3. Bednarczyk H., Pawłowa M.: Ocenka kashestva w odkrytych elastishnych sistiemach nieprerywnogo profesionalnogo obrazowania. Institut Profesionalnogo Obrazowania. Moskwa 1994, s. 48—51.
4. Bednarczyk H.: Standardy w systemie zapewnienia jakości kształcenia zawodowego. Materiały konferencji. Transformacja w edukacji, konieczność, możliwość, realia i nadzieje. Bydgoszcz 1992.

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Wiltrud Gieseke*

*Uniwersytet Humboldt'a w Berlinie*

## **Studium pedagogiki dorosłych na Uniwersytecie im. Humboldt'a**

### **Podstawy rozwoju zawodowego**

Podstawowe oferty studiów w zakresie pedagogiki dorosłych przedstawiono dotychczas na uniwersytetach. Dodatkowy lub doksztalający tok studiów mógłby być przeprowadzony przede wszystkim w tych krajach związkowych Niemiec, które dysponują znacznymi środkami finansowymi na doskonalenie (Brema i Nadrenia Północna — Westfalia). Otwarte formy studium doksztalającego istniały i nadal istnieją na uniwersytetach w Hannoverze, Bremie, Bochum, Oldenburgu i Hamburgu. Dużym zainteresowaniem cieszy się podnoszenie kwalifikacji w zakresie pedagogiki dorosłych w formie studiów zaocznych. Inicjatywy rad naukowych i komisji krajów związko-

wych skierowane są na wspieranie studiów zaocznych na wszystkich kierunkach uniwersytetów. Wprowadzone projekty studiów zaocznych o długich tradycjach (DIFF—Tübingen) muszą zostać zweryfikowane na nowo na podstawie inicjatyw dotyczących polityki kształcenia. Rolf Arnold (Uniwersytet w Keisersleutern) zasłużył się opracowaniem i wdrożeniem toku studiów dodatkowych w zakresie pedagogiki dorosłych Uniwersytetu Studiów Zaocznych w Hagen i przyjęciem powstałych tam dokumentów studiów w dziedzinie pedagogiki dorosłych za podstawy dla Centrum Studiów Zaocznych.

Szczególne znaczenie uzyskały uchwały Komisji Krajów Związkowych, dzięki systemowi studiów zaocznych na uniwersytetach w byłej NRD. W przemianach, jako że rozgałęziony system doksztalania w NRD wraz z zakładami uległ załamaniu, nowe potrzeby doksztalania mogą być spełnione dzięki znacznemu wsparciu ze strony AGF jako kraju przedstawicielskiego. Nasuwa się pytanie co z NRD-owskiego systemu doksztalania jest możliwe do przyjęcia w przyszłościowym rozwoju systemu kształce-



nia. Systemowi doksztalcania nie można obiecywać przychylnej oceny. Kształcenie pedagogiczne dla dorosłych miało w NRD zawsze wysoką rangę. Akcent wykształcenia spoczywał na kwalifikacjach pedagogicznych, w mniejszym stopniu na kwalifikacjach z zakresu pedagogiki dorosłych, przy czym istotne badania nad zdolnościami uczenia się dorosłych pochodzą z Lipska. Tendencja wzajemnego powiązania kształcenia i doksztalcania, która objęła również całe Niemcy, była w NRD regułą. Różnica pomiędzy młodzieżą a dorosłymi była przy tym pomijana. Również w strukturze organizacyjnej Instytutu Kształcenia Zawodowego krok ten został niedawno zrobiony. Było i jest to uzależnione tym, że doksztalcanie było przede wszystkim doksztalcaniem zawodowym i jest obecnie tak traktowane również w zjednoczonych Niemczech.

Pełne uwarunkowania, których potrzebują dorośli w dzisiejszych czasach, przy zmianach zawodowych, jak również w trakcie przemiany kulturalnej i społecznej (patrzac wstecz na doksztalcanie i kształcenie dorosłych, będąc wszakże na nie zdani), wymuszając z perspektywy systematyczno-naukowej zróżnicowane pogodzenie się z tymi procesami uczenia się w całym przebiegu życia. Jak dowiedziono naukowo, formuły długoletnich zdolności do uczenia się dorosłych działają zbyt krótko, aby uzasadnić biograficzne, intelektualne i społeczne skutki tych wymagań. Jeśli dalej ma mieć znaczenie godność człowieka jako absolutna przesłanka wszelkiego postępowania, to pedagogika dorosłych powinna sprostać zupełnie nowym wymaganiom. Ma ona nie tylko dać odpowiedź na znaczne motywa-

cje doksztalcania określonych grup ludności, lecz przede wszystkim zaproponować właściwe koncepcje dla dorosłych odnośnie potrzeb uczenia się, związanych z tym oporów wobec nauki, bariery emocjonalne, zahamowania w nauce, brak wprawy w nauce, urazy do szkoły. Kształcenie w dziedzinie pedagogiki dorosłych stoi przed wieloma wyzwaniami, które nie mogą być zaspokojone tylko przez doświadczenia praktyczne.

### **Charakterystyka studium pedagogiki dorosłych na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie**

Gdy za pomocą próby modelowej dotyczącej „kwalifikacji z zakresu pedagogiki dorosłych” wprowadzono, na Uniwersytecie im. Humboldta, obok ciągu magisterskiego dodatkowe studium pedagogiki dorosłych, następowało po sobie zróżnicowanie ofert studiów w tym zakresie.

Studium dodatkowe jest w warunkach zjednoczenia Niemiec nie tylko ofertą transformacyjną, lecz zakłada zjednoczenie już jako punkt wyjściowy. Zarówno uczący, jak i uczestnik kursu pochodzą w połowie ze Wschodu i z Zachodu. Problemy międzykulturalne w Niemczech, jako wzajemne problemy przekształceń są w studium same przedmiotem nauczania. Właśnie „docentom z zachodu”, którzy pracują z „grupami ze wschodu”, udaje się z trudem osiągnąć skutek tylko wtedy, gdy całokształt pracy przekształceniowej jest do wykonania przez uczestniczki i uczestników.

Okazją do możliwie sprawnego przeprowadzania studium dodatkowego była aktualna sytuacja przełomowa w nowych

krajach związkowych, która w znacznym wymiarze prowadziła i prowadzi do nowych wymagań w zakresie doksztalcania. Nie tylko oferty przeszkalania i doksztalcania zawodowego, choć jest tu szczególnie widoczne, stawiają uczestnikom i realizatorom doksztalcania wysokie wymagania przygotowania się do radykalnej zmiany warunków rynku pracy. Ponieważ oferty te reagują na istniejące już i oczekiwane bezrobocie, bardzo często oczekuje się od doksztalcenia gwarancji znalezienia nowego miejsca pracy. Doksztalcenie nie steruje jednak rynkiem pracy ani w nowych, ani w starych krajach związkowych. Powstają więc rozczarowania. Wpływają one szczególnie silnie na zmienione warunki życia i pracy w nowych krajach związkowych. Zaostarzają się w nowych krajach związkowych, gdyż dochodzi tam do tego, że równocześnie z nowym systemem społecznym i jego nowymi mechanizmami wewnętrznymi konieczne jest zdobycie zaufania. Bezrobocie na tym terenie nie należało dotąd do doświadczeń społeczno-socjalnych. Na tę delikatną sytuację pośrednio mogą reagować właśnie w ofertach przeszkalania i doksztalcenia, wykwalifikowani w dziedzinie pedagogiki dorosłych docenci. Brak jest nie tylko w nowych krajach związkowych kształcenia w kierunku pedagogiki dorosłych w kształceniu zawodowym. Oferty ćwiczeń występowały dotąd tylko wg aktualnych potrzeb. Oferty współpracy w doksztalceniu nie były tak oczywiste, jak zostały przedstawione. Oferta strukturalna jest jednak w sumie wyjątkiem. Wyniki uczenia się na kursach zależą jednak w sposób istotny od kwalifikacji nauczyciela, fachowości pedagogiki grupowej, wiedzy docentów

na temat przesłanek i warunków uczenia się dorosłych. Efekty negatywne społecznej sytuacji przełomowej wzrastają dzięki niewystarczającej pracy interwencyjnej. Problemy wartości własnej potęgują się. Tymczasem sami docenci napierają silniej na lepsze, bezpośrednie wsparcie ekonomiczne. Moim zdaniem uniwersytet nie może zignorować przemian społecznych w obecnym wymiarze.

Wydział Kształcenia Dorosłych (Doksztalcenie we współpracy z Krajowym Instytutem Pedagogicznym w Brandenburgii) nie bierze jednak udziału w udzielaniu szybkiej pomocy czy w oferowaniu dokładnej oferty doksztalcenia, chce natomiast zagwarantować systematyczne, pod względem naukowym, wykształcenie podstawowe w pedagogice dorosłych, przy wsparciu gościnnie występujących referentów z różnych uniwersytetów. Standard z zakresu pedagogiki dorosłych powinien być zapewniony przez takie doksztalcenie systematyczne. Docentom i planistom z zakresu doksztalcenia powinna być zaoferowana możliwość utrzymania dystansu, aby mogli spojrzeć w inny sposób na ich stronę praktyczną. Równocześnie, a jest to bardzo ważny motyw dla uczestników i uczestniczek, certyfikat szkoły wyższej stwarza możliwość obecności na węższym rynku pracy dla instruktorów doksztalcenia. Do pedagogicznego standardu jakości należy tymczasem preferowane w instytucjach doksztalcających, udokumentowane wykształcenie z zakresu pedagogiki dorosłych. Chodzi tu o potrzebę powtarzania, ważną w równej mierze dla uczestników ze Wschodu, jak i z Zachodu. Duży popyt na docentów i planistów wszelkiego rodzaju potwierdza nasz pogląd.

Oferta studium w próbie modelowej nie ma pod względem treści charakteru eksperymentalnego. Chce ona pośredniczyć pod względem wiedzy podstawowej standardu pedagogiki dorosłych, przy czym wyraźny punkt ciężkości jest przyłożony do kompetencji analitycznej pedagogiki dorosłych. Pedagogiczne wydolności diagnozowania rozstrzygnięć sytuacyjnych w przebiegu nauczania i uczenia się mają wyraźny priorytet. Nie chodzi tu o skonkretyzowaną pomoc praktyczną, która po późniejszym zastosowaniu swojego znaczenia praktycznego już dlatego nie jest trafną, ponieważ żadna sytuacja pedagogiczna nie jest powtarzalna. W planowaniu tematów mają swoje znaczenie teorie kierowania postępowaniem. Chcemy świadomie wyeliminować kierowanie naszej oferty na pewien typ przedstawiciela lub instytucji. Studium realizuje podstawowy program z zakresu pedagogiki dorosłych.

**Elżbieta Goźlińska**

*Kierownik Pracowni Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych CODN*

## **Doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli**

Przy obecnym postępie technicznym i szybkim tempie przemian gospodarczych wiedza nauczyciela uczącego przedmio-

tów zawodowych dezaktualizuje się niezmiernie szybko. Podejmowane prace zmierzające do dostosowania absolwentów szkół zawodowych do potrzeb gospodarki, permanentna reforma szkolnictwa zawodowego, a tym samym ciągłe zmiany programów nauczania, wymuszają konieczność stałego doskonalenia się nauczycieli, w tym szczególnie nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Oczywiste wydaje się, że współczesny świadomy nauczyciel powinien sam odczuwać potrzebę aktualizowania swojej wiedzy i samodoskonalenia się, ale niezbędna jest mu pomoc.

Kompetencje w zakresie doskonalenia nauczycieli określa Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. Nr 95, poz. 425 z późniejszymi zmianami).

Na jej podstawie ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 1992 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U.Nr 63, poz. 317). Rozporządzenie to określa w §1 ust. 2 szczegółowe zadania placówek.

Zadania te mogą być realizowane centralnie przez instytucje centralne tworzone i prowadzone przez Ministra Edukacji Narodowej lub przez instytucje regionalne tworzone i prowadzone przez Kuratora Oświaty.

W roku 1991 powołany został Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, placówka o zasięgu ogólnopolskim, do którego zadań na podstawie § 6 statutu należy:

- \* organizowanie ogólnokrajowego przepływu informacji pedagogicznej,
- \* organizowanie działalności służącej rozwojowi systemu doskonalenia po-



przez doskonalenie kadry i metod pracy,

- \* prowadzenie działalności wydawniczej na potrzeby kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
- \* organizowanie i prowadzenie ogólnopolskich form doskonalenia nauczycieli w zakresie zleconym przez organ prowadzący,
- \* prognozowanie i analiza sytuacji kadrowej w oświacie,
- \* wspomaganie działalności edukacyjnej ośrodków polonijnych,
- \* koordynowanie doskonalenia nauczycieli przy współpracy partnerów zagranicznych,
- \* obsługa prac Głównej Komisji Kwalifikacyjnej ds. stopni specjalizacji zawodowej nauczycieli,
- \* inne działania zlecone przez organ prowadzący związane z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli.

Zadania te realizują nauczyciele konsultanci zatrudnieni w poszczególnych jednostkach organizacyjnych prowadzących działalność merytoryczną. Jedną z takich jednostek jest **Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych**. W Pracowni zatrudnionych jest pięciu konsultantów, sekretarka i na 1/2 etatu pracownik techniczny.

Oczywiste jest, że przy takim składzie osobowym i bardzo ograniczonych środkach finansowych Pracownia nie może zaspokoić wszystkich potrzeb i oczekiwań w zakresie doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych. Zadanie staje się tym bardziej niewykonalne, jeżeli weźmie się pod uwagę ilość zawodów i specjalności, w jakich prowadzi się obecnie kształcenie i wynikającą stąd ogromną ilość specjalistycznych przedmiotów zawodowych.

Z powyższych względów uznaliśmy, że nie będziemy doskonalili nauczycieli przedmiotów tzw. ogólnozawodowych, pozostawiając to zadanie placówkom terenowym, a zajmiemy się doskonaleniem nauczycieli przedmiotów tzw. mało licznych, czyli specjalistycznych oraz doskonaleniem doradców i konsultantów przedmiotów zawodowych.

Przeszkoleni przez nas doradcy i konsultanci powinni stać się multiplikatorami i przenosić zdobytą przy naszej pomocy wiedzę i umiejętności na swój teren. Wybór takiej drogi działania wynika stąd, że placówki terenowe nie są w stanie prowadzić doskonalenia merytorycznego nauczycieli specjalistycznych przedmiotów zawodowych występujących na terenie województwa, gdyż działalność taka często obejmowałaby jedną lub kilka osób.

Oprócz prowadzenia różnego rodzaju szkoleń, Pracownia nasza przywiązuje ogromną wagę do opracowywania i upowszechniania materiałów informacyjnych oraz promocji nowych form i metod nauczania i ciekawych rozwiązań metodycznych. Staramy się również przekazywać jak najwięcej informacji na temat tego, co dzieje się w obrębie kształcenia zawodowego.

Tak więc Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych realizuje następujące zadania (określone w regulaminie CODN stanowiącym załącznik do statutu):

- \* organizuje doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych poprzez tworzenie ogólnopolskich branżowych ośrodków doskonalenia,
- \* organizuje szkolenie dla nauczycieli specjalistycznych przedmiotów zawo-



dowych w branżach nie występujących powszechnie oraz dla nauczycieli wdrażających nowe dokumentacje programowe,

- \* organizuje szkolenia w ramach programów zagranicznych,
- \* opracowuje i upowszechnia materiały edukacyjne i informacyjne dla doradców metodycznych i nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- \* promuje nowe formy doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz ciekawe rozwiązania metodyczne w szkolnictwie zawodowym przez organizowanie pilotażowych kursów, seminariów i warsztatów.

Jak wynika z omówionych przepisów, w obecnym systemie doskonalenia nauczycieli nie ma zależności służbowych między CODN a placówkami terenowymi. Nasze wzajemne kontakty odbywają się na zasadzie współpracy i przyjęcia naszej oferty lub nie.

Sposoby i miejsca realizacji podjętych przez Pracownię Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych zadań, ich obszary i tematyka szczegółowa mogą być tematem następnych cyklicznych artykułów, natomiast dla ilustracji naszej działalności istotna jest informacja o tym, co zrobiono w roku 1993.

Pracownia nasza realizowała swoje zadania następująco:

**Organizowanie doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych poprzez tworzenie ogólnopolskich branżowych ośrodków doskonalenia realizowane było dwutorowo:**

1. Przez pomoc ośrodkom terenowym w przygotowaniu tworzonych centrów doskonalenia branżowego, w tym:

- wyszukiwanie szkół, w których można taki ośrodek zorganizować, (wyjazdy w teren np. do Zespołu Szkół Technicznych w Sanoku, do Zespołu Szkół Mechanicznych w Łodzi — w celu zapoznania się z warunkami lokalowymi i stanem istniejącego tam wyposażenia),
- analizę projektów organizacji ośrodków,
- pomoc w doborze ich wyposażenia (np. dobór obrabiarek CNC i oprogramowania dla ośrodka w Łodzi),
- szkolenie kadry specjalistów dla ich późniejszej działalności.

Pracownia posiada przygotowane projekty autorskie tego typu placówek oraz projekty opracowane na przykładzie podobnych placówek zagranicznych. Realizacja ich wykracza często poza nasze możliwości, gdyż wiąże się to najczęściej ze specjalistycznym doposażeniem szkół, a to jest w gestii MEN.

2. Przez wspieranie ośrodków już działających, w tym:

- tworzenie i opiniowanie programów szkoleń — w bieżącym roku powstało 18 nowych programów specjalistycznych,
- wyszukiwanie i dobór wykładowców do przeprowadzenia szkoleń,
- organizowanie szkoleń, w roku 1993 Pracownia zorganizowała: 13 kursów z zakresu „komputeryzacji prac biurowych” w Ośrodku Edukacji Informatyczno-Ekonomicznej w Puławach, uczestniczyło w nich 391 nauczycieli ze szkół wdrażających nowe dokumentacje programowe w zawodzie „technik ekonomista”;

- 10 szkoleń informatycznych dla kierunku „technik informatyk” w tym samym Ośrodku, w których uczestniczyło **184** nauczycieli; 2 szkolenia dla wykładowców w centrach szkolenia w zakresie obrabiarek sterowanych numerycznie CNC (prowadzone przez specjalistów z RFN) — w Łodzi, dla 24 nauczycieli.
- analiza wyników — po każdej formie doskonalenia przeprowadzamy wśród uczestników ankietę na temat osiągniętych efektów szkolenia, programu, oceny wykładowców. Analiza tych anonimowych ankiet pozwala nam korygować programy, dobierać lepszych wykładowców i na podstawie wskazywanych potrzeb organizować nowe kursy,
- pozyskiwanie (bezpłatnie) z kraju i zagranicy komputerowego oprogramowania firm profesjonalnych do celów szkoleniowych, np. 18 systemów CAD „INCAD” dla Ośrodka Edukacji Informatyczno-Ekonomicznej przekazanych przez niemiecką firmę MTS,
- opracowywanie i wydawanie w postaci broszur materiałów wraz z programami demonstracyjnymi na dyskietkach dla uczestników kursów (materiały w załączeniu).

**Organizowanie szkoleń dla nauczycieli specjalistycznych przedmiotów zawodowych w branżach nie występujących powszechnie**

W 1993 roku Pracownia zorganizowała:

- 9 kursów z zakresu ekonomii, rachunkowości, socjologii i psychologii oraz prawa — dla nauczycieli wdrażających nowe dokumentacje: „technik ekonomista” i „technik administracji”, przeszkoliliśmy **320** nauczycieli,
- seminaria dla doradców i wybranych nauczycieli w branżach:
  - ekonomicznej — 4 seminaria, udział wzięło **120** osób,
  - mechanicznej — 2 seminaria, udział wzięło **85** osób,
  - budowlanej i drzewnej — 1 seminarium, udział wzięło **35** osób,
  - włókienniczej i odzieżowej — 1 seminarium, udział wzięło **31** osób,
  - elektrycznej i elektronicznej — 1 seminarium, udział wzięło **25** osób,
  - gastronomicznej — 1 seminarium, udział wzięło **35** osób,
  - samochodowej — 1 seminarium, udział wzięło **40** osób.

**Organizowanie szkoleń w ramach programów zagranicznych**

W ramach współpracy z Konsorcjum Newcastle realizującym program Know How Fund „Accounting Development” (rozwój rachunkowości) odbyły się:

- dwa 5-dniowe kursy podstawowe, po **16** nauczycieli każdy oraz
- jeden kurs kaskadowy dla **17** nauczycieli rachunkowości.

W roku 1993 nawiązaliśmy współpracę z Techniczną Szkołą w Aarhus z Danii. Opracowaliśmy razem ze specjalistami z Danii koncepcję cyklu szkoleń mających na celu wypromowanie w polskim szkolnictwie zawodowym metody projektów. Pierwsze szkolenie z tego cyklu odbyło się w listopadzie — uczest-

niczyły w nim 43 osoby (nauczyciele z 6 szkół przewidzianych do tworzenia Liceów Technicznych oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego i doradcy z 5 województw, na terenie których znajdują się ww. szkoły).

