

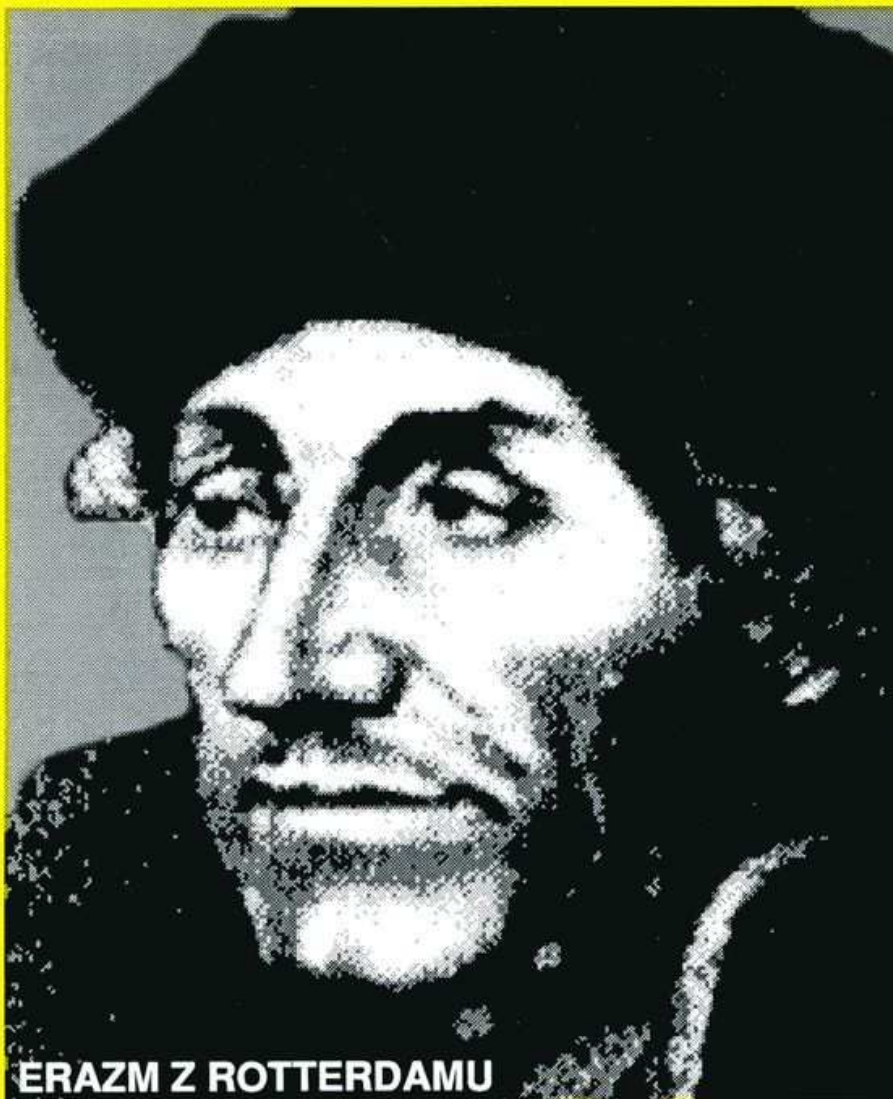
EDUKACJA DOROSŁYCH

1(7)/95

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

1/95



ERAZM Z ROTTERDAMU

W NUMERZE

XI KRAJOWY ZJAZD
DELEGATÓW TOWARZYSTWA
WIEDZY POWSZECHNEJ

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

NOWE AKTY PRAWNE
INFORMACJE KOMENTARZE

KONFERENCJE SEMINARIA
SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

INSTYTUT
TECHNOLOGII
EKSPLOATACJI

STOWARZYSZENIE
OŚWIATOWCÓW
POLSKICH

KRAJOWY
URZĄD
PRACY

WYŻSZA
SZKOŁA
PEDAGOGICZNA
TWP

ZWIĄZEK
ZAKŁADÓW
DOSKONAŁENIA
ZAWODOWEGO

**Instytut Technologii Eksploatacji
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom**

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

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

**Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
ul. Urbanistów 3, 00-901 Warszawa**

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

EDUKACJA DOROSŁYCH

1(7)/95

WYDAWCY

Instytut
Technologii
Eksploatacji

Krajowy
Urząd Pracy

Wyższa Szkoła
Pedagogiczna
TWP

Związek
Zakładów
Doskonalenia
Zawodowego

Stowarzyszenie
Oświatowców
Polskich

RADA PROGRAMOWA

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

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (p. o. redaktora naczelnego), Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś, Andrzej Kirejczyk, Dorota Koprowska, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, korekta: Joanna Fundowicz, Joanna Iwanowska.

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

114. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

XI KRAJOWY ZJAZD
DELEGATÓW
TOWARZYSTWA WIEDZY
POWSZECHNEJ

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH

KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

NOWE AKTY PRAWNE
INFORMACJE
KOMENTARZE

KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1995

Opracowanie wydawnicze, skład, druk i oprawa:
Wydawnictwo i Zakład Poligrafii
Instytutu Technologii Eksploatacji
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6
tel. 442-41, w. 230, 235, telex 672687, fax 44760

EDUKACJA DOROSŁYCH

1(7)/95

Od Redakcji	5
--------------------------	---

XI KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ 7

Stanisław Karaś: XI Krajowy Zjazd TWP	7
Julian Auleytner: Wczoraj i dziś Towarzystwa Wiedzy Pow- szechnej (Wystąpienie programowe na XI Krajowy Zjazd Dele- gatów TWP)	10
Pismo Marszałka Sejmu RP	17
Pismo Prezesa Rady Ministrów RP	18
Stanisław Karaś: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej po XI Kra- jowym Zjeździe	19

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 26

Halina Cieślak: Działania resortu edukacji narodowej w za- kresie modernizacji programów i treści nauczania	26
Grzegorz Rogala: Ogólnie o edukacji i o potrzebie kształcenia	29
Józef Skrzypczak: Zadania dydaktyczne i zainteresowania ba- dawcze Zakładu Oświaty Dorosłych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	36
Mieczysław Marczuk: Szkic działalności Zakładu Andragogiki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	42
Wanda Rachalska: Profesor Donald E. Super (1910—1994), (wspomnienia pośmiertne)	51

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 53

Waldemar Furmanek, Aleksander Marszałek: Koncepcja planu studiów zawodowych dla nauczycieli praktycznego nauczania zawodu	53
Wiesław Ciczkowski: Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w ujęciu modułowym	61
Zbigniew Kramek: Funkcje i zadania Pracowni Symulacyjnej w procesie dydaktycznym Centrum Kształcenia Ustawicznego	72

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 74

Ryszard Parzęcki: Młodzież szkół zawodowych wobec rynku pracy	74
Irena Gniazdowska: Samoocena kompetencji zawodowych	81
Andrzej Krygier: Przemiany w przemyśle lotniczym a kształcenie zawodowe	92
Zbigniew Zawadzki: Olsztyński Klub Pracy OHP	97
Anna Markowska: Inicjatywy wybranych organizacji pozarządowych na rzecz przeciwdziałania bezrobociu	100

NOWE AKTY PRAWNE, INFORMACJE, KOMENTARZE 106

Ustawa o zmianie ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu oraz o zmianie ustawy o zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin	106
---	-----

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 110

CO WARTO PRZECZYTAĆ 116

Od Redakcji

Pierwszy numer Edukacji Dorosłych w 1995 roku i już siódmy od rozpoczęcia ukazywania się naszego kwartalnika otwierają materiały XI Zjazdu zasłużonego dla oświaty dorosłych Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Kontynuujemy przedstawianie dorobku środowisk naukowych oświaty dorosłych.