W ramach współpracy międzyrządowej RFN i Polski Pracownia zorganizowała spotkanie ekspertów niemieckich i polskich poświęcone ustaleniu dokładnych zasad współpracy w zakresie doskonalenia nauczycieli w 4 branżach: ekonomicznej, budowlanej, gastronomicznej i włókienniczo-odzieżowej. W czasie narady ustalono formy szkoleń, treści kursów oraz inne elementy współpracy umożliwiające stronie polskiej najbardziej efektywne wykorzystanie pomocy Rządu RFN.

Pracownia współpracuje też z Georgetown University z USA, w bieżącym roku przeprowadziliśmy nabór na roczne stypendium z zakresu „gospodarki rynkowej, finansów i marketingu”. Z ponad 40 kandydatów po rozmowach zakwalifikowano 3 nauczycieli.

Poza tym utrzymujemy stałe kontakty z instytucjami i firmami zagranicznymi (m.in. z BIBB, CDG, DSE, Leybold, Hako, MTS, Lucas Nulle — z RFN; FAS — Irlandia; Techniczna Szkoła w Aarhus — Dania, Pedagogische Technische Hogeschool — Holandia) w celu pozyskiwania materiałów pisanych z zakresu nowych technologii, nowych metod pracy z uczniem oraz środków i materiałów dydaktycznych.

### **Przygotowanie i upowszechnianie materiałów edukacyjnych i informacyjnych**

Upowszechnianie materiałów edukacyjnych Pracownia prowadzi poprzez:

a) wydawanie cyklu broszurowego „ABC doradcy przedmiotów zawodowych”. Prezentujemy tam różne rozwiązania metodyczne (autorów tych opracowań poszukujemy nie tylko wśród uznanych autorytetów, ale także wśród wyróżniających się nowatorskich nauczycieli z całego kraju). Z założenia, broszurki z tego cyklu mają stanowić gotowy materiał, który doradca może przekazać początkującemu nauczycielowi. W roku 1993 wydaliśmy 7 tytułów z tej serii;

b) wydawanie cyklu broszurowego „Nowe treści w przedmiotach zawodowych”. Pomagamy w ten sposób nauczycielom w aktualizacji treści nauczania (autorów tych opracowań poszukujemy wśród autorytetów w danej dziedzinie lub opracowujemy sami adaptacje ciekawych opracowań, artykułów w prasie fachowej itp.). W roku 1993 wydaliśmy 36 tytułów z tej serii;

c) promocję profesjonalnych programów komputerowych realizujemy poprzez analizę przydatności proponowanego oprogramowania (utrzymujemy stały kontakt z dystrybutorami programów), opracowywanie kart informacyjnych o programach, organizowanie pokazów dla doradców i konsultantów, wydawanie katalogu oprogramowania dla szkolnictwa zawodowego (aktualnie opracowany został Katalog nr 6, w 1993 r. ukazały się 4 katalogi). W przyszłości chcielibyśmy utworzyć bibliotekę oprogramowania dla szkolnictwa zawodowego, ale w chwili obecnej ze względu na warunki lokalowe jest to niemożliwe.

Wszystkie nasze broszury powielane są w CODN. Rozdajemy je na organizowanych przez nas szkoleniach i seminariach tematycznych oraz sprzedajemy (po cenie papieru i powielenia) zainteresowanym nauczycielom.



W 1993 roku zostało powielonych ok. 5800 egzemplarzy, z czego rozdaliśmy na szkoleniach ok. 1200 egzemplarzy, sprzedaliśmy ponad 3200 egzemplarzy.

Wydawnictwa Pracowni:

Nazwa	Liczba tytułów	Łączny nakład	Koszt opracowania
Seria „ABC...”	7	2 040	23 480 000 zł
Seria „Nowe treści”	36	3 755	96 510 000 zł
Komunikat	7	2 150	bez kosztów

**Działalność informacyjną realizujemy głównie poprzez:**

- a) wydawanie cyklicznych komunikatów wysyłanych do wszystkich placówek doskonalenia nauczycieli i Kuratorów, w 1993 r. wydaliśmy 7 komunikatów,
- b) podczas organizowanych przez nas spotkań informacyjnych z doradcami oraz podczas konsultacji,
- c) ciągłe konsultacje telefoniczne, listowne i osobiste,
- d) prowadzenie komputerowej bazy danych — szkoły zawodowe w Polsce,
- e) prowadzenie komputerowej bazy danych — doradcy i konsultanci przedmiotów zawodowych.

Najlepszą formą upowszechniania materiałów edukacyjnych są organizowane przez naszą Pracownię coroczne **Ogólnopolskie Giełdy Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego**. W giełdach jako wystawcy uczestniczyli indywidualni nauczyciele, szkoły, woje-

wódzkie placówki doskonalenia oraz firmy profesjonalne.

Celem tych giełd jest:

1. Zaprezentowanie materiałów dydaktycznych, takich jak: podręczniki, skrypty, zeszyty ćwiczeń, konspekty lekcji, testy, sprawdziany, zbiory zadań itp.
2. Wymiana informacji o istniejących materiałach dydaktycznych, ich autorach i producentach.
3. Stworzenie szansy sprzedaży, zakupienia i wymiany eksponatów,
4. Pokazanie dorobku nauczycieli, zainspirowanie do tworzenia i produkowania materiałów dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego,
5. Integracja środowiska, stworzenie szansy spotkania się, wymiany poglądów itp.

W roku 1993 II Ogólnopolską Giełdę Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego zwiedziło około **1000** nauczycieli, a wystawiało swoje materiały dydaktyczne 34 wystawców z kraju i zagranicy.

W 1993 roku zorganizowaliśmy również giełdę środków dydaktycznych dla przedmiotów elektrycznych i elektronicznych, w której wzięło udział 19 wystawców, a odwiedziło ją około **200** nauczycieli.

**Promocja nowych form doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz ciekawych rozwiązań metodycznych**

Zadania te realizujemy na podstawie własnego rozeznania najistotniejszych potrzeb nauczycieli szkół zawodowych oraz zgłoszonego zapotrzebowania na określone tematy. Najczęściej stosowaną



formą są zajęcia warsztatowe, w czasie których prezentowany jest temat, a następnie uczestnicy w grupach opracowują konkretne przykłady rozwiązań. W 1993 roku zorganizowaliśmy:

- warsztaty dla nowo powołanych doradców na temat nowoczesnych metod pracy z nauczycielem — uczestniczyło 42 doradców,
- warsztaty dla konsultantów na temat nowoczesnych metod koordynacji doradztwa pedagogicznego — uczestniczyło 43 konsultantów,
- seminarium dla nauczycieli i doradców zawodowych szkół chemicznych na temat ekologii — uczestniczyło 37 osób,
- warsztaty dla nauczycieli i doradców na temat zastosowania metody przewodniego tekstu w praktycznej nauce zawodu — uczestniczyły 52 osoby.

Łączne zestawienie form doskonalenia przeprowadzonych przez Pracownię Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych ilustruje poniższa tabela:

Forma	liczba	liczba osób
kursy 40-godzinne	38	1 011
warsztaty	4	174
seminaria	11	251
gieldy	2	1 200

**Tadeusz Zaklika**

*Zakład Doskonalenia Zawodowego  
w Radomiu*

## **Kształcenie i doskonalenie zawodowe w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Radomiu**

Zakład Doskonalenia Zawodowego jako instytucja edukacyjna ma bardzo duże tradycje w zakresie kształcenia kursowego dorosłych. Nasza firma istnieje na rynku szkoleniowym od 1946 roku. Działalność szkoleniowa ZDZ w Radomiu prowadzona jest przez trzy ośrodki kształcenia:

1. Ośrodek Kształcenia Zawodowego,
2. Ośrodek Kształcenia Kierowców,
3. Ośrodek Krawiecko-Dziewiarski.

Ośrodek Kształcenia Kierowców i Ośrodek Krawiecko-Dziewiarski są ośrodkami specjalistycznymi, natomiast Ośrodek Kształcenia Zawodowego prowadzi kształcenie wielozawodowe.

### **Ośrodek Kształcenia Kierowców**

Prowadzi szkolenie mające na celu przygotowanie kandydatów na kierowców w zakresie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych do kierowania pojazdami (określonymi w uprawnieniu) po drogach publicznych.

Ośrodek ten organizuje kursy:

- kierowców kat. A, B, C, E i T,
- metodyczno-dydaktyczne dla wykładowców i instruktorów nauki jazdy,

— doskonalenia zawodowego dla kierowców przewożących materiały niebezpieczne.

Ośrodek dysponuje dobrą bazą szkoleniową zlokalizowaną przy ul. Żeromskiego 30 i przy ul. Saskiej 4. Jest ona wyposażona w nowoczesny sprzęt i pomoce dydaktyczne. OKK Radom posiada również zgodny z wymogami Ministerstwa Transportu i Gospodarki Morskiej plac manewrowy do prowadzenia zajęć z nauki jazdy. Ośrodek Kształcenia Kierowców swoją działalnością obejmuje Radom i teren woj. radomskiego. W terenie punkty informacji i bazę dydaktyczną stanowią filie ZDZ, instytucje współpracujące z ZDZ, Zespoły Szkół Zawodowych i Szkoły Podstawowe. Program nauczania realizowany jest z wykorzystaniem dziewięciu samochodów osobowych, w tym 2 Polonezów Caro, 3 Fiatów 125 p i 4 Fiatów 126 p, 1 Ciągnika Ursus C-360, samochodu ciężarowego STAR-200 z przyczepą i motocyklu CZ-175.

Po zakończonym cyklu szkolenia absolwenci kursów zdają egzamin przed stosowną komisją egzaminacyjną przy Zakładzie Doskonalenia Zawodowego i Państwową Komisją Egzaminacyjną Urzędu Wojewódzkiego w Radomiu powołaną na podstawie zarządzenia Ministra Transportu i Gospodarki Morskiej.

### **Ośrodek Krawiecko-Dziewiarski**

Drugi specjalistyczny Ośrodek Krawiecko-Dziewiarski posiada bardzo duże tradycje w zakresie kursowego kształcenia, a szczególnie w zawodach krawieckich i pokrewnych. Ośrodek Krawiecko-Dziewiarski prowadzi działalność szkoleniową na kursach młodzieżowych i dla dorosłych. Działalność swoją prowadził przede wszystkim na podstawie 3-let-

nich kursów krawiectwa damskiego lekkiego dla absolwentek szkół podstawowych. Ośrodek ten prowadzi również kształcenie kursowe dorosłych, a w nim kursy kwalifikacyjne i przyuczające do zawodu, takie jak: krawiec-szwacz i fryzjer.

Swoją działalnością obejmuje Radom, a w terenie funkcjonuje Filia Nr 2 w Przysusze. Bazę materialno-dydaktyczną stanowiąca własność ZDZ przy ul. Saskiej 4 tworzy 10 sal dydaktycznych i pracownie do prowadzenia praktycznej nauki zawodu. Jest ona wyposażona w nowoczesny sprzęt, maszyny i pomoce dydaktyczne. Ostatnio Ośrodek zorganizował pracownię fryzjerską z nowoczesnym wyposażeniem do realizacji programu zajęć praktycznych. Umożliwia to realizowanie programu kursów przyuczających do zawodu, które obejmują szkolenie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, co pozwala zdobyć zawód osobom nie posiadającym praktyki zawodowej bądź dokonać zmiany zawodu.

Po zakończonym cyklu szkolenia absolwenci kursów otrzymają zaświadczenia ukończenia kursu i zdają egzamin przed Komisją Egzaminacyjną ZDZ lub na tytuł czeladnika przed Komisją Izby Rzemieślniczej w Radomiu.

### **Ośrodek Kształcenia Zawodowego**

Ośrodek ten prowadzi działalność szkoleniową na kursach dla dorosłych w pozostałych kilkudziesięciu zawodach i specjalnościach. Ośrodek ten obejmuje swoją działalnością Radom oraz teren całego woj. radomskiego. W Radomiu Ośrodek zlokalizowany jest przy ul. Żeromskiego 30, a w terenie punkty informacji i siedziby stanowią: Filia Nr 1 w Kozienicach, Filia Nr 2 w Przysusze oraz Cechy

Rzemiosł Różnych i zakłady przemysłowe.

Ośrodek Kształcenia Zawodowego prowadzi następujące kursy:

— **czeladniczo-mistrzowskie w zawodach:** murarz, betoniarz-zbrojarz, stolarz-cieśla, malarz-tapeciarz, instalator sanitarny i gazowy, mechanik pojazdowy, lakiernik, elektryk, blacharz pojazdowy, ślusarz, kucharz, piekarz, cukiernik, szewc, cholewkarz i inne.

— **przyuczające do zawodu:** kierowców wózków akumulatorowych i spalinyowych, palaczy centralnego ogrzewania wszystkich typów kotłów, maszynopisania, obsługi i konserwacji suwnic, sprzężarek, dźwigów towarowo-osobowych, wciągników i wciągarek, spawania elektrycznego i gazowego, spawania urządzeń podlegających dozorowi technicznemu Rs. 1.2, Bs. 1.2 i inne, spawania w osłonie dwutlenku węgla i spawania w osłonie argonu. Ponadto prowadzi kursy pedagogiczne dla instruktorów i wykładowców kształcenia kursowego, operatora komputera IBM-PC oraz kursy bhp wszystkich stopni.

Po zakończeniu kursu absolwenci zdają egzaminy przed właściwymi komisjami egzaminacyjnymi, tj. komisją działającą przy Zakładzie Doskonalenia Zawodowego, Izbie Rzemieślniczej, Urzędzie Dozoru Technicznego i Okręgowym Inspektoracie Gospodarki Energetycznej. Po zdaniu egzaminu z wynikiem pozytywnym wydawane są uprawnienia kwalifikacyjne i uprawnienia do wykonywania zawodu.

Zajęcia teoretyczne i praktyczne prowadzi kadra wykładowców i instruktorów zajęć praktycznych o wysokich kwalifikacjach zawodowych i pedagogicznych. Kadra rekrutuje się z ZDZ, jak

również ze szkolnictwa zawodowego i zakładów pracy. Stąd też słuchacze kursów prowadzonych w ZDZ wykazują bardzo dobre przygotowanie z zakresu nabytych wiadomości i umiejętności praktycznych podczas kursowego kształcenia. Świadczą o tym wyniki uzyskane podczas egzaminów przed stosownymi komisjami. Wojewódzki Ośrodek Kształcenia Zawodowego ZDZ w Radomiu posiada własny bank programów (w ponad 300 zawodach i specjalnościach) oraz własne wydawnictwa skryptów i podręczników dla słuchaczy kursów. WOKZ jako jednostka oświatowa posiada aktualny wpis o działalności szkoleniowej prowadzonej przez Kuratorium Oświaty w Radomiu ewidencji placówek oświatowych pod Nr KO.I-451-14/92. Druga działalność oświatowa Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Radomiu to kształcenie w formach szkolnych.

W roku szkolnym 1992/93 została powołana Niepubliczna Zasadnicza Szkoła Zawodowa ZDZ w Radomiu i dwie jej filie: Filia Nr 1 w Kozienicach i Filia Nr 2 w Przysusze w zawodach: krawiec odzieży damskiej-lekkiej i kucharz-kelner a w roku 1993/94 poszerzono o zawód fryzjer. Następnie w roku 1993/94 powołane zostało Technikum Zawodowe dla Dorosłych na podbudowie ZSZ w zawodzie technik odzieżowy, specjalność krawiectwo lekkie.

Od 1 września br. funkcjonuje również Liceum Zawodowe zawód: pracownik administracyjno-biurowy, a od 1 października Policealne Studium Zawodowe w zawodzie technik obsługi turystycznej. Szkoły ZDZ w Radomiu przyjęły do klas pierwszych lub na semestr pierwszy niżej podaną ilość uczniów (słuchaczy):

1. Zasadnicza Szkoła Zawodowa w Radomiu — 158 uczniów.



2. Technikum Zawodowe dla Dorosłych na podbudowie ZSZ — 28 słuchaczy.
  3. Liceum Zawodowe w Radomiu — 21 uczniów.
  4. Policealne Studium Zawodowe ZDZ w Radomiu — 22 słuchaczy.
  5. Filia Nr 1 w Kozienicach — 48 uczniów.
  6. Filia Nr 2 w Przysusze — 16 uczniów.
- Zasadnicza Szkoła Zawodowa ZDZ w Radomiu i jej filie w Kozienicach i w Przysusze oraz Technikum Zawodowe dla Dorosłych posiadają uprawnienia szkoły publicznej nadane przez Kuratorium Oświaty w Radomiu.

**Zenon Kaczmarek**

*Oddział Wojewódzki TWP w Kaliszu*

## **Podyplomowe Studium Administracji**

W administracji publicznej wiele funkcji pełnią osoby bez przygotowania zawodowego. Ostatnie wybory samorządowe spowodowały dalsze powiększenie grupy tych osób. W radach miast i gmin bowiem w większości zasiedli nowi ludzie.

Biorąc powyższe pod uwagę Oddział Wojewódzki Towarzystwa Wiedzy Powszechniej w Kaliszu wspólnie z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu utworzył Podyplomowe Studium Administracji z siedzibą w Kaliszu.

Program studium obejmuje wykłady przekształcające się z czasem w konwersatoria, w trakcie których słuchacze roz-

wiązują konkretne sprawy z zakresu właściwości administracji publicznej. Niektóre z zajęć mają charakter kształcenia specjalistycznego w tych dziedzinach prawa, które są przedmiotem konkretnych zainteresowań uczestników Studium.

Program nauczania obejmuje podstawowe zagadnienia wiedzy z zakresu prawa (w szczególności administracyjnego), których znajomość należy uznać za niezbędną w procesach administrowania.

W wymiarze 200 godzin realizowane są takie przedmioty, jak: wstęp do prawoznawstwa, nauka administracji, ustrojowe prawo administracyjne, materialne prawo administracyjne, formy aktywności administracji, postępowanie administracyjne i egzekucyjne, administracja a gospodarka, prawo cywilne, prawo budżetowe, prawo pracy, metodyka zachowań w administracji oraz seminarium dyplomowe.

Zajęcia w ramach Studium prowadzą pracownicy naukowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nauka odbywa się w systemie zaocznym (soboty, niedziele). Uczestnikami Studium są pracownicy Urzędów Miast i Gmin z terenu województwa kaliskiego, a także działacze samorządowi tych jednostek oraz sejmiku samorządowego województwa.

Skierowania do Studium przesyłają Urzędy Miejskie i Gminne, pokrywając koszty uczestnictwa w zajęciach.

Uczestnicy Studium po zaliczeniu zajęć i egzaminów piszą pracę końcową, która stanowi ważny element w toku Studium oraz otrzymaniu dyplomu końcowego.

Koncepcja utworzenia Studium Podyplomowego Administracji spotkała się z zainteresowaniem władz wojewódzkich i samorządowych oraz samych słuchaczy.



# Edukacja dorosłych a rynek pracy

Stanisław Suchy

Urząd Pracy w Warszawie

## LOKALNE INICJATYWY I UWARUNKOWANIA PRZECIWDZIAŁANIA BEZROBOCIU

Rynek pracy w Polsce skupia 2 982 030 osób bezrobotnych, z tego 1 186 024 osoby mieszkają na wsi, co stanowi 39,8% ogółu bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy (lipiec 1994 r.). Z ogółu bezrobotnych świadczenia w postaci zasiłku otrzymuje 40,9%. Wyróżnia się trzy istotne cechy bezrobocia:

Po pierwsze: kobiety stanowią większość bezrobotnych (53,6% ogółu bezrobotnych).

Po drugie: największy udział bezrobotnych notuje się wśród osób w wieku 18—35 lat i młodszych (ok. 62%).

Po trzecie: prawie 70% bezrobotnych to osoby z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym zawodowym, chociaż poziom bezrobocia jest także wysoki wśród osób ze średnim wykształceniem zawodowym. Obecnie (lipiec 1994 r.) stopa bezrobocia wynosi 16,9%.

Charakterystyczne jest jej zróżnicowanie w poszczególnych regionach. Naj-

wyższa stopa bezrobocia w lipcu 1994 r. występowała w województwach: olsztyńskim (31,0%), słupskim (30,9%), suwalskim (29,2%), koszalińskim (28,7%). Najniższa stopa bezrobocia występowała w województwach: warszawskim (7,9%), krakowskim (8,5%), poznańskim (9,2%) [1].

Prowadzenie regionalnej i efektywnej polityki rynku pracy komplikuje narastanie długoterminowego bezrobocia. Dalszego wysokiego wzrostu bezrobocia, a w efekcie wzrostu wydatków publicznych na zasiłki dla bezrobotnych, można uniknąć przez zwiększenie liczby osób znajdujących pracę. Droga do tego celu prowadzi przez rozwój aktywnych form zwalczania bezrobocia i przeciwdziałania jego powstawaniu. Wspólnym mianownikiem tych działań powinny być analizy struktury bezrobotnych oraz określenie możliwości i warunków ponownego zatrudnienia. Wymaga to stałego monito-

ringu rynku pracy oraz określenia w miarę dokładnie wysokości przewidywanego przyrostu bezrobocia oraz sektorów i regionów, gdzie może nastąpić duża redukcja zatrudnienia. Dotyczy to zwłaszcza lokalnych rynków pracy, z uwagi na ich duże zróżnicowanie oraz rejonów rolniczych. Rejony te cechuje najwyższa stopa bezrobocia i słaby rozwój nowych przedsiębiorstw prywatnych. Większość z nich to przygraniczne tereny wschodnie i północnowschodnie, w których przeważają monokultury przemysłowe, będące słabymi ogniwami gospodarki.

Biorąc pod uwagę kryzys w monokulturach przemysłowych, zwłaszcza w regionach rolniczych związanych z restrukturyzacją gospodarki należy liczyć się z poważnymi trudnościami w przekwalifikowaniu siły roboczej, a także zapewnieniu jej nowej pracy.

Brak tradycji przemysłowej i niżej wykwalifikowana siła robocza tworzą niekorzystne warunki dla inwestycji na tych terenach.

Restrukturyzacja gospodarki pociąga za sobą konieczność rekwalifikacji pracowników i przysposobienia ich do pracy w nowych warunkach i zawodach. Szczególnie ostro występuje brak pracowników z kwalifikacjami kierowniczymi — menedżerskimi, a także w zawodach usługowych szeroko rozumianych.

Brakuje zwłaszcza kadry kierowniczej posiadającej umiejętności prowadzenia firm w warunkach gospodarki rynkowej — szczególnie znającej zasady zarządzania, działalności dystrybucyjnej oraz planowania zatrudnienia i kształcenia. Widoczny jest też brak kadry wykształconej w zakresie finansów, księgowości, ubezpieczeń, marketingu i doradztwa finan-

sowego.

Rozwój tych kadr jest najważniejszym zadaniem w procesie reform trwających w polskim systemie edukacyjnym. Reforma kształcenia młodzieży i dorosłych oraz szkolenie bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy jest prawidłową reakcją na bieżące problemy i długofalowe zmiany rynku pracy. Zasadniczym problemem jest skoordynowanie polityki edukacyjnej w tworzeniu otwartych i spójnych dróg prowadzących od kształcenia zawodowego oraz szkolenia dla zatrudniania i dalszego szkolenia powiązanego z pracą zawodową i życiem społecznym. Istnieje pilna potrzeba rozwiązań instytucjonalnych, które przyczyniłyby się do ulepszenia i usprawnienia koordynacji polityki i działania służb edukacyjnych, szkoleniowych i zatrudnieniowych na poziomie rządowym, jak również lokalnym i regionalnym. Musimy mieć świadomość, że przekształcenie strukturalne gospodarki powoduje zmiany w strukturze zatrudnienia, co ma swoje bezpośrednie konsekwencje dla edukacji i szkolenia. Niestety, brak jest pełnych informacji na ten temat. Niemniej jednak widoczne są pewne tendencje, które niebawem zaczną wywierać wpływ na edukację i szkolenie. Oto one:

- spadek zatrudnienia w przemyśle ciężkim obniży popyt na pracowników o wąskiej specjalizacji,
- rozwój drobnej wytwórczości, budownictwa oraz przemysłu spożywczego i usług wymagać będzie modernizacji kształcenia zawodowego i szkolenia dorosłych — dostosowania kierunków, form i treści kształcenia do nowych potrzeb,
- zwraca uwagę rozwój zatrudnienia

w sektorach handlu, bankowości, transporcie, usługach, które zatrudniają wykwalifikowanych pracowników z podupadłych sektorów. Dla potrzeb tych sektorów rozwijają działalność różnorodne ośrodki szkoleniowe,

- przewiduje się, że zatrudnienie w sektorze państwowym ulegnie spadkowi (względy budżetowe), a następnie w wyniku powstania nowego rodzaju usług wzrośnie. Należy spodziewać się wewnętrznej restrukturyzacji przemieszczania kadr w sektorze państwowym.

Pociągnięto za sobą konieczność restrukturyzacji i rozwoju szkolnictwa stopnia średniego i wyższego.

Odrębnego potraktowania wymaga sektor rolnictwa. Przy 30-procentowym udziale rolnictwa w ogólnej liczbie pracujących 9% uczniów uczęszczających do szkół o profilu rolniczym i leśnym nie stanowi problemu. Problemem jest dostosowanie treści kształcenia w tych szkołach do nowych potrzeb i powrót absolwentów szkół do gospodarstw rolnych. Przewidywanie rozwoju struktury zatrudnienia i w związku z tym kierunków kształcenia młodzieży i rekwalifikacji dorosłych jest niezwykle trudne, z uwagi na złożone uwarunkowania zasięgu i prędkości zmian struktury naszej gospodarki.

Pomocne w polityce edukacyjnej mogą być badania, analizy porównawcze w stosunku do krajów Europy Zachodniej. Można założyć, że we wszystkich gospodarkach wolnorynkowych występować będą następujące tendencje:

- spadek zatrudnienia w sferze produkcji,
- wzrost zatrudnienia w sektorze usług,

- zanikanie miejsc pracy nie wymagających kwalifikacji,
- zwiększenie zapotrzebowania na pracowników ze średnim i wyższym wykształceniem, umiających wykorzystywać wiedzę w pracy i dalszym zdobywaniu specjalistycznych kwalifikacji w drodze kursów i samokształcenia.

Konieczny zatem będzie rozwój szkolenia pracowników i bezrobotnych oraz kształcenia młodzieży na poziomie średnim i wyższym. Bariere w rozwoju szkolenia pracowników stanowi znaczna redukcja funduszy przeznaczonych na szkolenie zawodowe w przedsiębiorstwach państwowych. Niestety wzrastające potrzeby i wymagania kwalifikacyjne nie zostaną zaspokojone bez udziału nowych funduszy. Trudności te zwiększa sytuacja demograficzna. Już wiemy, że odsetek młodzieży w wieku 14—17 lat wzrośnie w ciągu 1988—1998 o 16%.

W tej sytuacji obok budżetu państwa należy włączyć przedsiębiorstwa do prowadzenia szkolenia (jak np. w Niemczech) lub płacenia specjalnego podatku na rzecz szkolenia pracowników i bezrobotnych (podobnie jak we Francji i Hiszpanii). Rozwiązanie to zmuszałoby przedsiębiorstwa do szkolenia młodzieży i dorosłych oraz umocniłoby stosunki między zakładami pracy i ośrodkami szkoleniowymi, a w konsekwencji zharmonizowałoby treści kształcenia zawodowego z potrzebami rynku pracy.

Biorąc pod uwagę niepewność co do struktury lokalnego bezrobocia i brak środków finansowych na rozwój edukacji i szkolenia należy kierować się, modernizując system kształcenia zawodowego czterema zasadami:



Po pierwsze, edukacja i szkolenie powinny być elastyczne, by można było je ulepszać i dostosowywać do nowych potrzeb i warunków.

Po drugie, należy określić obowiązki wobec edukacji zawodowej i szkolenia oraz podzielić ją pomiędzy administrację i przemysł (gospodarkę).

Po trzecie, odpowiednie środki i odpowiedzialność powinny być przyznane podmiotom lokalnym i regionalnym.

Po czwarte, rozwiązanie problemów szkoleniowo-zatrudnieniowych wymaga przewycięzania istniejących barier oraz koncentracji sił i środków na szczeblu lokalnym. Trudność polega na tym, że oddolna jednolitość przy rozbieżnych interesach nie pojawia się samoistnie. Trzeba inicjować współpracę ośrodków edukacyjno-szkoleniowych z zakładami pracy i urzędami pracy, izbami przemysłowymi i handlowymi, organizacjami społecznymi oraz władzami lokalnymi tak, aby kumulować energię, wyobraźnię, doświadczenie oraz środki dostępne na poziomie lokalnym i regionalnym.

Działania te powinny wynikać z ogólnych, krajowych założeń polityki edukacji i szkolenia i być z nią ściśle związane. Współpraca czynników lokalnych, samorządowych powinna funkcjonować w ramach wspólnych celów i strategii. Dla ich określenia niezbędna staje się również ściślejsza współpraca ministerstw: edukacji narodowej, pracy i polityki socjalnej oraz resortów gospodarczych. Niestety nie sprzyja opracowaniu globalnej strategii brak informacji, analiz, pomocy metodologicznej, badań naukowych dotyczących szkolenia i zatrudnienia, zwłaszcza w zakresie struktury, kwalifikacji i potrzeb rynku pracy.

Jednym z ważnych warunków przeciwdziałania bezrobociu jest restrukturyzacja rynku pracy. Istotne zwłaszcza są tu: poziom płac, rozkład płac między przedsiębiorstwami, zróżnicowanie płac według zawodów i złożoności pracy. Mobilność zawodowa bowiem zależy:

— od bodźców płacowych zachęcających do podejmowania pracy (musi istnieć duża różnica pomiędzy zasiłkiem dla bezrobotnych a płacą oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych i udogodnień w szkoleniu zawodowym, a także mechanizmów zachęcających do edukacji i awansu w pracy. Mobilność zawodową dobrze kreuje poradnictwo pracy dla młodzieży i dorosłych.

Korzystnie na rynek pracy wpływają gwarancje kredytowe, dostępność kredytów preferencyjnych, zmniejszenie podatków, dotacje. Niezbędne jest wypracowanie lokalnych i regionalnych programów aktywizacji rynku pracy, głównie ze względu na specyficzne, odrębne jego cechy i potrzeby środowiskowe przy wykorzystaniu wszystkich istniejących udogodnień wynikających z przepisów prawa. Mam tu na myśli:

— przejście od biernej do aktywnej funkcji zasiłków dla bezrobotnych, od działań socjalnych do przedsięwzięć zwiększających aktywność wszystkich partnerów: bezrobotnych, urzędów pracy, samorządów lokalnych, organizatorów edukacji i pracodawców,

— maksymalne wykorzystanie instrumentów aktywnego zwalczania bezrobocia, takich jak: szkolenie, kluby pracy, inkubatory przedsiębiorczości.

Są to warunki, bez spełnienia których efektywne rozwiązywanie problemów



bezrobocia będzie niemożliwe.

Podjęte problemy łączące się z funkcjonowaniem rynku pracy mają wymiar globalny i lokalny, gdyż rozwiązanie ich nie jest możliwe bez właściwych uregulowań prawnych i wsparcia centrali. Niemniej jednak odrębnego potraktowania ze względu na ich specyfikę wymagają lokalne uwarunkowania i inicjatywy w rozwoju rynku pracy, zwalczania bezrobocia i łagodzenia jego skutków.

Należy oczekiwać, że inicjatywy lokalne zostaną wsparte dobrymi przykładami pracy realizowanej w ramach „Programu Rozwoju Społeczno-Ekonomicznego PHARE”. Szczególnie ważne będzie powodzenie programów:

- wspierających małe i średnie przedsiębiorstwa prywatne (fundusze gwarancyjne, pożyczkowe, udziałów kapitałowych, inkubatory przedsiębiorczości),
- promujących region (walory turystyczne, gospodarcze, możliwości inwestowania),
- rozwijających infrastrukturę komunalną (budownictwo, remonty domów i innych obiektów),
- szkoleniowych i doradczych (dla bezrobotnych, przedsiębiorców oraz osób podwyższających kwalifikacje zawodowe),
- socjalnych (kluby pracy, przedszkola, stołówki).

Jednakże powodzenie tego programu, a także innych inicjatyw w tego zakresie uzależnione jest od spełnienia wielu warunków, a wśród nich:

- pokonania trudności proceduralnych i administracyjnych (procedura rejestracji, zatwierdzania statutów przez sądy itp.),

- uelastycznienia obsługi bankowej (trudności z uruchamianiem funduszy gwarancyjnych i pożyczkowych),
- rozwiązania problemów kadrowych (brak kadr agencji realizujących programy lokalne),
- zwiększania możliwości wspierania inicjatyw indywidualnych i społecznych (środki finansowe, szkolenia kadry, udzielania poręczeń kredytowych),
- wykorzystania w pełni formalnych i nieformalnych powiązań z biznesem dużych miast (lokalizacja filii dużych przedsiębiorstw),
- umiejętności koncentracji sił i środków na ściśle określone cele, aby nie dopuścić do ich rozproszenia (środki fundacji, samorządowe, środki pomocowe, krajowe i zagraniczne).

Przykładem może być tu gmina Żelów, gdzie powstała organizacja „Forum dla Bezrobotnych” koordynująca działalność na rzecz bezrobotnych. Warunkiem zmniejszenia napływu bezrobotnych na rynek pracy jest przetarcie dróg prowadzących do zatrudniania absolwentów szkół, a zwłaszcza promowania aktywnych zachowań młodzieży na rynku pracy. W tym celu niezbędne jest wprowadzenie do ostatnich klas szkół ponadpodstawowych zajęć z zakresu doradztwa pracy, zachowania się na rynku pracy oraz rozwijających aktywność zawodową i umiejętności poszukiwania pracy.

Można by też postulować udzielanie tanich kredytów zakładom pracy na tworzenie miejsc pracy dla absolwentów szkół.

Warunkiem zwiększenia efektywności działania na rzecz zwalczania bezrobo-

cia jest spotęgowanie promocji i upowszechnianie dobrych rozwiązań problemów bezrobocia i rozwoju gospodarki na rynkach lokalnych — siłami samorządu, przedsiębiorstw, urzędów pracy, fundacji, agencji itp., a zwłaszcza inicjatyw prowadzących do samozatrudnienia. Dobrym przykładem może być Rada Miejska w Nidzicy, która przejęła jako mienie komunalne mieszkania zakładowe Przedsiębiorstwa Rolniczego. Wpłynęło to na poprawę kondycji finansowej i obniżenie kosztów, a tym samym uratowało przedsiębiorstwo przed upadłością.

Godne uwagi jest także utworzenie w Ostrzeszowie Fundacji Rozwoju Regionalnego i Wspierania Przedsiębiorczości oraz ośrodka promocji gospodarczej, a także ustanowienie przez Radę Miasta i Gminy ulgi w podatku od nieruchomości dla firm rozpoczynających działalność gospodarczą oraz dla osób prowadzących jednoosobowo działalność produkcyjną i usługową.

Interesujące są również starachowickie inicjatywy na rzecz przeciwdziałania bezrobociu podejmowane na podstawie wyników badań naukowych i analizy sytuacji na rynku pracy.

Na czoło wysuwa się tu specjalna strefa ekonomiczna obejmująca działania na rzecz rozwijania małych i średnich przedsiębiorstw przy pomocy:

- instrumentów podatkowych i finansowych,
- centrum wspierania przedsiębiorczości,
- inkubatorów przedsiębiorczości.

Władze miasta duże nadzieje wiążą zwłaszcza z utworzeniem giełdy rolno-ogrodniczej. Położenie akcentu na rolnictwo i gospodarkę żywnościową charakteryzu-

je program restrukturyzacji gospodarczej w gminie Inowrocław i Nakło. Zakłada się tam rozwój gospodarstw rolnych towarowych, ekologicznych i monokulturowych (uprawa buraka cukrowego, hodowla bydła, owiec) oraz rozwój przetwórstwa rolno-spożywczego (mleczarnie, młyny, produkcja zdrowej żywności).

Przykładem inicjatyw lokalnych godnym popularyzacji jest koncepcja powołania w każdym mieście i gminie tzw. Pełnomocników ds. Zatrudnienia i Bezrobocia. Pełnomocnicy powoływani przez Urzędy Miejskie i Gminne pełnią funkcję łączników pomiędzy samorządem a urzędem pracy i zbierają oraz w odpowiedni sposób wykorzystują informacje płynące z obu stron dla optymalnego rozwiązania lokalnych problemów związanych z bezrobociem i promocją zatrudnienia. Urzędy Pracy są zobowiązane przekazywać pełnomocnikom informacje dotyczące stanu i struktury bezrobocia w danym rejonie, zasięgać ich opinii w kwestiach dotyczących rozdysponowania środków Funduszu Pracy na tzw. aktywne formy, czyli pożyczki dla zakładów pracy, na tworzenie nowych miejsc pracy, pożyczki dla bezrobotnych na rozpoczęcie działalności gospodarczej, umowy o prace interwencyjne itp. Z drugiej strony pełnomocnicy mogą być inicjatorami organizacji robót publicznych, mogą wypowiadać się w kwestiach związanych z zasadnością wspierania finansowego z Funduszu Pracy określonych podmiotów gospodarczych.

Pełnomocnicy stanowią dla Urzędów Pracy źródło informacji o kierunkach rozwoju gospodarczego w rejonie, o planowanych inicjatywach gospodarczych, nowo powstających firmach. Są również

często inicjatorami tworzenia tzw. centrów pracy, agencji krótkotrwałego zatrudnienia, klubów pracy. Odgrywają zatem ogromną rolę w określaniu kierunków działań służących łagodzeniu skutków bezrobocia i mogą w pośredni sposób wpływać na kształtowanie się lokalnego rynku pracy.

Centralne programy i centralne inicjatywy nie wystarczają w sytuacji, gdy coraz więcej bezrobotnych traci prawo do zasiłku i przechodzi na utrzymanie pomocy społecznej miast i gmin. Droga do tego celu prowadzi głównie przez rozwijanie w regionach aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu, jak np. szkolenia, pożyczki na tworzenie nowych miejsc pracy, dotacje, ulgi podatkowe, roboty publiczne i prace interwencyjne.

Jest to tym ważniejsze, że w Polsce nie ma krajowego rynku pracy. Miejsca pracy powstają na lokalnym rynku pracy, w określonych zakładach pracy i regionach, stąd tak znaczące są przedsięwzięcia samorządów lokalnych i miejscowych organizacji i instytucji. Są one tym bardziej skuteczne, im więcej znajdują poparcia ze strony władz centralnych. Ten akcent jest konieczny, aby nie osłabić działań władz centralnych w tej dziedzinie. Aby obiektywnie i możliwie wszechstronnie omówić lokalne uwarunkowania przeciwdziałania bezrobociu, należy je ująć w kontekście przyczyn kształtowania się bezrobocia i inicjatyw lokalnych w jego zwalczaniu. Obok powszechnie znanych dochodzą przyczyny charakterystyczne dla regionów i środowisk lokalnych, w których występuje duże ich zróżnicowanie. Poznanie tych przyczyn prowadzi do większej trafności inicjatyw lokalnych oraz do określenia uwarunko-

wań lepszej i pełniejszej ich realizacji.

Z badań przeprowadzonych przez Centralny Urząd Planowania wynika, że do podstawowych przyczyn kształtowania się wysokiego bezrobocia miasta i gminy zalicza się:

- skutki recesji gospodarczej, z powodu której nastąpiła likwidacja wielu zakładów produkcyjnych i usługowych, bądź znaczne ograniczenie ich produkcji (dotyczyło to wszystkich makroregionów),
- przekształcenia strukturalno-własnościowe wielkoobszarowej gospodarki rolnej, co spowodowało upadłość wielu państwowych gospodarstw rolnych (przede wszystkim w Makroregionach: Północnym, Północno-Wschodnim i Południowo-Zachodnim, zwłaszcza północna jego część),
- utratę pracy przez dojeżdżających z gmin rolniczych do większych ośrodków przemysłowych (szczególnie w Makroregionach: Południowo-Wschodnim, Stołecznym oraz na obszarach położonych wokół większych ośrodków przemysłowych w innych makroregionach),
- ograniczenie produkcji w przemysłach schyłkowych o agresywnych technologiach i wyeksploatowanych środkach trwałych (dotyczyło to głównie województw sudeckich w Makroregionie Południowo-Zachodnim oraz makroregionu Południowego),
- załamanie się przemysłu włókienniczego (dotyczyło to zwłaszcza obszarów o włókienniczej monokulturze przemysłowej w Makroregionie Środkowym),
- duży spadek usług turystycznych



i uzdrowiskowo-sanatoryjnych (przede wszystkim obszary podgórskie i nadmorskie).

„Niezbędne stały się wysiłki wszystkich partnerów na lokalnych rynkach pracy, by grupę długotrwałych bezrobotnych znajdujących się na zasiłku instytucji, pomocy społecznej przywracać ponownie na rynek pracy” [3].

Według opinii niektórych gmin także czynnik demograficzny stymulował wzrost poziomu bezrobocia. Napływ na rynek pracy dużej liczby absolwentów szkół ponadpodstawowych o kierunkach kształcenia niedostosowanych do potrzeb lokalnych rynków pracy był dodatkowym czynnikiem powstawania trudności w znalezieniu pracy.