Tym razem w tradycyjnej już strukturze kwartalnika dużo miejsca zajmują nowe propozycje programowe, a także problemy edukacji i rynku pracy.

Kwartalnik zawiera informacje o nowej inicjatywie wydawców i innych instytucji oświatowych — Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Pedagogika Pracy Wobec Wyzwań Współczesności, planowanej w Radomiu 13 i 14 listopada 1995 r.

Zgodnie z umową podpisaną z Wydziałem I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk — w Radomiu będą publikowane wydawnictwa Polskiego Komitetu Nauk Pedagogicznych: Rocznik Pedagogiczny i Studia Pedagogiczne.

Nadmiar dobrych propozycji wydawniczych powoduje wydłużenie terminu publikacji, za co przepraszamy naszych Autorów.

Rozważamy propozycję zwiększenia objętości czasopisma i zmiany częstotliwości jego ukazywania się do sześciu numerów w ciągu roku. Dalsza poprawa dystrybucji, zwiększenie liczby prenumerowanych i zamawianych egzemplarzy czynią tę propozycję coraz bardziej realną.

W następnym numerze planujemy opublikować artykuły i informacje o pracy Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Henryk Bednarczyk

XI Krajowy Zjazd Delegatów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

XI KRAJOWY ZJAZD TWP

W dniach 8—9 grudnia 1994 roku obradował XI Krajowy Zjazd Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Zjazd podsumował dorobek 5-letniej kadencji władz wojewódzkich i krajowych TWP, przyjął program działania na lata 1995—1999 i wybrał nowe władze naczelne Towarzystwa.

Delegaci na Zjazd stwierdzili, że minione 5 lat (1989—1994) to okres najtrudniejszy w całej historii TWP.

Spowodowane to było pozbawieniem TWP (od roku 1990) finansowej pomocy państwa; obciążenie działalności oświatowej sławetnym „popiwkiem”; zastosowaniem wobec oświaty dorosłych liberalnej zasady skomercjalizowania całości jej usług edukacyjnych, co miało dla tej oświaty fatalne następstwa; całkowitym rozluźnieniem przepisów dotyczących wydawania zezwoleń na prowadzenie kształcenia dorosłych; wysokimi czynszami za wynajmowane lokale na cele dydaktyczne; poważnym zubożeniem ludności, która coraz mniej pieniędzy może przeznaczyć na oświatę i kulturę.

Ponadto na regres w pracy TWP miały takie czynniki, jak:

- brak zleceń na działalność oświatową TWP od tych instytucji, które w poprzednich kadencjach były głównymi sponsorami tej działalności. Mam tu na myśli ZUS, PZU, Agrochem, RSW „Prasa - Książka - Ruch”, SANEPiD, GS-y, Kluby Rolnika i wiele innych.

Instytucje te od roku 1990 prowadzą działalność oświatową we własnym zakresie i niektóre z nich stały się znaczącymi konkurentami TWP na rynku edukacyjnym;

- niedocenywanie kwalifikacji zawodowych i niskie ich opłacanie przez większość pracodawców. W sytuacji nasycenia rynku pracy kwalifikowaną siłą roboczą

pracodawcy te pieniądze, które przed rokiem 1990 przeznaczali na szkolenie i dokształcanie pracowników, po roku 1990 wydatkują na inne cele nie związane z edukacją;

- niedostateczne zaangażowanie działaczy TWP w pracę statutową Towarzystwa. Ponadto dyrektorzy tych oddziałów TWP, które zaprzestały działalności nie potrafili pracować w warunkach wolnego rynku oświatowego. Nie wykazali dostatecznej operatywności organizacyjnej i finansowej, czekali — tak jak w minionych latach — na zleceńodawców, zamiast aktywnie o nich zabiegać, wprowadzać nowe kierunki i formy pracy.

Ten trudny okres TWP ma już za sobą. Wyraźnie to widać po wskaźnikach ekonomicznych ostatniego (1993/94) roku oświatowego. TWP obejmuje aktualnie swoją działalnością oświatową około 80 proc. obszaru kraju. Wzbogaciło się o nowe formy pracy, takie jak Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie i Instytut Pedagogiki w Szczecinie, Olsztynie, Wałbrzychu i Katowicach; szkoły średnie zawodowe i pomaturalne studia zawodowe; turystyka edukacyjna, kursy doskonalenia zawodowego i inne.

W roku oświatowym 1994/95 TWP swoimi formami pracy oświatowej obejmie około 0,5 mln osób, w tym blisko 100 tysięcy osób to słuchacze różnego rodzaju i na różnych poziomach prowadzonych kursach nauczania języków obcych.

Baza dydaktyczna oddziałów wojewódzkich i regionalnych TWP została wzbogacona o szereg laboratoriów do nauczania języków obcych, pracowni komputerowych, specjalistycznych środków dydaktycznych.

Delegaci na XI Krajowy Zjazd TWP nader pozytywnie ocenili ten dorobek, czego wyrazem było udzielenie absolutorium ustępującym władzom Towarzystwa.

Działalność i praca TWP uzyskała także uznanie w Rządzie i Sejmie RP.

Listy gratulacyjne na ręce przewodniczącego XI Zjazdu złożyli: Marszałek Sejmu RP Józef Oleksy i Prezes Rady Ministrów RP Waldemar Pawlak.

Ministerstwo Edukacji Narodowej przyznało 15 działaczom i pracownikom TWP Medale Komisji Edukacji Narodowej, dyrektor generalny TWP otrzymał Odznakę Honorową „Za Zasługi dla Oświaty”.

* * *

XI Krajowy Zjazd TWP przyjął program działania Towarzystwa na lata 1995—1999. Oto główne cele pracy TWP w tych latach:

- odbudowa struktur TWP na terenie tych województw, gdzie nie ma oddziałów TWP i na terenie których nie działają oddziały regionalne Towarzystwa. Rozszerzenie obszaru działania TWP na teren małych miast, miasteczek i gmin.
- zwiększenie oferty kierunków i form pracy TWP dla zakładów pracy, samorządów, organizacji zawodowych, społecznych i ludności,
- pozyskanie własnej bazy lokalowej, zwłaszcza w dużych miastach wojewódzkich. Stałe inwestowanie w rozwój bazy dydaktycznej,
- umocnienie specjalizacji oświatowej Towarzystwa w tradycyjnych kierunkach i formach pracy, już identyfikowanych z TWP, inicjowanie nowych kierunków i form pracy,

- umocnienie organizacyjne i dydaktyczne własnej WSP i szkół policealnych,
- rozszerzenie współpracy z podobnymi europejskimi organizacjami oświatowymi, zwłaszcza z Niemiec, Austrii, Krajów skandynawskich, Czech i Słowacji.