Podjęmowane przez władze i środowiska lokalne inicjatywy warunkują usprawnienie działania rynku pracy i złagodzenia skutków bezrobocia. Przykładem niech będą inicjatywy lokalne, których podjęcie przyniosło w efekcie wyraźny postęp w zwalczaniu bezrobocia w małych miastach i wiejskich środowiskach. Warunkują one, oczywiście przy wsparciu rządu (przepisy prawa, kredyty, finanse) skuteczną batalię o postęp w rozwiązywaniu problemów bezrobocia. Na czoło uwarunkowań efektywnego przeciwdziałania powstawaniu i rozszerzaniu się bezrobocia wysuwają się inwestycje infrastrukturalne umożliwiające powstawanie nowych miejsc pracy. Stwarzają one warunki do inwestowania przez publiczne i prywatne podmioty gospodarcze w trakcie inwestycji, a zwłaszcza po jej zakończeniu. Pomocne w tym względzie są inkubatory przedsiębiorczości, które często warunkują podejmowanie działalności gospodarczej przez osoby fizyczne.

Bogate doświadczenie w tym względzie posiadają miasta: Kraków, Mielec, Szczecin, Świdnica. Jednym z warunków łagodzenia skutków bezrobocia jest tworzenie okresowych miejsc pracy dla bezrobotnych poprzez prace interwencyjne i roboty publiczne. Jednak skala zatrudnienia bezrobotnych w tej formie jest niewielka i bardzo zróżnicowana pod względem terytorialnym. W skali makroregionów najwyższy odsetek zatrudnionych bezrobotnych do prac interwencyjnych i robót publicznych wystąpił w Makroregionie Północnym (w I półroczu 1993 — 21,9% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych) w Południowo-Wschodnim 11,8%, w Makroregionie Stołecznym — 4,2%, Środkowo-Wschodnim — 4,7%, a Północno-Wschodnim 5,2%.

Warunkiem rozwoju zatrudnienia bezrobotnych w formie prac interwencyjnych i robót publicznych jest zwiększenie środków finansowych, uelastycznianie przepisów prawnych oraz przeszkolenie kadry organizatorów tych form.

Nie mniej ważne znaczenie w zwalczaniu bezrobocia w środowiskach lokalnych oraz warunkujących jego zmniejszenie jest przeciwdziałanie zwolnieniom z pracy.

Przeciwdziałanie to polega na:

- umarzaniu lub odraczaniu terminów płatności należności podatkowych na rzecz budżetu gmin (miasta) podmiotom gospodarczym znajdującym się w trudnej sytuacji finansowej,
- obniżaniu stawek podatku od nieruchomości podmiotom gospodarczym zagrożonym upadłością,
- przejmowaniu części zadłużenia przedsiębiorstw, udzielaniu poręczeń kredytowych bądź też udzielaniu nie-



- oprocentowanych kredytów z kasy miasta (gminy) przedsiębiorstwom dotkniętym okresowymi trudnościami ekonomicznymi,
- przejmowaniu przez samorządy lokalne gospodarki mieszkaniowej i urzędzeń socjalnych od przedsiębiorstw zagrożonych niewypłacalnością,
- kierowaniu zamówień na wykonawstwo inwestycji komunalnych i świadczeniu usług opłacanych z budżetu gminy (miasta) do miejscowych przedsiębiorstw nie posiadających odpowiedniego frontu pracy dla utrzymania posiadanego stanu zatrudnienia,
- okresowym partycypowaniu w kosztach zatrudnienia części pracowników zagrożonych zwolnieniem z pracy,
- udziale w programowaniu restrukturyzacji i oddłużaniu przedsiębiorstw oraz pomocy w nawiązywaniu kontaktów z inwestorami zewnętrznymi,
- warunkowaniu przy zawieraniu umów i przekształceniach własnościowych przedsiębiorstw będących w gestii samorządu utrzymania przez okres 2—3 lat aktualnego poziomu zatrudnienia,
- udostępnianiu wolnych obiektów (produkcyjnych, magazynowych, biurowych) chętnym do podjęcia lub rozszerzenia działalności gospodarczej na terenie gminy, miasta [5].

Do istotnych warunków skutecznego przeciwdziałania i poszerzaniu się bezrobocia, zwłaszcza wśród młodzieży należy zaliczyć zmiany w profilu i kierunkach kształcenia młodzieży i bardziej rozwinięte i trafne przekwalifikowanie bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy. Kształ-

cenie zawodowe młodzieży zgodnie z potrzebami gospodarki lokalnej wymaga inicjatywy władz lokalnych w sprawie rewizji kierunków i treści kształcenia zawodowego w szkołach. Możliwości takie istnieją. Niektóre sprawy zostały uregulowane centralnie, jak np. rozszerzenie profilu kształcenia zawodowego, zmiany w programach nauczania, preferowanie kształcenia zawodowego na poziomie średnim inne zaś, jak np. ustalanie proporcji między kierunkami kształcenia zawodowego, specjalizacja, poziomy kształcenia zależą w głównej mierze od środowisk lokalnych i regionalnych. Jest to jednak proces, którego przyspieszenie może zmniejszyć bezrobocie wśród absolwentów szkół.

Procesowi temu powinien wtórować rozwój poradnictwa zawodowego decydującego w znacznej mierze o wynikach nauczania i efektach przyszłej pracy zawodowej.

W niedostatecznym stopniu z różnych względów także funduszowych wykorzystywana jest możliwość łagodzenia skutków wysokiego bezrobocia przez dostosowanie kwalifikacji zawodowych bezrobotnych do możliwości zatrudnienia na lokalnych rynkach pracy. Celowi temu dobrze służą kursy rekwalifikacyjne i przyuczające do nowych zawodów. Łącznie z tej formy korzysta w skali roku około 90 tys. bezrobotnych. Skuteczność tych kursów, jeśli ją mierzyć miarą uzyskania pracy przez absolwentów w ciągu 3 miesięcy, waha się w granicach 30—60%. Trudno jest nie docenić psychologicznego i społecznego znaczenia tych kursów.

Dlatego ich organizację dla bezrobotnych nie posiadających kwalifikacji do

podjęcia pracy w zawodach, na które istnieje zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy, uznać należy jako powinność społeczną.

Do uwarunkowań aktywizujących rynek pracy i w konsekwencji łagodzących skutki bezrobocia w ujęciu lokalnym uwzględnieniem środowisk wiejskich należy:

- rozwój przemysłu rolno-spożywczego wykorzystującego miejscowe surowce,
- pozyskanie inwestorów zewnętrznych krajowych i zagranicznych,
- prawidłowe i efektywne zagospodarowanie ziem leżących odłogiem (po PGR),
- rozwój drobnej wytwórczości i zagospodarowanie wolnych obiektów po upadłych przedsiębiorstwach,
- rekonstrukcja gospodarstw rolniczych,
- rozwój turystyki i usług z nią związanych.

Podstawową bowiem metodą przeciwdziałania bezrobociu jest ożywienie gospodarcze i zwiększenie ofert pracy.

Przedstawiłem główne warunki, od spełnienia których zależeć będzie tempo

i skuteczność w rozwiązywaniu problemów łączących się z bezrobociem. Zasadniczą trudność w spełnieniu tych warunków stanowi brak wystarczających środków finansowych. Niemniej jednak biorąc pod uwagę ww. uwarunkowania oraz dotychczasowe inicjatywy władz i środowisk lokalnych należy uznać, że najlepsze efekty w zwalczaniu bezrobocia przynieść mogą inicjatywy i działania lokalne przy zapewnieniu odpowiednich warunków ze strony administracji rządowej oraz władz ustawodawczych kraju.

#### Literatura

1. Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w lipcu 1994 r. Urząd Pracy, Warszawa 1994 r.
2. Rynek pracy w Polsce. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Warszawa 1994.
3. D. Możdżeńska-Mrozek. „Inicjatywy lokalne w rozwiązywaniu problemów bezrobocia”. Warszawa 1994.
4. Inicjatywy lokalne w rozwiązywaniu problemów bezrobocia. CUP i inni, Warszawa 1994.
5. Z. Strzelecki. W.: „Inicjatywy lokalne w rozwiązywaniu problemów bezrobocia”. CUP i inni, Warszawa 1994.

**Maria Neuman**

Urząd Pracy — Warszawa

## **PROJEKT MIĘDZYNARODOWEJ ORGANIZACJI PRACY „USPRAWNIENIE SŁUŻB ZATRUDNIENIA”**

Realizowany od roku 1990 program przyspieszonego przejścia z gospodarki cent-

ralnie planowanej do gospodarki rynkowej został podjęty w warunkach pogar-

szającej się wówczas sytuacji ekonomicznej i społecznej kraju. Dramatyczną ceną, jaką społeczeństwo musiało zapłacić, był spadek dochodów jako wynik zmniejszonej produkcji, połączony ze spadkiem zatrudnienia. Spadkowi zatrudnienia towarzyszyły istotne zmiany w rozdziale siły roboczej, wyróżniające się trzema tendencjami: spadkiem zatrudnienia w przedsiębiorstwach państwowych, nie zrekompensowanych w pełni przez rozwijający się sektor prywatny, przemieszczaniem się siły roboczej z budownictwa, przemysłu i górnictwa do usług oraz znacznym wzrostem udziału bezrobotnych wśród ludności czynnej zawodowo. Nowa sytuacja wymagała także pilnej reorientacji, modernizacji i wzmocnienia służb zatrudnienia, które były słabe z następujących powodów: ograniczeń etatowych, słabych kwalifikacji, braku takich działań, jak np. doradztwo zawodowe dla dorosłych, braku systemu szkolenia personelu, braków lokalowych, braków w wyposażeniu, jeśli chodzi o komputery i automatykę biurową.

Wszystko to spowodowało, że władze rządowe zwróciły się do MOP o udzielenie Polsce pomocy w formie kompleksowego projektu pomocy technicznej. W 1990 roku rząd Szwajcarii wyasygnował pieniądze na sfinansowanie projektu w Polsce mającego na celu usprawnienie polskich służb zatrudnienia. Dokument projektu został podpisany przez Rząd Polski oraz Międzynarodową Organizację Pracy w dniu 21 listopada 1990 roku. Zaplanowany początkowo na okres trzech lat projekt wszedł do realizacji w połowie stycznia 1991 roku.

Należy wspomnieć, że projekt ten jest pierwszym wielo-dwustronnym projektem realizowanym przez MOP w krajach

Europy Środkowej i Wschodniej w odpowiedzi na ekonomiczne i społeczne potrzeby tego regionu. W pewnym sensie jest to projekt pilotażowy, jeśli brać pod uwagę działalność innych międzynarodowych agencji w Polsce. Można mieć nadzieję, że dzięki projektowi gromadzone są istotne doświadczenia i wiedza dotycząca pomocy technicznej dla innych krajów przechodzących radykalną transformację systemu ekonomicznego.

Projekt, po 3,5-letnim okresie realizacji powinien zakończyć się we wrześniu bieżącego roku. Celem projektu było:

- \* budowa nowoczesnych struktur służb zatrudnienia, w szczególności wyodrębnienie wyspecjalizowanych funkcji pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego, aktywnych form zatrudnienia i oddzielenie wypłacania zasiłków. Modelowe rozwiązania były testowane w czterech województwach, objętych działaniami projektu (Bydgoszcz, Gdańsk, Łódź i Warszawa),
- \* przygotowanie programu szkolenia kadr służb zatrudnienia,
- \* pomoc w wyposażeniu modelowych urzędów pracy (Bydgoszcz, Gdańsk, Łódź i Warszawa), ośrodka szkoleniowego w Gdańsku, CUD w Białobrzegach oraz Urzędu Pracy. Na wyposażenie złożyły się m.in.: komputery i programy, sprzęt automatyki biurowej (kopiarki, maszyny do pisania, faxy), sprzęt audiowizualny i do tłumaczenia kabinowego (dla audytorium do 100 osób).

### **Szkolenie personelu**

Wśród różnych form szkoleń organizowanych przez projekt należy w szczególności wymienić pomoc przy rozwoju



dwu ośrodków szkolenia pracowników służb zatrudnienia w Gdańsku i Dobiesz-kowie k. Łodzi oraz pomoc przy uruchomieniu działalności ośrodka MPiPS w Białobrzegach. Ustalono plany szkole-niowe i programy dla różnych kursów oraz podjęto szkolenia w różnych for-mach. Wyposażono ośrodek w Gdańsku w zestaw komputerów dla celów szkole-niowych. Zorganizowano kursy pilotażo-we w zakresie promocji pracy na własny rachunek small businessu (Dobieszków) dla uczestników z regionu i z całego kraju. Z pomocą projektu przeszkolono w kraju ogółem ok. 3 900 kierowników i pracow-ników biur pracy, a za granicą 65 osób uczestniczyło w czterech wyjazdach stu-dyjnych.

Ogółem projekt uczestniczył w zor-ganizowaniu 120 szkoleń. Zakres ich te-matyki był bardzo szeroki, by wymienić przykładowo:

- szkolenie personelu kierowniczego urzędów pracy,
- szkolenie dotyczące aktywnych form pomocy bezrobotnym,
- szkolenie szkoleniowców,
- szkolenie w postawach zorientowa-nych na klienta,
- szkolenie w zakresie nowej ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu,
- szkolenie w zakresie modelowego po-średnictwa pracy,
- szkolenie w zakresie doradztwa zawo-dowego (prowadzone m.in. przez szkoleniowców przeszkolonych przez projekt),
- szkolenie komputerowe,
- aktywne przedsięwzięcia rynku pracy i szkolenie personelu,
- analiza rynku pracy,
- wykorzystanie komputerów w służ-bach zatrudnienia,
- zarządzanie WUPami i RUPami (w związku z nowo wprowadzoną struk-turą krajową),
- szkolenie i przekwalifikowanie bez-robotnych,
- sporządzanie budżetów,
- zagadnienia prawne,
- kluby pracy jako jedna z aktywnych form (techniki, metody),
- administrowanie Funduszem Pracy i budżetami RUPów,
- analizowanie rynku pracy na podsta-wie badań socjologicznych,
- promocja małej przedsiębiorczości wśród młodych bezrobotnych,
- kluby pracy jako pomoc młodym bez-robotnym w wejściu na rynek pracy,
- aktywne formy wykorzystywane w pracy z młodymi bezrobotnymi,
- rola RUPów w pobudzaniu zaintere-sowania młodych bezrobotnych szko-leniem,
- aktywizacja młodych bezrobotnych i rola doradztwa zawodowego,
- specjalne metody stosowane przez biura pracy w celu rozwijania aktywnych form zatrudnienia.

W ramach projektu odbyło się we wrześniu 1992 r. (realizowane przez wła-dze polskie i MOP) międzyregionalne sympozjum, które miało na celu dwa główne zadania:

- ułatwić zorganizowany transfer know-how dotyczący nowoczesnych służb zatrudnienia z wysoko rozwiniętych krajów o gospodarce rynko-wej do krajów przechodzących trans-formacje ekonomiczne,
- wymianę doświadczeń w zakresie po-mocy udzielonej krajom Europy Środ-kowej i Wschodniej w związku z gwał-townymi przemianami zachodzącymi na ich rynkach pracy.

Prezentacje merytoryczne krajów wysoko rozwiniętych dotyczyły takich zagadnień, jak pośrednictwo pracy i doradztwo zawodowe, promocja programów aktywnego zatrudnienia, szkoleń ułatwiających zatrudnienie, ubezpieczeń na wypadek bezrobocia, komputeryzacji i wykorzystania nowoczesnej technologii. Na sympozjum przedstawiono również rozwiązania modelowego biura w Warszawie.

W sympozjum wzięli udział przedstawiciele następujących krajów: Białoruś, Belgia, Bułgaria, dawna Czechosłowacja, Dania, Finlandia, Francja, Holandia, Irlandia, Kanada, Litwa, Niemcy, Polska, Rosja, Rumunia, Szwajcaria, Szwecja, Ukraina, USA, Węgry i Wielka Brytania, jak również przedstawiciele organizacji pracodawców i pracowników oraz Banku Światowego Stowarzyszenia Publicznych Służb Zatrudnienia.

Jeśli chodzi o usługi doradcze ekspertów zagranicznych, to w projekcie przeważały krótkoterminowe misje. Usługi te dotyczyły wysoko wyspecjalizowanych lub nowatorskich zagadnień. W czasie trwania projektu niektóre konsultacje zostały zmodyfikowane i zastąpione specjalistami krajowymi szczególnie w zakresie szkolenia kadr. Dzięki temu udało się zarówno wprowadzić do projektu doradztwo i specjalistów krajowych, jak i obniżyć koszty działania projektu.

Konsultacje zagraniczne dotyczyły przede wszystkim: nowoczesnej organizacji służb zatrudnienia, nowych form pośrednictwa pracy, doradztwa zawodowego, pracy na własny rachunek, komputeryzacji i automatyzacji służb zatrudnienia, systemu szkolenia personelu oraz różnych spraw dotyczących zarządzania

projektem i prowadzenia dokumentacji rynku pracy.

Realizacja projektu w całkowicie nowej sytuacji, w trakcie radykalnych przemian ekonomicznych i społecznych, była poważnym wyzwaniem dla jego odbiorców i agencji wykonawczej. Należało również pokonać trudności administracyjne i barierę językową. Ocena wpływu projektu na unowocześnienie służb zatrudnienia przedstawiona na seminarium podsumowującym trzyletnią działalność projektu (z udziałem Rządu Szwajcarskiego i MOP) przez dyrektorów WUP-ów Bydgoszczy, Gdańska, Łodzi i Warszawy wskazała przede wszystkim na:

- a) istotne zmiany strukturalne i organizacyjne służb zatrudnienia,
- b) poprawę wyposażenia i warunków lokalowych,
- c) wprowadzenie systemu przygotowania kadr urzędów pracy w drodze szkoleń oraz wymiany doświadczeń,
- d) przeobrażenia w świadomości pracowników urzędów pracy w podejściu do nowej sytuacji i zadań.

Zmiany strukturalne wspierane przez projekt i proces szkoleń doprowadziły do:

- wyodrębnienia pośrednictwa pracy i nadania odpowiedniej rangi obsłudze bezrobotnych i pracodawców oraz zapoczątkowania systemu aktywnych kontaktów i współpracy z pracodawcami,
- rozwoju doradztwa zawodowego i poradnictwa, stanowiących ważny element efektywności i skuteczności pośrednictwa pracy,
- rozdzielania funkcji i organizacji działań pasywnych i aktywnych. W wyniku tego wyodrębniono aktywne formy. W miarę upływu czasu organiza-

cja aktywnych form nabrała odpowiedniej rangi i stanowi dziś ważny fragment działalności urzędów pracy.

W wyniku zmian organizacyjnych urzędy pracy wypracowały na własny użytek obieg dokumentów i wewnętrzny system informacji. Powstały w ten sposób mini systemy zarządzania właściwe dla poszczególnych urzędów pracy i ich struktur.

Wyposażenie techniczne urzędów pracy w komputery zapoczątkowało przyspieszony proces wdrażania informatyki. Wyposażenie techniczne i zmiany strukturalne narzuciły nowe potrzeby dostosowania warunków lokalowych do nowych funkcji. W wielu urzędach zapoczątkowany został proces poprawy warun-

ków lokalowych.

Ważnym elementem startu urzędów pracy do realizacji zmienionych zadań było zdobycie wiedzy o przeobrażeniach w świadomości pracowników, co zostało osiągnięte w dużej mierze, w wyniku szkoleń i staży zagranicznych.

Podsumowując, wydaje się, że postępy w realizacji projektu w dużym stopniu wynikały z partnerskiego nastawienia i doskonałej współpracy wszystkich stron. Trójstronna ocena (Polska, Szwajcaria, MOP) w fazie środkowej i końcowej projektu potwierdziła jego znaczące przyczynienie się do modernizacji służb zatrudnienia na terenie bezpośredniego oddziaływania projektu.

## **ZAPRASZAMY NA ŁAMY**

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



**Teresa Kołaczek**

**Anna Kalita**

Wojewódzki Urząd Pracy w Radomiu

## **PRZECIWDZIAŁANIE NARASTANIU BEZROBOCIA W WOJEWÓDZTWIE RADOMSKIM**

### **Wstęp**

Zjawisko bezrobocia, z którym mamy do czynienia w Polsce od 4 lat jest dla wszystkich doświadczeniem nowym. Wejście w życie mechanizmów inicjujących gospodarkę rynkową ujawniło z całą mocą problem przerostu zatrudnienia prawie we wszystkich jednostkach gospodarczych i działach gospodarki. Faktem jest, że polski system gospodarczo-społeczny przez wiele lat pozwalał na to, aby ludzie o bardzo niskich kwalifikacjach mieli poczucie bezpieczeństwa pracy (bezpieczeństwa utrzymania zatrudnienia). Dziś ci sami ludzie są bezrobotnymi, bez szans na znalezienie pracy, przeważnie z powodu niskich kwalifikacji bądź ich braku.

Nasza wiedza o bezrobociu jest wciąż niepełna, a mechanizmy przeciwdziałania temu zjawisku niedoskonałe. Powstaje w kraju coraz więcej opracowań i analiz lokalnych rynków pracy, inicjowanych przez partnerów społecznych i władze samorządowe. Bezrobocie jest problemem społecznym i jego zwalczanie jest jednym z podstawowych zadań państwa i społeczeństwa.

Warunkiem niezbędnym opracowania programu przeciwdziałania bezrobociu jest aktywne włączenie się do takich

działań wszystkich partnerów urzędu pracy, instytucjonalnych, społecznych oraz samorządów lokalnych. Tylko taki, wspólnie zaakceptowany program, ma szansę na powodzenie.

Spójna polityka kreowania i rozwoju lokalnego rynku pracy musi bezwzględnie obejmować następujące elementy:

- ochronę istniejących efektywnych miejsc pracy,
- tworzenie nowych miejsc pracy,
- kreowanie infrastruktury technicznej podnoszącej atrakcyjność tworzenia i utrzymywania miejsc pracy lokalnego rynku,
- podążająca za potrzebami rynku mobilność doskonalenia bądź przekwalifikowania kadr,
- podtrzymywanie aktywności zawodowej osób czasowo pozostających bez pracy.

### **Województwo radomskie**

Województwo radomskie jest województwem średniej wielkości biorąc pod uwagę jego obszar, tj. 7294 km i liczbę ludności — 753 tys. osób.

Teren województwa podzielony jest na 63 gminy. Dominującym ośrodkiem miejskim jest Radom (ok. 240 tys. mieszkańców), drugim co do wielkości miastem

są Pionki (ponad 22 tys. ludności).

W miastach województwa zamieszkuje około 48% mieszkańców, a na wsi ok. 52%.

Według Urzędów Statystycznych na koniec 1993 roku zarejestrowanych było w województwie 34 459 podmiotów gospodarczych, z tego: 1252 jednostki przypada na sektor publiczny, a 33 207 na sektor prywatny.

Gospodarka województwa radomskiego ma charakter rolniczo-przemysłowy. Około 70% powierzchni zajmują rozdrobnione gospodarstwa rolne z glebami o niskich klasach ziemi.

Przemysł województwa rozmieszczony jest nierównomiernie, około 80% produkcji skoncentrowanej jest w miastach — głównie w Radomiu.

W 24 gminach brak jest jakiegokolwiek przemysłu. W wybranych dziedzinach produkcja ma charakter monopolistyczny. Dotyczy to takich wyrobów, jak maszyny do szycia, aparaty telefoniczne, kuchenki gazowe, łączniki żeliwne.

W ostatnim okresie wszystkie te przedsiębiorstwa w znacznym stopniu dotknęła recesja gospodarcza, której następstwem jest zła sytuacja ekonomiczna zakładów, niskie dochody pracowników, wzrost niepokoju społecznego spowodowany zagrożeniem utraty miejsca oraz zwolnienia grupowe.

Brak pracy najdotkliwiej odczuwają bezrobotni z południowych rejonów województwa, gdzie zlikwidowane zostały zakłady związane ze świadczeniem usług dla rolnictwa, jak SKR, POM, przedsiębiorstwa melioracyjne itd. Obecnie dla tych osób nie ma żadnych propozycji stałej pracy. Jediną możliwością zatrudnienia są prace interwencyjne i roboty

publiczne.

Na terenie naszego województwa znajduje się kilka rejonów o szczególnie wysokim poziomie bezrobocia. Do tej grupy należą rejony: Radomia, Pionek i Szydłowca.

Zarówno urzędy pracy, jak i instytucje związkowe i samorządowe wielokrotnie czyniły starania o uznanie ww. rejonów za szczególnie zagrożone bezrobociem strukturalnym.

Szczególne nasilenie zwolnień grupowych było następstwem recesji gospodarczej, załamania się monokultury przemysłowej charakteryzującej te regiony (chemiczna, skórzana, rolna), występującego zjawiska monopolistycznych pozycji dużych zakładów przemysłowych dezorganizujących lokalne rynki pracy oraz koncentracji na tych obszarach przemysłu zbrojeniowego.

Czasowa aktywizacja bezrobotnych prowadzona i utrzymywana w skali, na jaką pozwalają fundusze, nie zadowalała tak licznego grona bezrobotnych, jakie zarejestrowano w urzędach pracy. Staje się ona nierzadko powodem goryczy, rozczarowań, konfliktów wśród ubiegających się o pracę w ramach robót publicznych bądź prac interwencyjnych.

Lokalne samorządy, przy pełnej akceptacji i pomocy ze strony urzędów pracy, próbowały szukać rozwiązań w walce z bezrobociem poprzez promocję rozwoju małej przedsiębiorczości. Przykładem tego rodzaju działalności jest funkcjonujący w Pionkach Ośrodek Rozwoju Przedsiębiorczości — „Inkubator”. W pomieszczeniach inkubatora znalazło miejsce kilka małych firm. Instytucja ta prowadziła i prowadzi serię szkoleń dla osób bezrobotnych w różnych dziedzinach działal-

ności (kursy małej przedsiębiorczości, aktywnego poszukiwania pracy itp.).

Skuteczną działalność urzędów pracy utrudnia ponadto szereg czynników, między innymi:

- niedoskonałość przepisów,
- szczupłość i niepewność środków finansowanych na realizację zadań statutowych,
- postawy bezrobotnych (dość duża część interesantów nie wykazuje własnej inicjatywy i aktywności w poszukiwaniu zatrudnienia, lecz zdaje się całkowicie na pomoc urzędu pracy; często zainteresowana jest głównie zasiłkiem).

Niezbędnym elementem realizacji polityki rynku pracy jest współdziałanie urzędów pracy z organizacjami społecznymi, dla których zahamowanie tempa wzrostu bezrobocia jest zadaniem najważniejszym. Przejawem takiego działania na terenie województwa są: wojewódzkie i rejonowe rady zatrudnienia, w skład których wchodzi przedstawiciele samorządu, administracji, związków zawodowych i pracodawców.

W istniejącej sytuacji rejonowe urzędy pracy województwa radomskiego koncentrują swoje cele w zakresie przeciwdziałania i łagodzenia skutków bezrobocia na efektywnym wykorzystaniu środków z Funduszu Pracy.

WUP podjął także działania inspirujące gospodarcze gremia województwa do zintegrowanego budowania programów gospodarczych bieżących i długookresowych z uwzględnieniem potrzeb zatrudnienia osób gotowych do podjęcia pracy o dostępnych na dziś kwalifikacjach.

Dotyczy to takich działań, jak:

- upowszechnianie wiedzy o możliwościach wspomagania ze środków z FP przy tworzeniu różnego typu miejsc pracy przez samorządy i instytucje lokalne,
  - informowanie zainteresowanych pracodawców o zasobach osób gotowych do podjęcia pracy z określeniem posiadanych kwalifikacji,
  - działania uaktywniające samorządy terytorialne w kierunku wyzwalania przedsiębiorczości (TOR # 10) oraz budowy funkcjonalnego otoczenia urzędów pracy w postaci zespołu lokalnych instytucji szkolących (TOR # 9).
- Kontynuowanie ww. przedsięwzięć powinno doprowadzić z czasem do zainteresowania problemem wszystkich kreujących rynek pracy jednostek i organizacji oraz opracowania kompleksowej polityki rynku pracy w województwie radomskim.

### **Działalność urzędów pracy**

Urząd Pracy w Radomiu nadzoruje pracę 9 Rejonowych Urzędów Pracy, które zatrudniają łącznie 224 osoby, natomiast w WUP pracują 52 osoby.

Urzędy Pracy województwa radomskiego są wyposażone w sieć komputerową, tzn. w skomputeryzowany system obsługi bezrobotnych i pracodawców. Ponadto posiadamy czynny program finansowo-księgowy i kadr. Program obsługi bezrobotnych (stosowany także w kilku województwach) podlega ciągłej nowelizacji i rozbudowie.

Główne zadania urzędów pracy sprowadzają się do następujących:

- rejestracja i obsługa bezrobotnych (umieszczanie w bazie, nadawanie statusu, wypłata zasiłku, oferowanie czyn-



nego miejsca pracy),

- obsługa pracodawców (baza potencjalnych pracowników, możliwości preferencji finansowych, kredyty),
- prowadzenie pośrednictwa pracy i doradztwa zawodowego,
- inicjowanie przedsiębiorczości poprzez szkolenia i kredyty,
- obsługa funduszu PFRON (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych) w zakresie zatrudniania i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, tj. dofinansowywanie powstających miejsc pracy, dofinansowywanie sprzętu rehabilitacyjnego, udzielanie kredytów, finansowanie szkoleń itp.,
- obsługa Funduszu Pracowniczych Świadczeń Gwarantowanych.

Klientami urzędu pracy są:

1) osoby poszukujące pracy:

- absolwenci szkół różnego szczebla,
- bezrobotni w pełnym wieku produkcyjnym,
- bezrobotni w wieku przedemerytalnym,
- pracownicy upadających zakładów,

2) pracodawcy:

- nowo powstające firmy,
- działające firmy (małe i duże),
- upadające firmy.

Przedstawiony przekrój zainteresowanych pomocą ze strony urzędu pracy może dać wyobrażenie o skali problemów, z jakimi mamy do czynienia. Sprowadzają się one do efektywnego wykorzystania istniejącego potencjału gospodarczego, jak również generowania nowych rozwiązań.

Aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu są instrumentem łagodzenia jego negatywnych skutków.

Przy wsparciu ww. środków możemy realizować następujące działania:

- tworzenie nowych miejsc pracy,
- ochronę istniejących miejsc pracy,
- szkolenie i przekwalifikowanie zawodowe,
- preferencje dla osób młodych wchodzących na rynek pracy,
- specjalne rozwiązania dla osób będących w wieku przedemerytalnym.

W wojewódzkiej bazie danych posiadamy obecnie prawie 80 tys. bezrobotnych (79 503 osoby — stan na 31 sierpnia br.), z czego na RUP Radom przypada prawie połowa.

Na lokalnym rynku pracy województwa radomskiego najbardziej charakterystycznymi cechami struktury bezrobocia są:

- znaczny udział bezrobotnych młodych w wieku mobilnym.

Bezrobotni w wieku od 18 do 34 lat stanowią 63% ogółu populacji w województwie. Ryzyko bezrobocia wśród młodych roczników może być łagodzone przez rozwój sektora prywatnego, lecz pozycja tego sektora zależna jest od rozwiązań finansowych podejmowanych w skali kraju.

- duży udział bezrobotnych nisko wykwalifikowanych, tzn. na poziomie szkoły zawodowej i podstawowej — powyżej 70%.

- dominacja osób o niskim wykształceniu wśród bezrobotnych absolwentów.

Duże znaczenie dla oceny szans bezrobotnych na rynku pracy ma wykształcenie. Osoby o wyższych kwalifikacjach nie mają na ogół trudności ze znalezieniem odpowiedniej pracy i one też są w niewielkim stopniu zagrożone bezrobociem. W trudnej sytuacji znajdują się natomiast osoby o niskich kwalifikacjach.

- wysoki udział osób długotrwale bezrobotnych.

Na koniec sierpnia br. na ogólną liczbę 79 503 osoby bezrobotne — 39 195 osób, tj. 49,3% pozostawało bez pracy powyżej 12 miesięcy.

- wysoki udział osób bez prawa do zasiłku.

Na koniec sierpnia br. ich udział stanowił 61,5% ogółu bezrobotnych (48 888 os.). Na wysokość tego wskaźnika istotny wpływ ma liczba tegorocznych absolwentów, którzy nabędą prawo do zasiłku po 3 miesiącach od dnia zarejestrowania.

- utrzymujący się wysoki wskaźnik osób zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładu.

Upadające państwowe zakłady pracy regionu oraz problemy jednoosobowych spółek skarbu państwa spowodowały wzrost bezrobocia w wyniku zwolnień grupowych. Na koniec sierpnia br. udział osób zwolnionych z przyczyn dotyczących zakładów pracy stanowił 20,9% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych.

Wyspecyfikowane powyżej problemy wynikają z niekorzystnej struktury przemysłu naszego województwa, jak też nie dostosowanych do aktualnych potrzeb programów nauczania. Prognoza demograficzna przyrostu ludności w wieku produkcyjnym w latach 1991—2010 szacuje, że w tym okresie przybędzie w Polsce 2,8 mln osób.

Sytuacja ta spowoduje parcie na rynek pracy kolejnych roczników absolwentów szkół. Konieczne będą nowe uregulowania prawne wspomagające możliwości tworzenia miejsc pracy dla tych osób.

## Nowe projekty w działalności edukacyjnej bezrobotnych

Jak już wspominaliśmy, problemów bezrobocia nie można rozwiązywać bez wspólnych działań wielu partnerów. Skromne środki finansowe z budżetu centralnego nie są w stanie zabezpieczyć wszystkich potrzeb.

Możliwość wykorzystywania doświadczeń innych krajów (pomoc szkoleniowa), jak też wspomaganie funduszami celowymi jest istotnie pomocna w tworzeniu warunków wychodzenia z zapaści gospodarczej.

Temu celowi służą rozpisane konkursy w ramach programów rządowych, tzw. TORY, na wspieranie małej przedsiębiorczości i tworzenie bazy instytucji szkolących.

Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej ogłosiło konkurs dla instytucji lokalnych (pozarządowych) na uczestnictwo w programie „Rozwój małej przedsiębiorczości” finansowanego z pożyczki Banku Światowego.

W wyniku rozstrzygnięcia konkursu komisja centralna wybrała opracowania zgłoszone przez Urząd Miejski w Radomiu i Agencję Inicjatyw Lokalnych.

Realizacja tematu spowoduje powstanie:

- Funduszu Rozwoju Małej Przedsiębiorczości (pomoc finansowa dla drobnych przedsiębiorców),
- Ośrodka Wspierania Małej Przedsiębiorczości (usługi doradcze dla działających firm i szkolenie),
- Inkubatora.

W chwili obecnej instytucje uczestniczące w konkursie kontynuują realizację tematu TOR # 10.

Kolejną propozycją jest konkurs dla instytucji szkolących „Szkolenie dorosłych” — TOR # 9.

Projekt ten jest adresowany do istniejących jednostek szkolących i ma na celu pomoc w utworzeniu nowoczesnego systemu edukacji dorosłych w Polsce. W postępowaniu konkursowym wyłoniono 3 instytucje, które będą realizować przedsięwzięcie.

Są to:

- Ośrodek Centralnego Szkolenia Maszynistów,
- Radomska Szkoła Zarządzania,
- Zespół Szkół Samochodowych.

Ponadto przygotowywane jest przedsięwzięcie związane z opracowaniem „Programu przeciwdziałania bezrobociu dla województwa radomskiego”. Opracowaniem takiego programu zainteresowano Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej i Urząd Pracy w Warszawie oraz Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, z którego wyliczeń wynika, że szacunkowy koszt opracowania programu pilotażowego wyniesie 250—300 milionów złotych.

Warunkiem realizacji tego zamierzenia jest czynne i finansowe uczestnictwo lokalnych instytucji gospodarczych.

Wojewódzki Urząd Pracy w Radomiu, który będzie nadzorował opracowywanie programu oraz pełnił rolę koordynatora działań w tym zakresie, zwrócił się z prośbą o partycypację w kosztach do Wojewody Radomskiego, Prezydenta m. Radomia, Sejmiku Samorządowego, Województwa Radomskiego oraz do Rady Miejskiej w Radomiu.

Wojewódzki Urząd Pracy zadeklarował uczestnictwo w projekcie TESSA opracowanym przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT w Radomiu.

Projekt dotyczy opracowania elastycznych technologii kształcenia zawodowego wykorzystujących koncepcję modułów kwalifikacyjnych oraz opracowania programów kursów policealnych: ekonomika i organizacja przedsiębiorstw transportowych oraz zastosowanie sprzętu informatycznego w zarządzaniu, administracji publicznej i obsłudze przedsiębiorstw.



# Współpraca międzynarodowa — wymiana doświadczeń

**Katarzyna Pladys**

Fundacja Rozwoju Systemów Edukacyjnych

## Program TERM

16 marca 1994 roku Wicepremier i Minister Edukacji Narodowej, profesor Aleksander Łuczak oraz ambasador Komisji Unii Europejskiej, Alexander Dijckmeester podpisali Memorandum Finansowe programu „Doskonalenie Zarządzania Reformą Edukacji” (Training for Education Reform Management — TERM) realizowanego ze środków pomocowych Wspólnot Europejskich, a konkretnie z funduszy PHARE za rok 1993. Program TERM opiewa na sumę 10 milionów ecu, a jego realizacja będzie trwała do końca roku 1996. Jednostką implementacyjną programu jest Biuro TERM działające od 1 czerwca 1994 w strukturze Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Kontrolę merytoryczną nad realizacją programu sprawuje Rada ds. Programu TERM pod przewodnictwem Wiceministra Edukacji Narodowej Profesora Tadeusza Pilcha.

Ogólnym celem programu jest wspieranie Ministerstwa Edukacji Narodowej

we wdrażaniu programu reformy oświatowej zmierzającej do usprawnienia i bardziej skutecznego zarządzania oświatą. Zaś bezpośrednie zadania programu to wspieranie polityki reform w MEN, wsparcie instytucjonalne dla MEN i związanych z ministerstwem instytucji oświatowych oraz promowanie nowych idei, a także funkcjonujących już skutecznych praktyk w zakresie administracji oświatowej.

W celu sprawnej realizacji tych zadań program TERM został podzielony na pięć projektów:

- Polityka Edukacyjna MEN,
- Instytucjonalne wsparcie dla MEN,
- Doskonalenie Zarządzania Edukacją,
- Współpraca Partnerska,
- Sieci.

W ramach projektu „Polityka Edukacyjna MEN” prowadzone będą działania wspomagające prace:

- Departamentu Kształcenia Ogólnego — egzaminy i system oceniania,
- Departamentu Kształcenia Zawodowego — pomaturalne szkoły techniczne,
- Departamentu Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej — szkolenie nauczycieli,
- Departamentu Ekonomicznego — algorytm finansowania szkół podsta-

wowych i średnich w sytuacji ograniczonych środków budżetowych.

Projekt „Instytucjonalne wsparcie dla MEN” przewiduje przeprowadzenie szkoleń dla znacznej liczby pracowników MEN w świetle rosnącej odpowiedzialności i zakresu zadań resortu. Planuje się realizację ogólnych programów szkoleniowych dla pracowników niższego szczebla oraz wysoko specjalizowanych szkoleń dla kadry kierowniczej resortu.

Największym i najbardziej złożonym komponentem programu jest projekt „Doskonalenie Zarządzania Edukacją”. Przewiduje on fazę projektowania szkoleń i produkcji materiałów szkoleniowych do ich realizacji, następnie etap szkoleń dla wytypowanych przez MEN 16 ośrodków szkoleniowych, jak również tworzenie tam ośrodków informacji i dokumentacji, który rozwinię się w program szkoleń dla znacznej liczby pracowników oświaty na szczeblu wojewódzkim i lokalnym oraz fazę końcową dotyczącą zbudowania systemu informacji w zakresie instrumentów oceny.

Projekt „Współpraca Partnerska” odzwierciedla istotną tendencję występującą ostatnio przy realizacji programów pomocowych. Nastąpiło odejście od praktyki jednostronnych wizyt studyjnych, którą zastąpiono wymianą wizyt roboczych, czyli wspólną pracą partnerów polskich i zagranicznych w instytucjach zarówno polskich, jak i krajów EWG. Z programu tego skorzystać będą mogli pracownicy oświaty na szczeblu centralnym, kuratorskim i lokalnym.

Ostatnim projektem programu TERM jest stworzenie sieci stowarzyszeń zawodowych. W celu promocji doświadczeń uzyskanych w wyniku realizacji

TERM-u planuje się zorganizowanie sieci zawodowych stowarzyszeń dla wizytatorów szkolnych, dyrektorów szkół oraz nauczycieli. Fundusze przewidziane w tym komponencie posłużyły do organizacji seminariów w Polsce, wizyt roboczych w krajach EWG oraz wydawania biuletynu informacyjnego.

**Andrzej Brejnak**

Pracownia Doskonalenia Nauczycieli  
Przedmiotów Zawodowych CODN

## **Szkolenie polskich nauczycieli przez pedagogów z Danii w zakresie metody projektów**

Wraz ze zmianą sposobów wytwarzania następują odpowiednie zmiany w przygotowaniu zawodowym pracowników.

Prawie od początku XX wieku do chwili obecnej produkcja zdominowana była przez coraz bardziej wydajne systemy wytwarzania taśmowego. Wymagało to specyficznego przygotowania kadry, która podzielona była na wysoko wykwalifikowanych specjalistów od przygotowania technologii i nadzoru jej przebiegu oraz na słabo przygotowanych wykonawców. Pracę tych ostatnich, w krajach o wysokim rozwoju technologii wytwarzania, zastępują obecnie coraz częściej automaty. Większość przedsiębiorstw przechodzi poza tym na zadaniowy system pracy, co stawia przed pracownikami zupełnie inne wymagania.