Delegaci na XI Krajowy Zjazd TWP stwierdzili, że 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 wzbogacanie i umacnianie wyrazistego programu działalności oświatowej, organizacyjnej, charakterystycznych dla TWP kierunków i stylu pracy. Zdaniem XI Zjazdu Towarzystwo powinno być w opinii społecznej utożsamiane z kilkoma kierunkami pracy oświatowej, np. w nauczaniu języków obcych, w organizowaniu kursów utrwalania wiedzy, kursów obsługi komputerów, kształcenia na odległość i innych.

Delegaci na Zjazd stwierdzili, że konieczne jest rozszerzenie działalności oświatowej TWP poza duże miasta, na środowiska małomiasteczkowe i gminne. TWP powinno być mocno osadzone na wsi. Wieś, nawet gminna, to często nadal pustynia, jeśli idzie o pozaszkolną oświatę dorosłych. Warto ją zagospodarować, zanim zrobią to inni, zarówno ze względów społecznych, jak i prestiżowych.

W swojej działalności Towarzystwo powinno dążyć do uspołecznienia prac oświatowych. Dążyć należy — podkreślali delegaci na Zjazd — 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. Mogą także być konsultantami kierunków i form pracy oświatowej TWP, sprawować nadzór merytoryczny, organizacyjny i finansowy nad tą działalnością.

XI Krajowy Zjazd wybrał nowe władze naczelne Towarzystwa Wiedzy Powszechnej — 35-osobową Radę Naczelną i 8-osobowy Zarząd Główny. W skład Zarządu Głównego TWP zostali wybrani:

- prof. dr hab. Julian Auleytner — prezes ZG
- prof. dr hab. Gerard Straburzyński — wiceprezes ZG
- mgr Zbigniew Wesołowski — wiceprezes ZG
- mgr Barbara Jagiełło — członek ZG
- dr Stanisław Karaś — członek ZG, dyrektor generalny TWP
- mgr Rudolf Krawiec — członek ZG
- mgr Teresa Malec — członek ZG
- prof. dr hab. Leszek Plewiński — członek ZG.

Wybrano także Główną Komisję Rewizyjną TWP w następującym składzie:

- dr Stanisław Klukowski — przewodniczący
- mgr Aleksander Dziedzic — wiceprzewodniczący
- mgr Maria Rutkowska — sekretarz.

Julian Auleytner

WCZORAJ I DZIŚ TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ

Wystąpienie programowe na XI Krajowy Zjazd Delegatów TWP
(8—9.12.1994)

Główne zagrożenia za nami

TWP ma za sobą jedną z trudniejszych kadencji w swojej historii, która przypadła na okres radykalnych zmian ustrojowych. Edukacja dorosłych nie odgrywa w nich jednak jak dotychczas czołowej roli. W 1990 r. wiele wskazywało na to, że jako organizacja zostaniemy **politycznie** zlikwidowani jako rzekomy relikwyt przeszłości.

W 1991 i 1992 roku przypuszczaliśmy, że zostaniemy **ekonomicznie** zlikwidowani poprzez próbę wyegzekwowania od nas wielomiliardowego popiwku.

Lata 1990—1992 ustępujący Zarząd oraz osobiście jako Prezes odbieram jako okres walki o przetrwanie organizacji. Udało się nam poprzez liczne osobiste kontakty z ówczesnymi politykami, interpelację poselską w sprawie popiwku oraz wielogodzinne „wysiadywanie” spotkań w Ministerstwie Finansów odsunąć od TWP realną groźbę likwidacji „od góry”. Nie udało się nam natomiast uniknąć likwidacji wielu naszych ogniw terenowych. Równoległe bowiem do naszych starań o przetrwanie rozwiązywały się oddolnie kolejne oddziały wojewódzkie, nie przygotowane kadrowo do pracy w warunkach gospodarki rynkowej. Część działaczy orientowała się na nowo powstający rynek usług edukacyjnych, większość jednak czekała z przyzwyczajenia na interwencję państwa w postaci subwencji i zamówień na szkolenia. Było to związane z faktem, że w świadomości działaczy głęboko zakorzeniła się idea działania NON PROFIT. Dziś nie ma ona szans.

Zamieszanie, jakie było skutkiem zmian ustrojowych, doprowadziło do radykalnego skurczenia się statutowej działalności organizacji oraz do odejścia z niej kilkunastu tysięcy członków. Dane statystyczne, ilustrujące powyższe tendencje, zawiera sprawozdanie z działalności TWP w latach 1989—1994. Okres ten przetrwaliliśmy dzięki uporowi, zaangażowaniu i wierze w lepsze jutro najlepszej kadry naszego Towarzystwa. Zjazd powinien wyrazić tym działaczom szczególne uznanie. Dzięki nim uzyskaliśmy ważne doświadczenie dla kreowania nowego modelu Towarzystwa. Jest przy tym rzeczą symptomatyczną, że w mimowolnej konfrontacji romantyzmu NON PROFIT z pragmatyzmem ZYSKU zwolennicy tej ostatniej idei zwyciężyli.

W kierunku decentralizacji

W ostatnich latach Zarząd Główny TWP prowadził działalność opartą na europejskiej zasadzie pomocniczości (subsydiarności). Oznaczała ona odejście od nomenklaturowego sposobu sterowania i pełną akceptację dla wszystkich oddolnych inicjatyw edukacyjnych, zgłaszanych przez organizacje wojewódzkie. Nadzwyczajny Zjazd TWP okazał się potrzebny, bo wzmocnił tę zasadę statutowo, umożliwiając tworzenie organizacji regionalnych o własnej osobowości prawnej. Praktyka ostatnich lat wykazała słusność naszych działań, bo zarządy regionalne pracują lepiej i skuteczniej, zwłaszcza gdy mają autonomię prawną. Powoli więc kształtuje się w naszej organizacji naturalna tendencja ku decentralizacji, której przejawem są w pełni samodzielne działania TWP w środowisku lokalnym. Być może staniemy się niebawem federacją edukacyjnych organizacji regionalnych i wojewódzkich. Wszystkie one będą potrzebować silnego, organizacyjnego Centrum, którego rola sprowadzałaby się do planowania, koordynacji, kontroli, reprezentacji środowiska, prowadzenia negocjacji z organami centralnej administracji państwowej oraz kontaktów z organizacjami międzynarodowymi. Biuro Zarządu Głównego potrzebuje wzmocnienia swojej działalności, ponieważ ma w imieniu Towarzystwa prowadzić politykę w zakresie edukacji dorosłych. WSP TWP wesprze tę politykę koncepcyjnie, ale nowe władze Towarzystwa muszą — w imię wspólnego interesu — znaleźć długofalowe rozwiązanie, zapewniające finansowe bezpieczeństwo dla „czapki” Towarzystwa w postaci biura Zarządu Głównego.