Pracownicy nowoczesnych przedsiębiorstw muszą, poza wiadomościami merytorycznymi posiadać umiejętności rozwiązywania postawionych im zadań — niezależnie od poziomu ich wykształcenia. Szefowie firm wskazują cele działania i określają czas na ich osiągnięcie, a zespoły pracowników opracowują **projekty** ich realizacji. W projektach tych zaangażowani są wszyscy zatrudnieni w zespole, a nie jak kiedyś — tylko „elita” organizująca produkcję. Tak zorganizowana praca przynosi wiele korzyści: podwyższenie jakości, duże zaangażowanie pracowników w działanie firmy, lepsze wykorzystanie ich predyspozycji i większe zadowolenie z wykonywanej pracy.

Kształcenie zawodowe musi odpowiadać potrzebom pracodawców, a nowoczesna organizacja pracy wymusza odpowiednie zmiany w sposobie przygotowania pracowników. Zmiany te, w krajach rozwiniętych, takich jak np. Dania — spowodowały stosowanie innych niż dotychczas metod nauczania.

Departament Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej nawiązał więc współpracę ze Średnią Szkołą Techniczną w Aarhus w Danii. Zadanie zorganizowania cyklu szkoleń prowadzonych przez specjalistów z Danii zostało zlecone przez MEN Pracowni Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych CODN. Szkolenia odbywają się w formie 3 seminariów (tygodniowych). Pierwsze z nich odbyło się w październiku 1993 r. w Sulejówku k. Warszawy, drugie w styczniu 1994 r. — również w Sulejówku, trzecie odbędzie się w październiku br. — w Danii.

Uczestnikami szkolenia jest 20 nauczycieli z wytypowanych wcześniej szkół,

na terenie których mają powstać Licea Techniczne. Nauczyciele reprezentują 6 województw: częstochowskie, konińskie, elbląskie, radomskie, wrocławskie i łódzkie.

Duńscy specjaliści zobowiązali się przeszkolić polskich nauczycieli w zakresie stosowanej powszechnie w duńskich szkołach metody projektów.

W czasie I seminarium przekazano informacje o tamtejszym systemie oświaty, zwłaszcza o szkolnictwie zawodowym. Jak wyjaśniono szkoły duńskie charakteryzuje duże poszanowanie praw uczniów, którzy wiedzą, że nauczyciele i inni pracownicy szkoły są zatrudnieni dla ich potrzeb. Uczniowie nawet do dyrektora szkoły zwracają się po imieniu. Ucząc się określonego programu pracują głównie samodzielnie — nauczyciele sprawują raczej rolę doradców. Ten, zdawałoby się liberalny styl nauki — kończą niezwykle konsekwentne i ostre egzaminy końcowe. Organizowane są one przez Ministerstwo Nauki i Badań Naukowych i są nie tylko oceną umiejętności ucznia, istotną dla dalszej jego kariery, ale także ewaluacją pracy szkoły.

Terminy egzaminów, zadania na egzaminy pisemne oraz dyrektywy dotyczące przebiegu egzaminów ustala Ministerstwo. Egzaminy przeprowadzane są w szkołach przez nauczycieli danej szkoły w obecności obserwatora, tzw. cenzora — wytypowanego przez Ministerstwo. Szkoła przygotowuje pytania i zadania egzaminów ustnych, które musi w odpowiednim czasie przedłożyć cenzorowi. Cenzor jest powoływany przez Ministerstwo spośród czynnych zawodowo nauczycieli na okres kilku lat. Jako osoba postronna ma on zapewnić uczniowi, że



jego prezentacja podczas egzaminu zostanie oceniona poprawnie i sprawiedliwie.

- Do głównych zadań cenzora należy:
- dopilnowanie, aby egzaminy były zgodne z celami nauczania poszczególnych przedmiotów,
  - dopilnowanie, aby egzaminy przeprowadzane były zgodnie z obowiązującymi przepisami,
  - dopilnowanie, aby uczniowie oceniani byli jednakowo i sprawiedliwie.

Cenzor nie może pełnić swej funkcji w tej samej szkole częściej niż raz na cztery lata, nie może też pełnić swej funkcji w szkole, w której pracuje lub pracował. Szkoła składa do Ministerstwa sprawozdanie z przeprowadzonych egzaminów, podobne sprawozdanie składa również cenzor. Taka organizacja egzaminów końcowych wymusza stosowanie ciekawych i efektywnych metod nauczania.

Głównym tematem seminarium było poznanie jednej z najczęściej stosowanych metod we wszystkich typach szkół duńskich — metody projektów. Polega ona na wykonywaniu przez uczniów zadań obejmujących pewną większą partię materiału, przez samodzielne sformułowanie tematu i samodzielne poszukiwania rozwiązania (pod dyskretną opieką nauczyciela). Wykonanie projektu wymaga często wykorzystania wiedzy z różnych przedmiotów nauczania.

Takie interdyscyplinarne projekty najlepiej przygotowują ucznia do jego przyszłych zadań w zakładzie pracy. Metoda projektów rozwija bowiem samodzielne myślenie i kreatywność uczniów, wymaga jednak bardzo dobrego przygotowania nauczycieli. Nauczyciel musi po-

zostawić dużą swobodę uczniom zarówno w samym wyborze tematu projektu, jak też w sposobie rozwiązania problemu. Jednocześnie powinien czuwać nad prawidłową realizacją programu nauczania. Jeśli tematyka zaproponowanych przez młodzież projektów nie wyczerpuje treści przewidzianych do realizacji w programie nauczania, nauczyciel musi brakujące tematy zrealizować przy pomocy innych metod nauczania. Należy dodać, że nie wszystkie treści ujęte w programie nauczania dadzą się zrealizować metodą projektów. Projekty mogą obejmować różne pod względem objętości partie materiału, mogą być realizowane przez kilka dni lub też przez cały rok, a nawet kilka lat. Projekt może zawierać rozwiązanie teoretyczne problemu, jak też praktyczne wykonanie modelu lub urządzenia. W każdym przypadku wynikiem pracy ucznia lub grupy uczniów jest pisemny raport. W raporcie zawarty jest opis rozwiązania postawionego problemu zawierający analizę wyboru rozwiązania, obliczenia (jeśli są konieczne), opis badań laboratoryjnych (jeśli wystąpiły przy realizacji projektu), opis technologii wykonania modelu lub urządzenia oraz informacje porządkowe, takie jak spis treści i wykaz literatury.

Po wykonaniu projektów przez całą klasę następuje ich prezentacja. Zespoły lub pojedynczy uczniowie przedstawiają swoje projekty przed klasą, dyskutują o sposobie rozwiązania problemów i oceniają wartość każdego projektu. Oczywiście dyskusja ta przebiega pod merytoryczną opieką nauczyciela.

W czasie II seminarium uczestnicy zaprezentowali wykonane przez siebie projekty, których tematyka i zakres zo-

stały ustalone na I seminarium. Duńscy specjaliści wysoko ocenili przedstawione prace, podkreślając pomysłowość uczestników i właściwe zrozumienie istoty omawianej metody. Następnie duńscy specjaliści zaprezentowali szereg przykładów projektów wykonywanych przez młodzież z Technicznej Szkoły w Aarhus. Na koniec ustalono założenia do projektów, jakie mają być wykonane przez polską młodzież pod kierunkiem uczestniczących w seminarium nauczycieli. Projekty te mają być prezentowane na III seminarium, które ma się odbyć w październiku br. — właśnie w Aarhus.

Średnia Szkoła Techniczna w Aarhus jest największą z 63 istniejących w Danii szkół zawodowych. Pracuje w niej ponad 400 nauczycieli, uczy się zaś kilka tysięcy osób (uczniowie szkoły i słuchacze różnych kursów zawodowych). Szkoła zajmuje kilkanaście budynków na terenie całego miasta.

Dyrektor szkoły — p. Mogens Enevoldsen jest jednocześnie przewodniczącym Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Zawodowych w Danii. Do zadań stowarzyszenia należy wspólne opracowywanie wytycznych dotyczących wyposażenia szkół i warunków pracy, wymiana doświadczeń i opracowań dydaktycznych oraz wspólna polityka szkół zawodowych wobec duńskiego Ministerstwa Nauki i Badań Naukowych.

Zakończenie szkolenia na terenie Szkoły Technicznej w Aarhus wydaje się dobrym wyborem.

Trzeba jednak zaznaczyć, że uczestnicy seminariów zwracali już uwagę na trudności we wprowadzaniu tej metody do polskich szkół. Trudności wynikają z innej niż w Danii organizacji szkolni-

ctwa zawodowego, słabego wyposażenia naszych pracowni szkolnych. Mimo to, niektóre partie materiału można tą metodą realizować już teraz, zaś na pewno część prac dyplomowych jest realizowana w formie zbliżonej do metody projektów. Sądzymy, że szkolenie w Aarhus umożliwi nie tylko pełniejsze poznanie systemu tamtejszego szkolnictwa, ale i po merytorycznych dyskusjach da uczestnikom szkolenia umiejętność przekazywania metody projektów innym nauczycielom w Polsce.

**Józef Kargul**  
Uniwersytet Wrocławski

## **Paryskie centra animacji kulturalnej**

### **Uwagi o polityce kulturalnej we Francji**

Poczynając od roku 1982 w polityce kulturalnej Francji sformułowano kilka zadań, wśród których zadanie demokratyzacji kultury wysuwa się na plan pierwszy i jest ujmowane w sposób kompleksowy. Po pierwsze wychodzi się z założenia, że warunkiem owej demokratyzacji jest doprowadzenie do kontaktu publiczności z dziełami sztuki poprzez stwarzanie materialnych warunków dostępu do dzieł artystycznych kultury elitarniej. Ma temu służyć równomierne rozmieszczenie infrastruktury kulturalnej, stosunkowo niskie ceny dostępu, a przede wszystkim finansowe wspieranie wartościowej oferty adresowanej do szerokiej publiczności.

W tym celu także państwo sprawuje mecenat nad profesjonalnymi instytucjami artystycznymi i indywidualnymi twórcami oraz wnosi nowe instytucje typu prestiżowego, unikalne w skali światowej (jak na przykład Centrum Pompidou, Park de la Vilette, opera na placu Bastylli czy rozbudowa Luwru).

Promowanie kultury elitarnej jako jedno z naczelnych, a może nawet naczelne zadanie polityki kulturalnej Rządu francuskiego wiąże się z przekonaniem, że Francja od wieków w dziedzinie kultury była centrum europejskim, a sam Paryż to „miasto artystów” (jak podkreślał w wywiadzie Denis Blanchard-Dignac — wysoki urzędnik Merostwa X Dzielnicy odpowiedzialny m.in. za realizację polityki kulturalnej), co trzeba dostrzegać i wyciągnąć stąd odpowiednie wnioski.

Po drugie demokratyzacja kultury postrzegana jest jako stwarzanie szans aktywnego uczestnictwa w kulturze, a nie tylko odbioru. Po trzecie chodzi o otwieranie granic na nowe formy praktyki kulturalnej i nową publiczność, co manifestuje się w organizacji wielkich imprez prezentujących rozmaite rodzaje twórczości profesjonalnej i amatorskiej mogące przyciągnąć zróżnicowaną publiczność. Informacja o takich wielkich imprezach, które były organizowane w roku 1993 była kolportowana bezpłatnie przez merostwo Paryża w postaci wydawnictwa (pt.: *Programme des Festivals*) ze wstępem Jacques'a Chirac'a liczącego 330 stron, w którym podana była nazwa imprezy, data, miejsce, godzina, a nawet przystanek metra, (co w Paryżu niesłychanie ułatwia poruszanie się po mieście). W ten sposób politycy realizują postulat kultury pluralistycznej przewycięzającej

tradycyjne bariery między kulturą elitarną i popularną, a także między subkulturami. Kolejnym zadaniem polityki kulturalnej jest realizacja hasła „kultura dla wszystkich”. Oznacza ono stwarzanie możliwości aktywności kulturalnej dzieciom i młodzieży oraz edukacji kulturalnej w szkołach, różnicowanie jej form oraz doskonalenie współpracy między szkołami a instytucjami kultury. Znajduje to wyraz między innymi w takich faktach, iż każda rodzina mająca trójkę i więcej dzieci, niezależnie od statusu materialnego otrzymuje rocznie 2500 franków na opłacenie udziału w formach aktywności kulturalnej, a także w tym, iż praktycznie wszystkich muzea w każdym miesiącu wydzielają jakiś zespół zbiorów, który jest przez kilka godzin niedostępny dla zwiedzających, bowiem tam przypro-wadza się dzieci, (które bez pośpiechu nie tylko zwiedzają, ale i odrysowują, lepią kopie z plasteliny, malują, dyskutują itp.), czy też w fakcie, że dzieci szkolne w godzinach wolnych od zajęć (jeżeli nie mają zapewnionej opieki rodziców) mają możliwość rozwijania swoich zainteresowań kulturalnych pod opieką animatora.

### **Zasady organizacyjne centrów animacji kulturalnej**

Centra animacji kulturalnej we Francji są instytucjami adresowanymi do wszystkich tych, którzy zamierzają aktywnie spędzać czas wolny, a więc do dzieci, młodzieży i dorosłych, realizując swoje zainteresowania w dziedzinie sportu, turystyki, kultury artystycznej, wiedzy i techniki, a także szeroko pojętych gier i zabaw. Są to więc placówki kulturalne, które mają praktycznie realizować zada-



nia polityki kulturalnej, szczególnie te zawarte w hasłach „kultura dla wszystkich” i „umożliwianie aktywności kulturalnej społeczeństwu”.

Administracyjnie podlegają one pod merostwo, a więc władze municypalne dzielnicy. Owa podległość wyraża się w tym, że dyrektor centrum jest pracownikiem merostwa i winien dbać o to, by formy i treści pracy w centrum nie były rozbieżne z ogólną polityką kulturalną Rządu francuskiego. Polityka ta jest bardzo liberalna, a jej ograniczenia sprowadzają się do dbałości, by nie propagować rasizmu, respektować prawa człowieka, nie propagować zachowań naruszających porządek społeczny, jak np. terroryzm lub inne formy agresji.

Merostwo utrzymuje infrastrukturę materialno-techniczną: opłaca utrzymanie budynku i pensję dla stałego personelu. Natomiast finansowanie działalności merytorycznej — jest bardziej skomplikowane i wymaga kilku wyjaśnień. Jeżeli znajdzie się grupa osób, pragnąca realizować jakieś działania społeczne, polityczne lub kulturalne, wówczas — na mocy ustawy parlamentu francuskiego z 1901 roku — może założyć stowarzyszenie. Na podstawie opracowanego statutu stowarzyszenie jest rejestrowane zaś informacja o jego charakterze, kierunkach działalności, celach itp., ukazuje się w specjalnym biuletynie poświęconym wyłącznie informacji o zarejestrowanych nowo powstałych stowarzyszeniach. Praktycznie więc co tydzień powstają nowe stowarzyszenia, które oferują rozmaite formy aktywności właśnie dyrekcji centrum animacji kulturalnej. Jeżeli dana forma jest zgodna z zasadami polityki państwa, wówczas dyrekcja akceptując ją

umieszcza w programie swojego działania.

Stowarzyszenie zatrudnia więc animatorów-specjalistów, którzy prowadzą określony zespół, koło, klub, cykl odczytów, wykładów, wycieczkę poza miasto itp. Każda forma aktywności, adresowana zarówno do dzieci, młodzieży czy dorosłych jest odpłatna, ale jeżeli jest zaakceptowana przez dyrekcję centrum wówczas merostwo ją dofinansowuje nawet w wysokości 50%. Stąd też fundusze na prowadzenie działalności pochodzą z odpłatności za zajęcia i z dotacji merostwa. Uczestnik w ramach wniesionej opłaty otrzymuje materiały do zajęć i niezbędny sprzęt (na przykład farby, kredki, papier i inne materiały podczas pracy w zespole sztuk plastycznych, sprzęt komputerowy na zajęciach z mikroinformatyki itp).

### Formy i treści pracy

Proponowane przez centra animacji kulturalnej formy aktywności kulturalnej można podzielić na kilka kategorii ze względu na ich treść. Pierwszą kategorią są rozmaite formy aktywności muzycznej. W tym obszarze centra proponują między innymi: śpiew solowy, chóry, solfeż, grę w zespołach instrumentalnych, inicjacje muzyczne itp.

Propozycje aktywności teatralnej obejmują między innymi: pisanie scenariuszy, improwizacje, oczywiście granie roli, a także teatr marionetek. Oferta w zakresie tańca zawiera między innymi: taniec klasyczny, afrykański, nowoczesny, tańce folklorystyczne i regionalne, rapp, „break danse”, tańce retro, rock, a także tańce towarzyskie — tango argen-

tyńskie, „cha cha” i inne. Aktywność w zakresie wiedzy i techniki obejmuje propozycje rozmaite — począwszy od astrologii i astronomii poprzez robotykę, informatykę, techniki radiowe, mikroinformatykę aż do sond balonowych i grafologii. Bardzo interesujące, chyba w Polsce niespotykane — są propozycje aktywności z zakresu „sztuk widowiskowych” (*arts du spectacle*) obejmujące problematykę kreacji widowisk, magię, sztukę cyrkową, sztukę mimiczną, kłownadę, a nawet sztukę makijażu kłownów. W zakresie sztuk plastycznych prócz tradycyjnych propozycji uprawiania poszczególnych dziedzin sztuki — malarstwo, grafika, rzeźba, dekoratorstwo, wzornictwo — spotykamy także propozycje koronkarstwa, garncarstwa i tradycyjnej nauki rysunku. Zainteresowani mogą również wybrać „sztukę kwiatów”, kreację (tworzenie) biżuterii, grawerstwo, restauracje mebli itp.

Inny rodzaj aktywności to spotkania o charakterze klubowym. Innymi słowy jest to oferta umożliwiająca spotkanie się osób mających podobne zainteresowania.

Bardzo interesujące są propozycje rozmaitych form gimnastycznych mających na celu łagodzenie napięć fizycznych, jak na przykład: joga, taniec gimnastyczny, gimnastyka indyjska, aerobic, relaksacja itp. Z zakresu poznawania środowiska naturalnego centra animacji kulturalnej proponują między innymi speleologię, ornitologię, odkrycia przyrodnicze, a także piesze wycieczki na łono przyrody. Kursy języków obcych to kolejna propozycja aktywności. W zakresie sportu propozycje obejmują wszystkie możliwe dyscypliny sportowe.

Kilkanaście centrów oferuje zajęcia z zakresu prowadzenia gospodarstwa domowego (podniesione we Francji do rangi sztuki! — *arts menagers*), a w ich ramach prowadzenie kuchni, zajęcia dotyczące planowania budżetu rodzinnego, sporządzania wypieków, a także architektury wnętrz.

Jak już wspomniałem — poszczególne formy aktywności istnieją wówczas, gdy są osoby zainteresowane jej uprawianiem. Centrum bowiem nie zatrudnia animatora — specjalisty w danym zakresie, jeżeli nie będzie chętnych do uprawiania określonej dziedziny wiedzy, sztuki lub dyscypliny sportowej. W myśl bowiem założeń polityki kulturalnej stwarza się szansę, ale wybór, możliwość skorzystania z niej jest rzeczą indywidualnego człowieka.

Młodzież w wieku adolescencji (13—17 lat) stanowi 18,5% klienteli centrów animacji kulturalnej, natomiast młodzież starsza — w wieku 18—25 lat — 17,7%. Zatem publiczność młodzieżowa stanowi ponad jedną trzecią ogółu klienteli centrów (36,2%). Pozostała część to dzieci i dorośli.

Dane zamieszczone w oficjalnym biuletynie wydanym przez Merostwo Paryża.

## Podsumowanie

Przedstawiając funkcjonowanie paryskich centrów animacji kulturalnej pragnę na koniec zwrócić uwagę na kilka interesujących zjawisk.

Po pierwsze — centra te realizują generalne założenia polityki kulturalnej Rządu francuskiego, stwarzają bowiem

szanse rozwoju zainteresowań kulturalnych w szerokim tego słowa znaczeniu wszystkim mieszkańcom Paryża, niezależnie od wieku, rasy, płci, a jedynym ograniczeniem jest sytuacja materialna, ale też nie do końca, bowiem ma miejsce wspomaganie finansowe rodzin wielodzietnych.

Po drugie — uderzająca jest wielostronność ofert aktywności kulturalnej, bogactwo form adresowanych do uczestników. W przeciwieństwie do domów kultury w Polsce centra animacji kulturalnej proponują nie tylko zajęcia z zakresu kultury artystycznej, ale także aktywność sportową proponując szeroki wachlarz dyscyplin sportowych.

Po trzecie — obserwować można dominujący udział dzieci i dorosłych w zajęciach proponowanych przez centra animacji kulturalnej, natomiast młodzież starsza nie stanowi najliczniejszej kategorii uczestników.

Po czwarte — osobiście bardzo pozytywnie oceniam pragmatyzm w organizacji pracy centrum i zasadę, że animator wówczas ma pracę, jeżeli ma uczestników.

Po piąte — interesującym zjawiskiem jest fakt lokalizacji centrów, ich liczba w poszczególnych dzielnicach jest różna i zależna od liczby mieszkańców danej dzielnicy, a nie od biurokratycznych decyzji urzędników.



# Konferencje, seminaria, sympozja

## **Transformacja w edukacji — konieczność, możliwości, realia i nadzieje**

W dniach 29 września—1 października 1994 roku odbyła się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy konferencja naukowa na temat: Transformacja w edukacji — konieczność, możliwości, realia i nadzieje. Była to druga konferencja z cyklu: Szkoła i nauczyciel a integracja Europy.

Konferencja ta stanowiła znaczącą część uroczystości związanych z obchodami 25-lecia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, która była organizatorem, przy współpracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Uczestniczyło w niej ponad 20 gości zagranicznych z Białorusi, Danii, Niemiec, Rosji, Słowacji i Ukrainy. Wśród uczestników znajdowali się członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przedstawiciele wyższych uczelni i instytutów naukowo-badawczych, a także zaproszeni goście — przedstawiciele władz lokalnych miasta Bydgoszczy i województwa bydgoskiego.

Wśród gości zagranicznych zaproszonych do udziału w konferencji znajdowali się pracownicy uczelni i instytutów naukowych współpracujących z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Bydgoszczy: Uniwersytetów w Kopenhadze, Duisburgu, Kassel i Bańskiej Bystrzycy, Instytutów Kształcenia Zawodowego w Berlinie i St. Petersburgu oraz Instytutów Pedagogicznych w Mińsku, Mozyrze i Tule.

Podstawowe cele konferencji:

- 1) spojrzenie na aktualny przebieg i problemy transformacji w edukacji europejskiej,
- 2) określenie czynników warunkujących konieczność i możliwości owej transformacji,
- 3) ocena realiów oraz sformułowanie oczekiwań i nadziei towarzyszących dążeniom do integracji europejskiej,
- 4) określenie wymiaru edukacji europejskiej oraz zadań priorytetowych szkoły i nauczycieli w dążeniu do formuł europejskich.

Realizacji wyżej wymienionych celów sprzyjały referaty plenarne, komunikaty i doniesienia naukowe, dyskusje plenarne i w zespołach problemowych oraz kontakty indywidualne.

W części plenarnej wygłoszono 19

referatów:

- prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki: Przemiany oświatowe — uwarunkowania, obszary i istota transformacji — niepokoje i nadzieje,
- prof. dr hab. Czesław Banach: Spojrzenie na europejską przyszłość strategicznym zadaniem systemu edukacji,
- prof. dr hab. Jerzy Niemiec: Założenia i rzeczywiste wymiary edukacji w integrowanej Europie,
- prof. dr Stefan Wołoszyn: Polska powojenna rzeczywistość na tle tendencji światowych,
- prof. dr Zygmunt Łomny: Globalna europejskość postulowaną wartością edukacji wspólnotowej,
- dr Brunon Bartz: Edukacja wielokierunkowa jako warunek integracji europejskiej,
- prof. dr hab. Andrzej Tchorzewski: Aksjologiczne i deontologiczne problemy edukacji europejskiej,
- prof. dr Tadeusz Nowacki: Patriotyzm wobec wizji zjednoczenia Europy,
- prof. dr hab. Janusz Rulka: Edukacja obywatelska w Europie — potrzeby i nadzieje,
- prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski: Podmiotowość ucznia i nauczyciela w wymiarze europejskim,
- prof. dr Björn Ekmann: Możliwości i granice europejskiej współpracy,
- prof. dr hab. Edmund Trempała: Transformacja w edukacji europejskiej — realia i oczekiwania,
- prof. dr Wilhelm Sanke: Transformacja w edukacji w świetle Programu „Erasmus”,
- prof. dr hab. Stanisław Kaczor: Sytu-

acja szkoły i nauczyciela w krajach stowarzyszonych z Unią Europejską,

- prof. dr Antonina Bielajewa: Strategia rozwoju kształcenia zawodowego w Rosji,
- prof. dr Marta Fleskowa: Droga Słowacji do edukacji europejskiej,
- prof. dr Mikołaj Łatysz: Białoruś w wymiarach teorii modernizacji — aktualne problemy kształcenia,
- dr Bernd Schwiedrzik: Problemy kształcenia zawodowego w Niemczech w kontekście integracji Europy,
- prof. dr hab. Tadeusz Willoch: Przydatność międzynarodowej klasyfikacji edukacji w programowaniu transformacji systemowych.

Pracowano również w trzech sekcjach problemowych. W pierwszej z nich — pod przewodnictwem prof. dra hab. Eugeniusza Rogalskiego i prof. dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej — zajmowano się problemami ogólnymi transformacji w edukacji europejskiej. Obrady sekcji drugiej, którym przewodniczyli prof. dr hab. Edmund Trempała i prof. dr hab. Stanisław Kaczor, koncentrowały się wokół zagadnień dotyczących szkoły w kontekście integracji Europy. Natomiast nauczyciel w procesie transformacji edukacyjnej był tematem rozważań prowadzonych w sekcji trzeciej, której przewodniczyli prof. dr hab. Jan Jakóbowski i prof. dr hab. Jerzy Niemiec. W każdej z wymienionych sekcji ogłoszono po 17 komunikatów naukowych.

Wszystkie wystąpienia spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników konferencji. Nie oznacza to jednak, że wszyscy w pełni zgadzali się z prezentowanymi poglądami. Rozbieżności w spojrzeniu na problemy związane z te-

matem konferencji znalazły wyraz w dyskusji, która odbyła się zarówno w czasie obrad plenarnych, jak i w zespołach problemowych.

Przygotowywane jest do druku opracowanie pokonferencyjne, zawierające wszystkie wystąpienia, a także głosy w dyskusji i komunikaty przedstawione podczas obrad w sekcjach problemowych. Ukaże się ono na początku 1995 roku.

Ogólnie można stwierdzić, że założone cele konferencji zostały osiągnięte. Poszczególne wystąpienia w czasie obrad plenarnych i pracy w sekcjach problemowych pozwoliły spojrzeć na szkołę i nauczyciela w nowej perspektywie, perspektywie integrującej się Europy. Konferencja stała się płaszczyzną i okazją do wymiany poglądów reprezentantom różnych instytucji i środowisk, nie tylko w kraju, ale również za granicą. Istniała możliwość nie tylko oficjalnych wystąpień, lecz również kontaktów indywidualnych.

Dopełniając powyższe dodać należy, że:

- w pierwszym dniu konferencji odbyło się otwarte posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, któremu przewodniczył prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki,
- odbyło się spotkanie gości zagranicznych z kierownictwem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy dotyczące m.in. dalszej współpracy,
- uczestnicy konferencji wzięli udział w uroczystej Inauguracji Roku Akademickiego WSP w Bydgoszczy,
- podczas konferencji odbył się wernisaż filatelistyczny Zygmunta Wiatrowskiego oraz wernisaż malarstwa

Renaty Bielawskiej-Uzarskiej i Tadeusza Wachowiaka.

Uczestnicy spotkania wysoko ocenili stronę organizacyjną i merytoryczną konferencji. Postulowano, aby zorganizować w przyszłości trzecią z tego cyklu konferencję naukową.

*Ryszard Gerlach*

## **Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych**

MCNEMT, SOP Warszawa, 23.09.1994

Seminarium odbyło się na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Otwarcia dokonał Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej prof. T. Pilch. Uczestników powitał Dziekan Wydziału Pedagogiki prof. T. Mieszalski. Referaty programowe wygłosili: prof. Stefan Kwiatkowski nt. „Kształcenie zawodowe w rozwoju” i prof. Tadeusz Wujek nt. „Oświata dorosłych w rozwoju”.

Wydane w MCNEMT materiały konferencyjne pod redakcją prof. Tadeusza Wujka zawierają refleksje nad podstawowymi problemami kształcenia i doskonalenia zawodowego w okresie transformacji. Ukazując dorobek nauki prognozuje, że narastająca dążność społeczeństwa do poprawy warunków życia, obrony przed bezrobociem będzie powodowała zwiększenie zainteresowania edukacją zawodową.

*Teresa Sagan*



## **Edukacja dorosłych i aktywność demokratyczna, obywatelska**

Pod powyższym hasłem obradowała w dniach 10—13 września 1994 roku międzynarodowa konferencja, zorganizowana przez Europejskie Stowarzyszenie Badań nad Edukacją Dorosłych /ES-REA/ oraz Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Konferencja zgromadziła ok. czterdziestu uczestników z Malty, Niemiec, Północnej Irlandii, Szwecji, Turcji, Ukrainy oraz Polski. Całością przygotowań i przebiegiem konferencji kierowali prof. Agnieszka Bron z Uniwersytetu w Sztokholmie i prof. Mieczysław Malewski dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu we Wrocławiu.

W pierwszym dniu obrad, po sesji powitalnej pod przewodnictwem prorektora Uniwersytetu Wrocławskiego i zwiedzeniu sali Leopoldinum odbyły się dwie sesje plenarne. Przedpołudniowej przewodniczyła A. Bron, popołudniowej Michał Bron ze Szwedzkiej Akademii Nauk. W części pierwszej referat wygłosił prof. Joachim Knoll z Uniwersytetu w Bochum. Tytuł referatu: „Edukacja polityczna w Niemczech — zaszłości historyczne, aktualne tendencje i odkrycia”. W wystąpieniu można było wyróżnić 3 główne zagadnienia: 1) Droga od politycznego świętowania do politycznej edukacji — geneza edukacji politycznej, 2) Edukacja polityczna w konfrontacji pomiędzy historycznością a współczesnością, pomiędzy wiedzą a poznaniem, 3) Edukacja polityczna jako część edukacji szkolnej i pozaszkolnej — aktualne zmiany i tendencje.

Na sesji popołudniowej referaty przedstawili mgr Zbigniew Urbaniak z Uniwersytetu Łódzkiego pt. Rozważania w pedagogice polskiej, związane z edukacją dla demokracji. Prelegent stwierdził, że demokracji trzeba się uczyć, a to budzi w Polsce wiele wątpliwości. Zaproponował rozważenie trzech dróg do przemyślenia: 1) przyswajać doświadczenia zachodnie, 2) przemyśleć dorobek polskiej myśli andragogicznej, 3) powyższe doświadczenia zintegrować, opracować teorię i metody postępowania. Położył przy tym nacisk na potrzebę przemyślenia dorobku polskiej pedagogiki społecznej.

Drugi referent tej sesji John Field z Irlandii Północnej poświęcił swoje wystąpienie „Identyfikacji obywatelskiej w kontekście uczenia się ciągłego w nawiązaniu do książki Anthony Giddensa „Teoria życia politycznego”. Mocny nacisk został przy tym położony na związki życia politycznego z kształceniem całościowym.

Kształcenie ustawiczne zapewnia bowiem aktywność życiową poszczególnym jednostkom. Uczenie się społeczeństw jest swego rodzaju życiem dla uczenia się. Trzeba przy tym zastanowić się nad jednostkowym doświadczeniem jako elementem uczenia się.

Koreferentem był Andres Gustavsson z Uniwersytetu w Sztokholmie. Stwierdził on na wstępie, że Polska ma wielkie doświadczenie w wychowaniu do demokracji i obywatelstwa, ale nie znajdziemy tego w polskich książkach.

W drugim dniu konferencji były również dwie sesje plenarne. Pierwsza pod przewodnictwem Thomasa Fiedlera, dru-

ga J. Knolla. W toku pierwszej sesji referaty wygłosili: prof. Mieczysław Małowski pt. Wizja dobrego państwa na podstawie badań, Peter Mayo z Malty nt. Procesów transformacji w toku wychowania dorosłych dla demokracji na przykładzie Malty oraz prof. Mieczysław Marczuk nt. Edukacja dorosłych jako czynnik sprawczy w realizacji celów życiowych Polaków w dobie transformacji ustrojowej.

Referat pierwszy był nawiązaniem do wstępnych badań wraz z przedstawieniem niektórych narzędzi badawczych, drugi opisem przypadków zdobytych w toku praktycznej działalności wychowawczej, trzeci zaś relacją z kilkuletnich badań zakończony propozycjami dalszych badań porównawczych. Roli koreferenta podjął się M. Bron. Dyskusja potwierdziła złożoność zagadnień przedstawionych w referatach.

Sesja popołudniowa drugiego dnia konferencji wypełniona została czterema referatami, a to: prof. Jerzego Rezenbauma z Uniwersytetu w Zaporoziu na Ukrainie pt. Problemy edukacji dorosłych w warunkach przeobrażeń społecznych na Ukrainie, zespołu z Turcji z uniwersytetu Bogazici nt. Percepcja roli demokratycznego obywatelstwa i potrzeby oświaty dorosłych, prof. A. Gustavssona nt. Zrozumienie ludzkiego działania — model hermeneutyczny, Leny Porsander z Uniwersytetu w Sztokholmie pt. Studia i badania cykliczne nad aktywnością społeczeństwa szwedzkiego. Koreferentem był P. Mayo.

Referenci z Turcji zwracali uwagę na istotę wychowania dla demokracji w warunkach, gdy wiele czynników państwowych nie sprzyja temu. Opisywano przy-

padki utrudniania zdobycia informacji, które nie były wygodne dla władz. Ukazano te procesy na podstawie historii najnowszej Turcji.

A. Gustavsson zajmuje się niepełnosprawnymi i dlatego w jego wystąpieniu było wiele przykładów opisujących przypadki stosunku społeczności lokalnych do niepełnosprawnych.

Trzeci dzień konferencji przebiegał nieco odmiennie. Przed południem odbyła się sesja plenarna pod przewodnictwem Krystyny Ferenc z referatami: A. Bron nt. Edukacja dorosłych i społeczeństwo obywatelskie w historycznej i porównawczej perspektywie, Marka Podgórnego pt. Postawy obywatelskie bezrobotnych, Ewy Kurantowicz pt. Małe grupy społeczne i formy ich aktywności w społeczeństwie obywatelskim. Koreferentem była prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik.

Po południu zorganizowano dwie paralelne sesje. Pierwszą pod przewodnictwem Z. Urbaniaka i drugą pod przewodnictwem Ewy Kurantowicz.

W toku pierwszej sesji referaty wygłosili: prof. Stanisław Kaczor nt. Zmiany w funkcjach edukacji dorosłych na rzecz rozwoju demokracji, mgr Zbigniew Kuźmiński nt. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i jego szkoły na rzecz wychowania dla demokracji, dr Jan Saran pt. Nowe trendy w edukacji dorosłych na rzecz przełamywania barier kulturowych, mgr Jerzy Semków: Przemiany społeczności lokalnych i symptomy aktywności obywatelskiej, Koreferentem był prof. Józef Kargul.

Na paralelnej sesji referaty wygłosili: prof. Olga Czerniawska nt. Starsze społeczności i ich kreacyjna rola w społeczeństwie demokratycznym, dr Jolanta Fercz

nt. Roli kobiet w Polsce w kontekście społeczeństwa obywatelskiego, dr Walentyna Wnuk na temat Roli państwa w edukacji na rzecz aspiracji w warunkach transformacji w Polsce.

W ostatnim dniu konferencji odbyła się sesja plenarna zamykająca całość obrad. Pod przewodnictwem A. Bron i M. Małewskiego, przy udziale Dziekana Wydziału Nauk Społecznych prof. Marka Czaplińskiego odbyła się końcowa dyskusja bogata we wnioski do przyszłych działań.

Podsumowania całości dorobku konferencji dokonał J. Field. Podkreślił niewątpliwą więź między przemianami w poszczególnych krajach i edukacją dorosłych. Wszyscy zgodzili się z tym, że Konferencja była bardzo dobrze zorganizowana, wytworzyła wiele nowych myśli, a także, że stanie się podstawą dla dalszych prac naukowych i praktycznych na polu edukacji dorosłych.

*Stanisław Kaczor*

### **Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju kształcenia zawodowego**

MCNEMT Radom, 05.10.1994.

Organizatorem seminarium było Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu. Wprowadzenia dokonał dr inż. Henryk Bednarczyk. Pierwszy referat wygłosił prof. Stanisław Kaczor, w którym przedstawił jako zasadniczy problem kształcenia zawodowego w warunkach gospo-

darki wolnorynkowej. Drugi referat nt. „Teoretyczno-metodyczne podstawy kształcenia zawodowego” wygłosiła pani prof. Antonina P. Bielajewa — dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowego i Technicznego w St. Petersburgu. Autorka na tle zachodzących zmian omówiła cele edukacji i wynikające stąd konsekwencje dla kształcenia zawodowego. Przedstawiła również obszar prac Instytutu, którym kieruje. Trzeci referat nt. „Pedagogiczne wyznaczniki kształcenia zawodowego” wygłosiła dr Irina A. Iwlijewa. W seminarium uczestniczyli pracownicy oświaty Wojewódzkiego Ośrodka Metodyczno-Politechnicznego i Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Radomiu.

*Alicja Sadłowska*

### **III Ogólnopolska Giełda Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego**

W dniach 21—23 września 1994 roku w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie odbyła się III Ogólnopolska Giełda Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego. Tak jak dwie poprzednie giełdy i tę zorganizowała Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych. Jak wskazuje nazwa imprezy, w założeniu miała to być prezentacja tylko materiałów dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego (uwarunkowane to jest małą powierzchnią wystawienniczą). Jednak biorąc pod uwagę fakt, że brak jest zor-





III Ogólnopolska Giełda Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego w Warszawie. Oferta firmy Leybold Didactic GmbH

ganizowanych prezentacji profesjonalnego wyposażenia dla potrzeb szkół zawodowych organizatorzy zdecydowali się na zaprezentowanie szerszej oferty przez te firmy, które specjalizują się w produkcji środków dydaktycznych dla tej jakże ważnej grupy odbiorców. Decyzję tę potwierdziło ogromne zainteresowanie środkami dydaktycznymi w czasie poprzednich Giełd. Dzięki takiej decyzji wyroby swoje mogły zaprezentować takie firmy, jak: CT Ambex, Festo-Didactic, Labimed, Leybold-Didactic, Consult-Exim prezentujący wyroby firmy Lucas Nulle, NDN, Micro-Made, MTS, Tock-Automatyka oraz firma ELBOX z Warszawy, która z coraz większym zainteresowaniem zwraca się ku szkolnictwu zawodo-

wemu. Warto przy tej okazji wspomnieć, że za jeden z prezentowanych zestawów „Kompakt 203 — proste mierniki elektryczne” firma ta otrzymała srebrną nagrodę na międzynarodowym prestiżowym konkursie **WORLDDIDAC AWARD 94** w Bazylei.

Łącznie w Giełdzie uczestniczyło 40 wystawców, byli wśród nich przedstawiciele profesjonalnych firm polskich, spółek oraz 5 dużych firm zagranicznych liczących się na rynkach światowych. Mimo zgłaszanych kłopotów finansowych (brak środków na delegacje), nie zabrakło bardzo interesującej oferty Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych i innych placówek doskonalenia przejmujących ich rolę. Jak zwykle nie zawiódł WOM



III Ogólnopolska Giełda Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego w Warszawie. Oferta firmy Ambex

Łódź. W bogatej ofercie ogromne zainteresowanie wzbudzały materiały metodyczne dla nauczycieli, filmy dydaktyczne wspomagające proces nauczania — uczenia się oraz filmy prezentujące ciekawe rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne i osiągnięcia szkół zawodowych. Z ciekawą propozycją wystąpił WOM Katowice przedstawiając edukacyjne programy komputerowe, autorskie przykłady praktycznego wykorzystania profesjonalnych programów komputerowych do nauczania przedmiotów elektryczno-elektronicznych i inne materiały dydaktyczne. Ze znacznie skromniejszą ofertą, ale również interesującą, wystąpiły WOM Chełm i WOM Suwałki oraz Wojewódzki Ośrodek Politechniczny z Rzeszowa. Gospodarze Giełdy — Pracownia Doskona-

lenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych — oferowali 67 pozycji broszurowych z cyklu „Nowe treści w przedmiotach zawodowych”, 24 pozycje z cyklu „ABC doradcy przedmiotów zawodowych” oraz „Katalog III Ogólnopolskiej Giełdy Materiałów Dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego”. W katalogu opisana została cała oferta wystawców biorących udział w Giełdzie wraz z ich telefonami i adresami kontaktowymi. Ekspozycje szkoły, chociaż były tylko dwie (także ze względów finansowych): Zespół Szkół Samochodowych im. inż. Tadeusza Tańskiego z Nowego Sącza i Zespół Szkół Elektrycznych z Kielc, przez cały czas przyciągały zwiedzających. **Organizatorzy wyrażają nadzieję, że w roku przyszłym Kuratorzy dzieląc swe**

skromne środki nie zapomną o IV Gieldzie Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego i przydzielą fundusze WOM-om i szkołom, aby mogły one zaprezentować swój dorobek na forum krajowym. Tylko przy zrozumieniu ze strony kuratorów spełnić się może założenie organizatorów Gieldy, aby upowszechnić wszystko to, co ciekawe w szkolnictwie zawodowym i co może być przydatne innym.