Diagnoza sytuacji społecznej. Kontekst edukacyjny

TWP wkracza w ostatnie lata XX wieku. Zbliżamy się do przełomu tysiącleci, który stawia nam zupełnie nowe wyzwania. Aby je podjąć musimy najpierw uświadomić sobie stan z jakiego startujemy do nowych zadań.

W diagnozie sytuacji, która stanowi punkt wyjścia, musimy podkreślić po pierwsze istnienie kwestii **degradacji społecznej**. Jest ona przeciwieństwem awansu społecznego, którego szczególnym wyrazem była likwidacja analfabetyzmu i masowe procesy migracji ze wsi do miast w latach 1950—1980.

Współczesna degradacja społeczna milionów Polaków ma wymiar narodowy i lokalny. Wraz z transformacją ustroju pojawiły się bowiem bariery i zagrożenia, które określają tempo przemian oraz kondycję psychiczną byłych robotników, chłopów i inteligencji — klas determinujących stary, socjalistyczny porządek, zarówno w miejscu zamieszkania, jak i w skali całego kraju.

Komponentami degradacji społecznej są:

- a. **Ubóstwo**. W zależności od źródła opracowania określa się liczbę osób żyjących na poziomie socjalnego minimum egzystencji od kilku do kilkunastu milionów.

W czerwcu 1994 minimum to wynosiło:

— dla gospodarstwa pracowniczego 1-osobowego 2664 tys. zł,

- dla gospodarstwa pracowniczego 4-osobowego 2077 tys. zł,
- dla gospodarstwa emeryckiego 1-osobowego 2312 tys. zł,
- dla gospodarstwa emeryckiego 2-osobowego 1918 tys. zł.

Ubóstwo w sposób szczególny uderza w rodziny wielodzietne, ludzi starych i niepełnosprawnych, odbierając im środki na realizację potrzeb edukacyjnych. Wszyscy w tej grupie są lub będą klientami opieki społecznej, a nie organizacji edukacyjnych.

b. **Bezrobocie.** Bez pracy pozostaje wciąż 3 mln osób, z czego 1/3 to młodzież. Występują przy tym duże zróżnicowania skali tego zjawiska. Są gminy, gdzie stopa bezrobocia wynosi ponad 40% i są województwa (np. stołeczne), gdzie nie przekracza ona 6%.

Bezrobocie w największym stopniu dotyczy osób z zasadniczym wykształceniem zawodowym, których jest w Polsce ponad 6,7 mln. Bezrobocie staje się groźne, ponieważ wiąże się z masowym poczuciem zbledności ludzi w wieku aktywności zawodowej.

c. **Patologie.** Alkoholizm i szerząca się, zwłaszcza w dużych miastach wśród młodzieży narkomania, bezpośrednio rzutują na jakość życia kilku milionów rodzin.

d. **Przestępczość.** Stawiana jest ona na pierwszym miejscu jako podstawowe zagrożenie dla potrzeby bezpieczeństwa.

e. **Pasywność.** Łączy się ona z beczynnością wielu jednostek. Obserwuje się bierność społeczną w środowiskach małomiasteczkowych, a zwłaszcza tam, gdzie nie było zakładów pracy lub zostały one zlikwidowane.

W rezultacie istnienia tych negatywnych tendencji zauważa się rzeczywisty brak podmiotowości, który przejawia się w poczuciu braku wpływu na rozwój wydarzeń w skali lokalnej i narodowej. Zauważa się kryzys idei **SOLIDARNOSCI** — wartości, która integrowała społeczeństwo aż do wyborów 4.06.1989. Dziś idea ta zdaje się odchodzić od historii, choć zapotrzebowanie na nią zgłaszają przede wszystkim miliony ubogich.

Degradacja społeczna oznacza niezasłużone odbieranie szans edukacyjnych ludziom dorosłym, którzy chcą mieć coś do zaoferowania Ojczyźnie. Proces degradacji społecznej umacnia — paradoksalnie — tzw. partyjność elit politycznych. Kierują się one wąskimi interesami, obliczonymi często na realizację w krótkim czasie określonych przywilejów.

Dobro wspólne wydaje się pozostawać niedostrzegalne. W diagnozie rzeczywistości dostrzegamy istnienie **luki edukacyjnej**. Ujawnia się ona w porównaniach międzynarodowych Polski z innymi, wybranymi krajami.

Istniejący system oświaty wskazuje więc — w świetle międzynarodowych statystyk — na konieczność gruntownej reformy, w której TWP musi określić swoją rolę. Dziś już wiadomo ze Strategii dla Polski, że inwestowanie w kapitał ludzki staje się priorytetem. Wiadomo przy tym, że ciężaru tego państwo samo nie jest w stanie udźwignąć. Wzrost liczby absolwentów szkół ogólnokształcących oraz liczby studentów oznacza konieczność szerokiego otwarcia dla edukacji dorosłych.

Tabela 1. Absolwenci szkół ogólnokształcących i studenci szkół wyższych — dane za rok 1990

Kraj	Uczniowie szkół ogólnokształcących na 1000 ludności	Studenci szkół wyższych na 10 tys. ludności	Absolwenci szkół wyższych na 10 tys. ludności
Australia	75	288	55
Austria	55	271	21
Czechy i Słowacja	30	122	16
Finlandia	61	333	48
Francja	75	303	81
Niemcy	63	281	21
Polska	12	142	28
Węgry	12	97	23
Wielka Brytania	67	206	56

Zauważyć przy tym trzeba, że zwłaszcza wykształcenie wyższe daje szansę swoistego „ubezpieczenia” przed bezrobociem. Według spisu powszechnego z 1988 r. mamy w Polsce 1,8 mln osób z wyższym wykształceniem, 7,0 mln ze średnim, 6,7 mln z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 10,9 mln z podstawowym i 1,7 mln bez wykształcenia. Te dane nie zmieniły się zasadniczo w ostatnich latach. Oznaczają one, że w Polsce trzeba przekwalifikować **kilkanaście milionów ludzi**, aby sprostać rosnącej konkurencyjności i wymogom reformy własności. Jest to wielkie wyzwanie dla TWP, zwłaszcza w terenie, w małych miastach i na wsi.

Procesy przekwalifikowania takiej liczby wiążą się także z **deprecjacją** dotychczasowej wiedzy. Przechodzimy na nowe sposoby komunikowania, wchodzi do obiegu nowe technologie. Komputery nie były znane naszemu pokoleniu, a dziś stają się niezbędnym narzędziem pracy. Wyścig ekonomiczny i konkurencyjność, a także procesy ruchliwości przestrzennej — emigracja i imigracja są dla TWP nowym wyzwaniem i jednocześnie nowym zadaniem, jeśli chcemy kontynuować nasze tradycje.

Proces deprecjacji wiedzy jest więc powiązany z kształceniem ustawicznym. Aktualizacja wiedzy jest koniecznością i dotyczy w szczególności samokształcenia (Zob. S. Karaś — Sztuka samokształcenia: Wyd. WSP TWP 1994). Wiedza jest nie tylko dobrem, ale i towarem, który rośnie w cenie.

Sprostać nowym wyzwaniom

Nowa tożsamość TWP

Musimy odpowiedzieć, czym ma być nasza organizacja w nadchodzącej kadencji 1994—1999.

Po pierwsze, organizacją edukacji dorosłych, która daje powszechną szansę kształcenia na różnych poziomach wiedzy.

Po drugie, profesjonalnym ruchem oświaty dorosłych, który wykorzystuje zdobycze nauki i ceni fachowość. W warunkach gospodarki rynkowej amatorzy stają się zbędni. Chcemy czy nie, komercjalizacja kształcenia staje się faktem.

Po trzecie, towarzystwem uzupełniającym wiedzę państwową polityką edukacyjną. Wychodzimy z założenia, że państwo nie ma monopolu na kształcenie ustawiczne. Możemy więc pełnić istotną rolę komplementarną, uspołeczniającą system oświaty państwowej, jeśli idzie o treści edukacyjne.

Po czwarte, organizacją neutralną światopoglądowo, ale ideowo zorientowaną pluralistycznie w procesie kreowania modelu społeczeństwa obywatelskiego. Poprzez kształcenie ustawiczne uczestniczymy w kształtowaniu ideału człowieka XXI w. Myśląc o nim, widzimy go jako jednostkę aktywną, świadomie kierującą swoim rozwojem, umiejącą podejmować skalkulowane ryzyko i ponosić odpowiedzialność za swoje czyny.

Spółeczeństwo obywatelskie to zbiór jednostek twórczych i wrażliwych na potrzeby innego człowieka, to zarazem wspólnota pluralistyczna, reprezentująca wysoki poziom wiedzy i aktywności zawodowej. Tak myśląc o jednostce i społeczeństwie stawiamy TWP w rzędzie pozapaństwowych podmiotów polityki edukacyjnej, decydujących o przemianach cywilizacyjnych na przełomie XX i XXI w. Refleksja ta ma charakter ogólny i pokazuje nam, że nie można myśleć wyłącznie kategoriami dnia codziennego.

Dwutorowa edukacja

W planach dalszego rozwoju TWP trzeba dostrzegać dwa równoległe kierunki kształcenia. Jeden z nich dotyczy elit, drugi kształcenia powszechnego. Edukacja w zakresie prawa podatkowego, finansowego, prawa pracy lub ubezpieczeń społecznych wynika ze Strategii dla Polski, ale będzie dostępna dla elit. Natomiast przekwalifikowanie pracowników wiąże się z organizacją kursów, dających szansę każdemu. Dlatego już dziś część oddziałów TWP musi odpowiedzieć sobie na pytanie co chce robić w nadchodzących latach. Należy upatrywać szans w masowej edukacji, umożliwiającej dostęp do rynku pracy ludziom o dotychczas wąskich kwalifikacjach zawodowych. Podstawę powinien stanowić edukacyjny marketing, rozpoznanie potrzeb, które w niektórych oddziałach już wygląda dobrze. Musimy także aktywniej wchodzić w programy walki z bezrobociem oraz dbać o kontakty z międzynarodowymi organizacjami oferującymi nam różne programy. Naszą słabością jest nieumiejętność przygotowania programów szkoleniowych, mających szansę w przetargach np. w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej.

Szkolnictwo TWP jako nowa szansa

Startujemy do nowych zadań mając własną uczelnię i szkoły średnie oraz pomaturalne. Uruchomienie przez TWP własnej uczelni pedagogicznej postawiło nas w rzędzie czołowych podmiotów niepaństwowej polityki edukacyjnej. Uczelnia podniosła prestiż

TWP, przyciągnęła do nas nowych ludzi. Kolejne, uroczyste inauguracje I roku akademickiego ze sztandarem TWP były dla oddziałów w Katowicach, Szczecinie, Wałbrzychu i Olsztynie wielkim świętem, obchodzonym w środowisku lokalnym z udziałem miejscowych elit.

Mamy 2000 studentów, kilkudziesięciu profesorów i adiunktów. Wszyscy oni stanowią nowe środowisko społeczne, potencjalnych i faktycznych animatorów edukacji w terenie. Instytuty Pedagogiki WSP TWP w wymienionych miastach, a także niebawem w Lublinie, są administrowane przez nasze oddziały. Wraz z uczelnią w Warszawie stały się one ważnymi centrami promieniowania idei edukacyjnych wśród ludzi dorosłych. To co dla uczelni i TWP jest obecnie najważniejsze to uzyskanie uprawnień magisterskich.

Trzeba w tym celu spełnić ważne kryteria:

- posiadać etatową kadrę profesorów i adiunktów,
- posiadać własną bibliotekę,
- prowadzić badania naukowe,
- uruchomić współpracę z ośrodkami zagranicznymi,
- wydawać własne publikacje,
- organizować konferencje naukowe.

Wszystkie te wymagania muszą być spełnione razem. Oznacza to koszty, szacunkowo sięgające ok. 4 mld zł. Uczelnia w ciągu roku gromadziła potrzebne środki i w najbliższym czasie będzie gotowa wystąpić do MEN z wnioskiem o przyznanie uprawnień magisterskich.

Edukacja na odległość

Drugim ważnym tematem jest propozycja uruchomienia edukacji na odległość. Oferta uczelni australijskich, przesłana kilka dni temu na moje nazwisko pod adresem TWP, ma charakter niepowtarzalny. Mamy tylko dwa miesiące na to, aby przygotować stosowne porozumienie, wynegocjować je i podpisać w trakcie wizyty przedstawicieli uniwersytetów australijskich. Otwiera się przed nami szansa upowszechnienia studiów wyższych. Wraca idea Uniwersytetu Otwartego.

Wstępna koncepcja przewiduje udział w kształceniu na odległość wszystkich istniejących ogniw TWP. Byłyby one, ze względu na sieć geograficzną, naturalnym źródłem rekrutacji studentów w różnym wieku. Wszyscy oni musieliby uczyć się na prowadzone przez TWP kursy języka angielskiego, zakończone międzynarodowym certyfikatem TOEFL. Szczegóły będziemy dopracowywać po Zjeździe.

Uczelnia TWP powinna także niebawem umożliwić krótkie szkolenia etatowym działaczom organizacji. Wylaniają się także szanse utworzenia w niej banku nowoczesnych i autorskich programów szkoleniowych. Uczelnia nie może być jednak źródłem realizacji nie przemyślanych zachcianek i życzeń niektórych działaczy TWP.

Szanowi Państwo!

Jako prezes odwiedziłem w czasie kadencji 21 Oddziałów Wojewódzkich i regionalnych. To, co zaobserwowałem to **słabość** bazy lokalowej oraz braki w infrastrukturze dydaktycznej większości naszych placówek. Tylko nieliczne są dobrze wyposażone. Jedynie Oddział w Szczecinie nabył hipotecznie nieruchomości, a także kilka oddziałów znacząco poprawiło warunki lokalowe. W nadchodzących latach trzeba więc stanowczo doinwestować nasze oddziały i odejść od tradycyjnych, przestarzałych metod przekazywania wiedzy. Jest to zadanie priorytetowe, jeśli mamy jako TWP włączyć się w likwidację luki edukacyjnej. Problem ten staje się szczególnie ważny na wsi, która pozostaje pustynią oświatową i potrzebuje pomocy.