Wśród prezentowanych materiałów dydaktycznych dużą grupę stanowiły różne wydawnictwa, poczynając od Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych poprzez inne oficyny wydawnicze: Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, Ekonomik, Zakład Nauczania Informatyki MIKOM, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności. Jak zwykle bogata była oferta programów komputerowych. Nie zabrakło także tak popularnych materiałów dydaktycznych, jak foliogramy oferowane przez Biuro Rady Wojewódzkiej Naczelnej Organizacji Technicznej z Gdańska, filmy, przeźrocza, plansze oferowane przez Centrum Doradztwa i Edukacji w Rolnictwie i Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Pomocy Naukowych i Sprzętu Szkolnego.

Podczas Gieldy odbyło się 7 seminariów, w czasie których dla zainteresowanych osób firmy dokonywały bardzo szczegółowych prezentacji i odpowiadały na pytania zainteresowanych. Szczególne zainteresowanie wzbudziło seminarium organizowane przez firmę Leybold Didactic, która prezentowała zestaw laboratoryjny do badania maszyn elektrycznych ze sterowaniem tradycyjnym i energoelektronicznym. Zestaw wyposażony jest w symulator uszkodzeń maszyn elektrycznych, w interfejs umożliwiający ogląda-

nie na ekranie komputera wpływu zmian w obwodach sterowania maszyn oraz dodatkowo w symulacyjne programy komputerowe z tego zakresu i bogatą literaturę dla ucznia i nauczyciela (niestety tylko w języku niemieckim). Podczas seminarium prowadzonego przez firmę ELBOX zabrakło miejsc na sali. Firma ta prezentowała konkretne możliwości wykorzystania swoich zestawów do wizualizacji procesu nauczania—uczenia się podstaw elektrotechniki i elektroniki oraz bardzo interesujące zeszyty dla nauczyciela i ucznia. Firma MTS prezentująca wysoko wydajny system do szkolenia z zakresu programowania CNC nie mogła narzekać na brak słuchaczy. Ta tematyka jest od dwóch lat w centrum zainteresowania nauczycieli szkół mechanicznych.

W zamierzeniu organizatorów celem Gieldy było: zaprezentowanie materiałów dydaktycznych, wymiana informacji o istniejących materiałach dydaktycznych, ich autorach i producentach, stworzenie szansy sprzedaży, zakupu lub wymiany eksponatów, zainspirowanie do tworzenia i produkowania materiałów dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego. Ale przede wszystkim chcieliśmy, aby Gielda stała się swoistym forum, na którym raz w roku będą mogli się spotkać i wymienić poglądy wszyscy Ci, którym sprawy szkolnictwa zawodowego nie są obojętne. Wydaje się, że cele te zostały osiągnięte, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że Gieldę licznie odwiedzali dyrektorzy szkół, dyrektorzy placówek doskonalenia nauczycieli oraz wielu pracowników MEN. Cieszy również fakt, że zaszczyliły Gieldę swoją obecnością takie autorytety, jak prof. Tadeusz Nowacki,



prof. Stefan Kwiatkowski, prof. Wanda Rachalska, mimo iż w tym samym czasie odbywały się inne ważne dla szkolnictwa zawodowego imprezy.

Jak zwykle w czasie Giełdy nie zawiedli nauczyciele, główni adresaci; w ciągu trzech dni odwiedziło Giełdę ponad 1 200 osób z najbardziej nawet odległych krańców Polski.

Mamy nadzieję, że w przyszłym roku imprezy interesujące dla wszystkich związanych ze szkolnictwem zawodowym będą odbywały się w takich terminach, aby

nie kolidowały one z naszą Giełdą. My już się zdecydowaliśmy i dlatego w roku 1995 zapraszamy do odwiedzenia IV Ogólnopolskiej Giełdy Materiałów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego w dniach 27—29 września 1995 r.

Zainteresowanych ofertą giełdową informujemy, że Katalog III Ogólnopolskiej Giełdy Materiałów Dydaktycznych dla szkolnictwa Zawodowego wysłany został do wszystkich placówek Doskonalenia Nauczycieli w kraju i do wszystkich Kuratoriów.

*Elżbieta Goźlińska*

# Co warto przeczytać

## **Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej — dziś — jutro**

Zygmunt Wiatrowski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993, s. 51.

Tytuł książki sugeruje, że czytelnik znajdzie w niej zwarte informacje o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości nauczycieli przedmiotów zawodowych. Nawet pobieżne przejrzanie potwierdza słuszność oczekiwań wynikających z tytułu tej książki. Treść zawarta jest w rozdziałach: Rozważania wstępne; Rodowód nauczyciela szkoły zawodowej; Rozwój zakładów i form kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych; Charakterystyka zbiorowości nauczycieli szkół zawodowych pod koniec lat osiemdziesiątych; Znamiona okresu przemian ustrojowych, gospodarczych i edukacyjnych w Polsce; Propozycje zmian w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych z myślą o roku 2000 i wieku XXI; Zakończenie.

Rozdział „Rozważania wstępne” to głównie: ustalenia terminologiczne i ogólna charakterystyka wiedzy i badań pedeutologicznych dotyczących nauczycie-

la szkoły zawodowej. Rozwój szkół zawodowych z podziałem na okresy (od średniowiecza do 1990 r.) oraz wiodące koncepcje w zakresie kształcenia i doskonalenia, a także pozyskiwania nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego od momentu odzyskania niepodległości przez Polskę aż do obecnej chwili to główne treści następnych dwóch rozdziałów.

W rozdziale 4 „Charakterystyka zbiorowości nauczycieli szkół zawodowych pod koniec lat osiemdziesiątych” Autor prezentuje różnorodne dane statystyczne i wszechstronne wyniki badań, wraz z ich interpretacją, skupione w obszarach:

- nauczyciele szkół zawodowych na tle ogólnej zbiorowości nauczycieli,
- charakterystyczne właściwości nauczycieli szkół zawodowych z podziałem na grupy,
- ogólne przygotowanie i praca nauczycieli.

Przemiany ustrojowe, gospodarcze i edukacyjne, jakie następują obecnie w Polsce oraz wyznaczniki modelowania i modyfikowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych to elementy mające szczególnie istotny wpływ na kwalifikacje nauczycieli szkół zawodowych. Autor książki przeznacza słusznie tym zagadnieniom od-

dzielny kolejny rozdział książki prezentując w nim między innymi strukturę charakterystyki kwalifikacji nauczyciela szkoły zawodowej i potrzeby ilościowe i jakościowe w dziedzinie kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych.

„Założenia organizacyjno-programowe kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych z myślą o roku 2000 i wieku XXI” przedstawione w końcowej części książki to cenne spostrzeżenia i propozycje Autora, które mogą stanowić wyjściowy materiał przy projektowaniu systemu doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych.

W „Zakończeniu” Autor dokładnie opisuje elementy tworzące charakterystykę kwalifikacji nauczyciela przedmiotów zawodowych ze szczególnym zwróceniem uwagi na opis zawodu i pracy, przygotowanie zawodowe oraz właściwości psychofizyczne i zdrowotne. Wartość merytoryczną i dydaktyczną książki wydatnie podnoszą zamieszczone w aneksach wzory narzędzi badawczych, podstawowe pojęcia i wyjaśnienia terminologiczne, 48 tabel z danymi statystycznymi i wynikami badań oraz 10 wykresów i schematów.

Dogłębny przegląd recenzowanej książki pozwala ocenić ją jako wartościową pozycję literatury z zakresu kształcenia, doksztalcania, kwalifikacji i badania nauczycieli przedmiotów zawodowych. Wskazaniem jest, aby proponowane przez Autora rozwiązania były uwzględniane przy opracowywaniu nowego systemu kształcenia nauczycieli, jak również przy projektowaniu badań nauczycieli.

*Janusz Figurski*  
*Henryk Bednarczyk*

## **Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość**

Bela H. Banathy, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1994, s. 187.

Książka jest adresowana do środowisk akademickich, ale polecana jest również, z uwagi na wielorakość zawartych w niej przyszłościowych koncepcji rozwoju systemowego i transformacji szkolnictwa dla tych wszystkich, którzy uczestniczą w procesie doskonalenia systemu edukacji w Polsce.

Książka Beli H. Banathy'go na temat projektowania systemów edukacji, metaforycznie traktowanego jako sposób tworzenia przyszłości, jest ewenementem we współczesnej literaturze naukowej. Składają się na to dwa czynniki: po pierwsze Autor rozpatruje całokształt problematyki w kategoriach wartości systemowych i procesów transformacji zachodzących w socjotechnologicznie zintegrowanej i ewoluującej rzeczywistości, po drugie Autor zajmuje się transformacją wartości intelektualnych i kulturowych jednej z najbardziej zachowawczych społeczności, jaką jest środowisko akademickie.

Przedstawione w książce wyniki badań nad modelem edukacji są charakterystyczne dla warunków amerykańskich, tym niemniej mogą być również przydatne dla polskiego odbiorcy. Wiąże się to z aktualnie zachodzącymi przeobrażeniami środowisk społeczno-kulturowych w Europie Środkowej.

Problematyka edukacji, rozpatrywana w kategoriach systemowych scharak-



teryzowana została przez autora w trzech częściach książki zawierającej łącznie 9 rozdziałów.

Książka stanowi próbę usystematyzowanego spojrzenia na procesy rozwoju i przeobrażenia świadomości społecznej oraz na sposoby kształtowania intelektu wyłaniających się pokoleń ludzi. Nauczanie, dokonywane na wszystkich poziomach hierarchii rozwijającego się społeczeństwa, jest jednym z ważniejszych systemów kształtujących wiedzę i kategoryzujących przeobrażenia zachodzące w myśleniu twórczym oraz w ocenie wartości rozwojowych rzeczywistości. Szczególne znaczenie, a zarazem potrzebę najbardziej rewolucyjnych przeobrażeń, przypisuje Autor kształceniu na poziomie akademickim. Poziom ten, nazywany nauczaniem przez doświadczenie, odznacza się tym, że centralną pozycję zajmuje student, którego aktywność jest ukierunkowana przez nauczycieli na nabywanie umiejętności systemowego projektowania wartości niezbędnych do rozwoju społeczeństwa informacyjnego oraz komunikacyjnie otwartego i wzajemnie zintegrowanego.

Niekonwencjonalność podejścia Autora do problematyki edukacji w przyszłości silnie kontrastuje z rzeczywistością nie tylko szkolnictwa w Polsce, ale też i w innych krajach Europy. Wydaje się, że ten fakt nie powinien zniechęcać, lecz raczej inspirować do badań i oceny systemów społeczności globalnych i lokalnych oraz poszukiwania sposobów systemowych transformacji modelu edukacji w naszym kraju.

*Krzysztof Symela*

## **Lernen in der Arbeit**

Winfried Hacker, Wolfgang Skell — Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin—Bonn 1993, s. 421.

Jest to bardzo ciekawe opracowanie problematyki nauczania w pracy — tzw. edukacji dorosłych, poparte wieloma przykładami i wynikami badań. W 17 rozdziałach omówiono najważniejsze aspekty edukacji dorosłych: psychologiczne, metodologiczne, motywacyjne, praktyczne, metodyczne, naukowe itp.

Książka odpowiada na podstawowe pytanie — jak zdobyć praktykę zawodową? Jest kierowana do wielu osób, począwszy od niewykształconych bezrobotnych do pedagogów, psychologów, nauczycieli, inżynierów i informatyków i wszystkich tych, którzy związali się z edukacją dorosłych.

Opracowanie godne polecenia i szerokiego rozpowszechnienia na rynku pracy w Polsce.

*Ewa Dydak*

## **Weiterbildung im Kfz — Handwerk**

Rainer Lichte, Felix Raunen, Georg Spöttl, Herbert Zeyemer — BIBB — Berlin, Bonn 1994, s. 251.

Tematem książki jest ukazanie możliwości doskonalenia zawodowego pracowników sektorów przemysłowych — (rzemiosła) w Niemczech. Autorzy w sposób klarowny pokazują systemowy

program rozwoju oświaty dorosłych, który został opracowany przez Radę Ministrów 29.05.1990 r., a wprowadzony do praktycznego użytkowania 01.01.1991 r. Program ten nosi nazwę FORCE-Programm.

Opracowanie poświęcone rzemiosłu składa się z 8 części. Część I ukazuje podział kształcenia na sektory z uwzględnieniem części składowych rynku. Część II przedstawia rozwój historyczny i funkcje lokalne sektorów.

Autorzy uwzględnili również kontekst instytucyjny i socjalny, przedstawiając retrospektywnie uregulowania prawne. Pokuszono się także o przedstawienie trendów w zatrudnieniu i zmian, jakie występowały w nim na przestrzeni ostatnich lat (część IV).

Najwięcej miejsca zajmują problemy organizacji kształcenia i doskonalenia zawodowego w szkołach państwowych i półpaństwowych.

Opracowanie przedstawia warsztat pracy i jego organizację pod kątem perspektywicznego rozwoju doskonalenia zawodowego w rzemiośle.

*Ewa Dydak*

## **Oświata zawodowa w nauce i praktyce**

Red. W. Bertelsmann, BWP — „BIBB aktuell”, 1994 r., s. 53.

Ukazał się piąty zeszyt (wrzesień—październik) BWP, czasopisma Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie pt. „Oświata zawodowa w nauce i praktyce”.

W komentarzach Hermann Schmidt zasygnalizował 25-lecie oświaty zawodo-

wej w Niemczech jako podstawę do przyszłościowego jej rozwoju. Budowanie nowego systemu kształcenia powinno opierać się na najlepszych kryteriach ludzkich. Autor podkreślił także rolę dialogu między instytucjami oświatowymi, związkami zawodowymi a pracownikami i pracodawcami, jako najlepsze rozwiązanie na przyszłość.

W części pt. „Wskazówki fachowe” zamieszczono 5 opracowań dotyczących różnych aspektów doskonalenia zawodowego. Godne uwagi są prace pt. „Indywidualne koszty i zyski w doskonaleniu zawodowym”, „Koncepcje integracji zawodowej młodych fachowców” oraz „Reorganizacja w kształceniu zawodowym i ubezpieczeniach handlowców.

Nowelizacji szkolnego, ramowego planu nauczania pracowników handlu dotyczy artykuł w cz. V — „Wiadomości”.

Na szczególną uwagę zasługuje rozprawka (cz. IV „Dyskusje”) pt. „Czy istnieje koncepcja jakości dla przewyciężenia przeszkód w awansie zawodowym?”

*Ewa Dydak*

## **Zarys dziejów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej**

Stanisław Karaś, TWP, Warszawa 1994, 57 s.

Autor podjął próbę naszkicowania dziejów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w okresie od 1906 do 1989 roku. Opracowanie miało na celu wykazanie patriotycznego rodowodu Towarzystwa oraz zasług w kształtowaniu świadomości narodowej, w upowszechnianiu nauki, kultury i wiedzy zawodowej.

## **Szkoła Zawodowa**

Nr 6 (584) 1994

Krosny J.: Tendencje zmian w europejskim systemie kształcenia rolników i możliwości ich adaptacji do polskich warunków edukacyjnych, s. 8—12.

Parfiniewicz Z.: Informacja o pracach pracowni programów kształcenia zawodowego, s. 17—18.

Nr 7 (585) 1994

Kotuniak T.: Profile kształcenia zawodowego (stan i oczekiwane kierunki przebudowy), s. 9—10.

Ambroży J.: Niektóre problemy kształcenia zawodowego w perspektywie przemowania prowadzenia szkół zawodowych przez samorządy lokalne, s. 20—22.

Kot Z.: Kształcenie zawodowe a ochrona środowiska, s. 22—23.

Nr 8 (586) 1994

Chyrczakowska W.: Podstawowe etapy koncepcyjnego przygotowania projektu dotyczącego kształtowania umiejętności poszukiwania pracy, s. 20—21.

Szpakowska J.: Stan prac nad reformą szkolnictwa zawodowego, s. 23—25.

Bartz B.: Kształcenie zawodowe w obliczu wzrostu wymagań kwalifikacyjnych na niemieckim rynku pracy, s. 39—43.

Nr 9 (587) 1994

Wiatrowski Z.: Filozoficzne i realne konteksty myślenia o pracy, s. 4—7.

Diaczuk J.: Komputerowe wspomaganie procesu nauczania-uczenia się w szkole zawodowej, s. 7—9.

Nowak D.: Współpraca szkół i przedsiębiorstw włókienniczych nad optymalizacją kształcenia zawodowego, s. 22—23.

Idzi K.: Propozycja wdrożenia modułowych programów nauczania w szkołach

zawodowych, s. 35—44.

## **Edukacja — studia, badania, innowacje**

Nr 1 (45) 1994

Bogaj A.: Taksonomie celów kształcenia — poziomy kompetencji zawodowych, s. 21—32.

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

Nr 2 (46) 1994

Grootings P.: Standardy kwalifikacyjne z perspektywy europejskiej. Współpraca, uznawanie, porównywalność i przejrzystość, s. 7—23.

Parkes D.: Szkolenie zawodowe, wspólne cele, różne rozwiązania, s. 24—35.

Piwowarski R.: Tendencje oświaty w Polsce w okresie transformacji, s. 63—74

Nr 3 (47) 1994

Kupisiewicz Cz.: Stan i kierunki reformy amerykańskiego szkolnictwa w latach osiemdziesiątych, s. 5—14.

Gmytrasiewicz M.: Polskie szkolnictwo wyższe na początku lat dziewięćdziesiątych, 15—26.

Piwowarski R.: Międzynarodowe wskaźniki oświatowe — możliwości zastosowania w badaniach nad polskim systemem edukacji, s. 38—47.

## **Rynek Pracy**

Nr 6/94

Szyłko-Skoczny M.: Zjawisko bezrobocia na lokalnych rynkach pracy w latach 1991—1993, s. 2—8.

Mierzwicki A.: Wskaźniki efektywności dla programów rynku pracy w Polsce,



s. 8—12.

Kotlarski T.: Współpraca rejonowego urzędu pracy z samorządami lokalnymi w zakresie przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia skutków, s. 18—33.

Witoszyński M.: Szkolenie pośredników pracy, s. 33—37.

Nr 7/94

Erenc J., Porzuczek L.: Bezrobotni jako klienci pomocy społecznej, s. 1—10.

Dudkiewicz P.: Problemy bezrobocia dobrowolnego, s. 11—19.

Szymkiewicz P.: Problemy w realizacji zadań kierownika rejonowego urzędu pracy, s. 20—38.

Nr 8/94

Strojna E.: Program aktywizacji młodzieży bezrobotnej — działania na rzecz ograniczenia bezrobocia wśród młodzieży, s. 1—14

Programy przeciwdziałania bezrobociu w Wielkiej Brytanii, s. 14—21.

Nr 9/94

Numer ten różni się od poprzednich no-

wym opracowaniem wydawniczym, nową strukturą treści. Zakres problematyki nadal obejmuje kształtowanie się rynku pracy w Polsce. Wysoki poziom bezrobocia i jego dynamika są przedmiotem badań socjologicznych, ekonomicznych i politologicznych. Na łamach czasopisma prezentowane będą zarówno rozważania teoretyczne dotyczące rynku pracy, jak również wyniki badań. Ma to służyć skuteczniejszym działaniom urzędów pracy. Na uwagę czytelników w tym numerze zasługują artykuły:

Pasterczyk D.: Urzędy Pracy w Polsce — organizacja, zadania, ocena wielkości i struktury zatrudnienia, s. 5—26.

Wasylewski R.: Pomoc społeczna jako podmiot lokalnej polityki społecznej wobec bezrobocia, s. 27—32.

Szatur-Jaworska B.: Koncepcja rejonowego centrum pomocy bezrobotnym, s. 33—40.

Kuchara A.: Program kursu umiejętności aktywnego poszukiwania pracy dla osób opuszczających zakłady karne, s. 50—53.



CN 278/2

## 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.

## 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.

PRENUMERATA  
EDUKACJA DOROSŁYCH

- ROCZNA  
 PÓLROCZNA  
 OD KTÓREGO NUMERU ?  
 LICZBA EGZEMPLARZY

Pozycja oferty	Cena	Ilość egz.	Razem

Do zapłaty

PRENUMERATA  
EDUKACJA DOROSŁYCH

- ROCZNA  
 PÓLROCZNA  
 OD KTÓREGO NUMERU ?  
 LICZBA EGZEMPLARZY

Pozycja oferty	Cena	Ilość egz.	Razem

Do zapłaty

PRENUMERATA  
EDUKACJA DOROSŁYCH

- ROCZNA  
 PÓLROCZNA  
 OD KTÓREGO NUMERU ?  
 LICZBA EGZEMPLARZY

Pozycja oferty	Cena	Ilość egz.	Razem

Do zapłaty






<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>
--	--	--



**100**  
**WYDAWNICTW**  
**MIĘDZYRESORTOWEGO CENTRUM NAUKOWEGO**  
**EKSPLOATACJI MAJĄTKU TRWAŁEGO**  
**1987—1994**

**Edukacja Dorosłych 5/94 jest kolejnym 96. wydawnictwem MCNEMT**



CN 278/2

**XI ZJAZD  
TOWARZYSTWA WIEDZY  
POWSZECHNEJ  
8—9.12.1994 r.  
Warszawa**