Na XI Zjazd przygotowany został Program dla TWP. Był on konsultowany we wszystkich naszych organizacjach terenowych. Główną troską ustępujących władz, które działały na historycznym styku dwóch systemów gospodarczych, było antycypować edukacyjne wyzwania przyszłości.

Chcemy w naszej organizacji otworzyć dyskusję o edukacji dorosłych po to, aby stać się znaczącym środowiskiem opiniotwórczym, aby reprezentować nasze problemy również za granicą w Światowej Radzie Oświaty Dorosłych i jej europejskich odpowiednikach. Program dla TWP jest ramowy: od członków organizacji zależy, jak zostanie on uzupełniony i zrealizowany.

Nowym władzom życzyć należy umiejętności jego wdrażania i skuteczności w działaniu.



Warszawa, 2 grudnia 1994 r.

Marszałek Sejmu
Rzeczypospolitej Polskiej

Delegaci
na XI Krajowy Zjazd
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

Szanowni Państwo,

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej różnorodnymi formami aktywności w sposób istotny wpisuje się w polski system oświatowy i edukacyjny, dzisiaj kierując swą ofertę zwłaszcza do dorosłej części naszego społeczeństwa.

Wszystkie dziedziny wiedzy podlegają nieustannym i dynamicznym zmianom. Za tymi zmianami musi nadążyć infrastruktura edukacyjna. W szkołach i uczelniach wyposażeni zostajemy w niezbędny zasób wiedzy podstawowej i ogólnej. Tymczasem obecnie pracodawcy oczekują od przyszłych pracowników, oprócz konkretnych, często bardzo wąskospecjalistycznych, umiejętności, dużej kultury ogólnej, zdolności adaptacyjnych, mobilności, otwartości na zdobywanie wiedzy, umiejętności komunikowania się, w tym znajomości języków obcych. Stoimy więc wobec konieczności zaproponowania modelu kształcenia, który wychodziłby naprzeciw tym wyzwaniom. Należałoby dążyć do zastąpienia kształcenia erudycyjnego metodami uczącymi samodzielności w zdobywaniu wiedzy, świadomej selekcji napływających z zewnątrz informacji, a także rozwijającymi zdolności i chęci systematycznego podnoszenia kwalifikacji. Od właściwego wykształcenia społeczeństwa w największym stopniu zależy jego rozwój duchowo-materialny, dlatego edukacja musi być przedmiotem ciągłej troski ze strony władz samorządowych i państwowych.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przywiązuje wielką wagę do prac ustawodawczych w dziedzinie oświaty. W 1995 roku rozpoczniemy prace nad ustawą o oświacie dorosłych, w której określone zostaną zadania państwa w dziedzinie kształcenia ustawicznego, kształcenia otwartego i kształcenia na odległość.

Polityka edukacyjna zmierza do podniesienia statusu społecznego i zawodowego nauczyciela, zwiększenia dostępności edukacji, stworzenia systemu modularnego, ułatwiającego zmianę szkoły, uczelni, kursu w trakcie procesu kształcenia oraz przejście od nauki do pracy.

Szanowni Państwo

Życzę, by w nowym modelu edukacji Towarzystwo Wiedzy Powszechnej zajęło godne dotychczasowego dorobku miejsce. Państwo zdecydujecie, jakie przestrzenie oświaty zdoła zagospodarować Towarzystwo. Jestem pewien, że Towarzystwo Wiedzy Powszechnej nadal będzie efektywnie pracować na rzecz transformacji ustrojowo-gospodarczej, a przede wszystkim oświatowej.

W imieniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej i własnym życzę Państwu pomyślnych obrad.

Józef Oleksy



Warszawa, dnia 8 grudnia 1994 r.

PREZES RADY MINISTRÓW

Waldemar Pawlak

Szanowny Panie Prezesie,

Panie i Panowie Delegaci,

Serdecznie dziękuję za zaproszenie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, najstarszej i najliczniejszej organizacji oświaty dorosłych w Polsce.

Działalność Towarzystwa, wywodząca się z intelektualnych kręgów pracy organicznej ubiegłego wieku, zyskała w ostatnich latach nowy, ważki wymiar. Realizacja historycznego "Prawa do wiedzy" realizowana jest przez Was w sposób twórczy i nowoczesny, odpowiadający nie tylko społecznym zapotrzebowaniom, ale także perspektywom przełomu tysiącleci.

Mamy pełną świadomość, że rozwój społeczeństwa i jego pomyślność zależy przede wszystkim od poziomu wykształcenia, od przygotowania społeczeństwa do udziału w intelektualnym, cywilizacyjnym wyścigu. Edukacja, w tym także andragogika, musi stać się dziedziną strategiczną, zyskać opiekę i wsparcie władz państwowych.

Przygotowywany – także przy współudziale Towarzystwa Wiedzy Powszechnej – projekt ustawy o oświacie dorosłych będzie po raz pierwszy całościowo regulował zagadnienia związane z tą ważną dziedziną kształcenia – zgodnie z kierunkami przyjętymi w "Strategii dla Polski".

Jestem przekonany, że te rozwiązania będą służyły ułatwieniu dostępności do różnorodnych form edukacji dorosłych, zwłaszcza na wsi i w małych miasteczkach; będą służyły Towarzystwu, jego wykładowcom i słuchaczom.

Mam także nadzieję, że Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, które tak pomyślnie przetrwało burzliwy okres przeobrażeń ustrojowych i ekonomicznych – będzie umacniało swoją pozycję i rolę w polskim systemie oświatowym.

Życzę Państwu wypracowania dalekosiężnego, ambitnego programu działania i jego skutecznej realizacji. Wierzę, że dzięki zaangażowaniu, pasji i odpowiedzialności działaczy, wykładowców i kierownictwa Towarzystwa program taki będzie skutecznie realizowany.

W imieniu Rządu Rzeczypospolitej Polskiej i własnym życzę Państwu owocnych obrad, wielu sukcesów i satysfakcji w dalszym działaniu.

Kazimierz Wyprawy Szacunkowo

Szanowny Pan
Prof. dr hab. Julian AULEYTNER
Prezes Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

Stanisław Karas
Dyrektor Generalny TWP

TOWARZYSTWO WIEDZY POWSZECHNEJ PO XI KRAJOWYM ZJEŹDZIE

Rodowód TWP

W dniach 8—9 grudnia 1994 r. w Warszawie obradował XI Krajowy Zjazd Delegatów TWP.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej powstało w maju 1950 roku, lecz jego rodowód sięga początków XX wieku, kiedy to pod wpływem wybuchu rewolucyjnego 1905 roku powstało na ziemiach polskich wiele stowarzyszeń i organizacji oświatowych. Do najważniejszych z nich należały: Uniwersytet dla Wszystkich, Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Kultury Polskiej, Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Towarzystwo Czytelni m. Warszawy.

Wymienione stowarzyszenia miały wielki udział w upowszechnianiu oświaty i w zmniejszaniu zacofania kulturalnego społeczeństwa, a także w kształtowaniu jego świadomości narodowej i pogłębianiu uczuć patriotycznych (pamiętajmy, że były to czasy zaborów).

Spośród tych towarzystw doniosłą rolę spełnił zalegalizowany 17 października 1906 roku przez władze carskie, a utworzony w końcu 1905 roku Uniwersytet dla Wszystkich (UdW). Został on zorganizowany przez ówczesną lewicę intelektualną, skupioną głównie wokół PPS.

Ci działacze UdW, którzy przeżyli I wojnę światową, byli inicjatorami powołania 21 grudnia 1922 r. na posiedzeniu Rady Naczelnej Uniwersytetu Robotniczego (TUR), które prowadziło różne formy pracy oświatowej, głównie wśród robotników i młodzieży robotniczej oraz częściowo studenckiej i rzemieślniczej.

TUR działało — z przerwą na lata okupacji — do roku 1950, kiedy to decyzją ówczesnej Rady Ministrów zostało przekształcone (a raczej przemianowane) w Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.

Swoje cele statutowe TWP realizowało i nadal realizuje poprzez upowszechnianie osiągnięć nauki, techniki, sztuki, krzewienie wiedzy, szerzenie oświaty i kultury — zarówno w formach pozaszkolnych, jak i szkolnych.

Do roku 1989 zadania edukacyjne Towarzystwa były w około 80—90 procentach finansowane z budżetu państwa, a pozostała część środków finansowych pochodziła z odpłatnych usług oświatowych.

Taka sytuacja pozwalała na prowadzenie bezpłatnej działalności oświatowej dla różnych środowisk społecznych w takich dziedzinach, jak: edukacja ekonomiczna, prawna i pedagogiczna, ekologiczna, zdrowotna i obywatelska.

Od roku 1989 TWP działa na zasadzie samofinansowania. Oznacza to, że środki finansowe na działalność oświatową, na utrzymanie biur oddziałów wojewódzkich, biura Zarządu Głównego, na środki dydaktyczne i czynsze TWP musi wypracować wyłącznie we własnym zakresie. To w sposób zasadniczy zmieniło funkcję oświatową TWP. Z organizacji upowszechniającej w szerokim zakresie wiedzę ogólną i obywatelską, stało się organizacją oświaty profesjonalnej. Stąd też po roku 1989 wszystkie bez wyjątku formy pracy oświatowej prowadzone przez TWP są odpłatne — przez instytucje bądź osoby indywidualne.

Dziedziny pracy oświatowej

Zasada samofinansowania poważnie ograniczyła różnorodność form pracy oświatowej TWP. Tylko w wąskim zakresie prowadzona jest edukacja prawna i pedagogiczna, zdrowotna i obywatelska. W miejsce tradycyjnych form oświaty ogólnej wprowadzane są takie, na które istnieje zapotrzebowanie społeczne i które są dochodowe.

W roku 1994, a więc w roku XI Krajowego Zjazdu TWP dominowały następujące dziedziny pracy oświatowej:

- nauczanie (na różnych poziomach) języków obcych. Słuchaczami tych kursów było około 60 tys. osób, głównie ludzi młodych, do 30 roku życia,
- kursy zawodowe dla osób bezrobotnych bądź zagrożonych utratą pracy,
- kursy doskonalenia zawodowego dla osób pragnących podwyższyć swoje kwalifikacje zawodowe,
- uniwersytety powszechne dla osób przygotowujących się do egzaminów wstępnych do szkół średnich bądź wyższych,
- kursy komputerowe,
- prelekcje (wykłady, odczyty) z różnych dziedzin wiedzy.

Od roku 1993 TWP zaczęło zakładać własne szkoły średnie oraz 2-letnie szkoły policealne w różnych zawodach. Łącznie w szkołach TWP uczy się około 2,5 tys. osób.

Również w roku 1993 za zgodą władz państwowych Towarzystwo powołało własną Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Warszawie, w której prowadzone są pedagogiczne studia dzienne i zaoczne dające tytuł licencjata. Oprócz placówki w Warszawie WSP TWP powołała Instytuty Pedagogiki w Katowicach, Lublinie, Szczecinie, Olsztynie i Wałbrzychu. Trwają starania o uzyskanie prowadzenia w WSP TWP studiów magisterskich.

Czym ma być TWP?

W dniach 8—9 grudnia 1994 roku w Warszawie obradował XI Krajowy Zjazd Delegatów TWP.

Delegaci na Zjazd pozytywnie ocenili pracę działaczy i pracowników Towarzystwa

w latach 1989—1994. Podkreślano, że lata te były dla Towarzystwa dobrą lekcją wychowania ekonomicznego. W konfrontacji działalnością „Non Profit” z pragmatyzmem „Zysku” zwolennicy zysku zwyciężyli. Nastąpiły zasadnicze zmiany w zarządzaniu Towarzystwem. W miejsce centralistycznego sposobu sterowania weszła w życie akceptacja dla oddolnych inicjatyw edukacyjnych, zgłaszanych przez organizacje wojewódzkie i regionalne. Wiele z nich uzyskało autonomię prawną, co pozwala im szybciej reagować na potrzeby edukacyjne i prowadzić własną politykę ekonomiczną. Podjęto i realizowano pracę oświatową w wielu nowych formach i kierunkach. Nowe i dawne pracownie edukacyjne wyposażono w nowoczesny sprzęt dydaktyczny, laboratoryjny, audiowizualny i komputerowy.

Wiele czasu delegaci na XI Krajowy Zjazd poświęcili określeniu tożsamości TWP na nadchodzące lata. Próbowano sformułować odpowiedź na zasadnicze pytanie: Czym ma być Towarzystwo w kadencji lat 1994—1999. Pełną akceptację w tym względzie uzyskały kierunki przedstawione w referacie programowym prezesa ZG TWP prof. Juliana Auleytnera. Jego zdaniem, delegatów na Zjazd i nowych władz stowarzyszenia TWP w tych latach powinno być:

- po pierwsze, organizacją edukacji dorosłych, która daje powszechną szansę kształcenia na różnych poziomach wiedzy,
- po drugie, profesjonalnym ruchem oświaty dorosłych, który wykorzystuje zdobycze nauki i ceni fachowość. W warunkach gospodarki rynkowej amatorzy, także w dziedzinie oświaty są zbędni. Wynika to z tego, że w Polsce komercjalizacja kształcenia dorosłych jest faktem, pomimo deklaracji władz oświatowych przeczących tej prawdzie,
- po trzecie, towarzystwem uzupełniającym państwowy system kształcenia. TWP wychodzi z założenia, że państwo nie może mieć monopolu na kształcenie ustawiczne. Towarzystwa oświatowe mogą i powinny pełnić istotną rolę komplementarną, uzupełniającą i uspołeczniającą system oświaty państwowej, jeśli idzie o formy i treści edukacyjne,
- po czwarte, TWP musi być organizacją neutralną światopoglądowo, ale ideowo zorientowaną pluralistycznie w procesie kreowania modelu społeczeństwa obywatelskiego. Poprzez kształcenie ustawiczne TWP uczestniczyć będzie w kształtowaniu ideału człowieka XXI wieku. Ma to być jednostka aktywna, świadomie kierująca swoim rozwojem, umiejąca podejmować skalkulowane ryzyko i ponosić odpowiedzialność za swoje czyny.

Dwutorowość pracy edukacyjnej

W latach 1995—1999 w TWP dominować będą dwa równoległe kierunki kształcenia: w formach szkolnych i pozaszkolnych.

1. Formy szkolne. Jak już podałem w końcu roku 1994 w szkołach TWP, średnich i policealnych, uczyło się 2500 osób. Istnieje silna tendencja do powoływania nowych szkół, umacniania już istniejących. Wiele oddziałów regionalnych i wojewódzkich

Towarzystwa ma zamiar zorganizować własne szkoły średnie bądź policealne jeszcze w roku 1995. W zasadzie wszędzie tam, gdzie istnieje potrzeba i możliwość, szkoły takie będą powoływane.

W roku 1995 dotyczyć to będzie woj. radomskiego, tarnowskiego, bydgoskiego, poznańskiego, być może lubelskiego, wałbrzyskiego i wrocławskiego. Spodziewać się należy, że w następnym roku szkolnym (1995/1996) w szkołach TWP będzie uczyć się około 5000 młodych ludzi.

Formy szkolne to także Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Uruchomienie przez Towarzystwo własnej uczelni pedagogicznej podniosło jego znaczenie i prestiż wśród podmiotów niepaństwowego systemu edukacyjnego, pozwoliło pozyskać dla TWP wielu nowych ludzi. W roku akademickim 1994/1995 w WSP TWP kształcą się około 2400 studentów. To, co dla uczelni i TWP jest obecnie najważniejsze to uzyskanie uprawnień magisterskich. Zdaniem rektora uczelni prof. Juliana Auleytnera trzeba w tym celu spełnić ważne kryteria:

- posiadać etatową kadre profesorów i adiunktów,
- posiadać własną bibliotekę,
- prowadzić badania naukowe,
- mieć uruchomioną współpracę z ośrodkami zagranicznymi,
- wydawać własne publikacje,
- organizować konferencje naukowe.

Wszystkie te wymagania muszą być spełnione razem. Oznacza to dla uczelni znaczne koszty (4—5 mld starych złotych), które jednak warto ponieść, ażeby wystąpić do MEN z wnioskiem o przyznanie uprawnień magisterskich.

2. Formy nieszkolne, to tradycyjne formy pracy oświatowej TWP. XI Krajowy Zjazd zalecił działaczom i pracownikom Towarzystwa kontynuowanie różnorodnych działań oświatowych na rzecz przygotowania społeczeństwa do pracy i życia w warunkach gospodarki wolnorynkowej poprzez:

- rozszerzanie oferty kształceniowej w szkołach i na kursach drogą uruchamiania nowych kierunków kształcenia,
- organizowanie wszechnic i prelekcji wyjaśniających mechanizmy zmian gospodarczych i społecznych,
- wzbogacania programów kształcenia o elementy wiedzy menedżerskiej i psychologii pracy,
- upowszechnianie — w różnych formach — wiedzy w zakresie takich działań, jak: ochrona zdrowia, ekologia, zagadnienia prawne i ekonomiczne, organizacja i zarządzanie, psychologia i pedagogika.

W formach nieszkolnych między innymi prowadzone jest nauczanie języków obcych. W systemie TWP w latach 1995—1999 ma nastąpić rozszerzenie zakresu nauczania języków obcych; dbanie o wysoki poziom zajęć dydaktycznych poprzez doskonalenie metodyczne nauczycieli tych języków; wyposażanie pracowni językowych w nowoczesny sprzęt dydaktyczny; współpracę w zakresie programów, podręczników i metod nauczania z ośrodkami kultury i specjalistycznymi instytucjami innych krajów; wymianę międzynarodową lektorów.

Władze naczelne TWP podejmą w Ministerstwie Edukacji Narodowej starania o przywrócenie Towarzystwu prawa organizowania egzaminów z języków obcych z uprawnieniami komisji państwowych.

TWP będzie dążyć do odbudowania zakresu działalności wszechnicowej: prelekcji, odczytów i wszechnic tematycznych. Po roku 1989 działalność oświatowa w tych formach została znacznie ograniczona, ze względu na brak pieniędzy. Tradycyjni jej sponsorzy albo już nie istnieją (np. kluby GS, kluby „Ruch”), albo prowadzą działalność oświatową na własny rachunek (np. domy kultury i szkoły). Chcąc odzyskać utracony rynek oświatowy konieczne będzie uatrakcyjnienie tematów proponowanych prelekcji i wszechnic, pozyskanie do ich realizacji „pierwszych nazwisk” w Polsce i w województwach. Niezbędna także będzie bardziej ofensywna reklama działalności wszechnicowej, co — niestety — jest dość kosztowne.

W nadchodzących latach TWP zamierza także działać bardziej ofensywnie na rynku kształcenia zawodowego. Z tym wiąże się konieczność odbudowania pozycji Towarzystwa w zakładach pracy i nawiązania ściślejszych kontaktów z wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy. Celowi temu służyć będzie utworzenie przy biurze Zarządu Głównego TWP „Centralnego Banku Programów” opracowywanych z uwzględnieniem zasad kształcenia modułowego.

Nową, dopiero rysującą się formą pracy oświatowej może stać się edukacja na odległość. Wstępna koncepcja kształcenia na odległość (już jest opracowywana) przewiduje udział w tym kształceniu wszystkich istniejących ogniw TWP. Byłyby one, ze względu na sieć geograficzną, naturalnym źródłem rekrutacji studentów w różnym wieku. Wszyscy oni musieliby uczęszczać na prowadzone przez TWP kursy języka angielskiego, zakończone międzynarodowym certyfikatem TOEFL.

Doskonalenie działalności oświatowej

Ażeby sprostać nowym wyzwaniom oświatowym TWP musi pracować bardziej nowocześnie niż dotychczas.

Dziś uderza w oczy słabość bazy lokalowej oraz braki w infrastrukturze dydaktycznej większości placówek oświatowych Towarzystwa (pomimo istotnych zmian na lepsze w porównaniu do poprzednich lat). W nadchodzących latach konieczne będzie wzbogacenie wiedzy lokalowej i dydaktycznej i — co nie mniej ważne — odejście od tradycyjnych metod przekazywania wiedzy. Jest to zadanie priorytetowe, jeśli TWP ma włączyć się w likwidację luki edukacyjnej. Problem ten staje się szczególnie ważny na wsi, która pozostaje pustynią edukacyjną i potrzebuje pomocy.

To są cele zasadnicze. Cele pośrednie, których realizacja powinna przyczynić się do usprawnienia działalności oświatowej, są następujące:

— zorganizowanie sprawnego systemu wymiany doświadczeń między oddziałami TWP; np. w zakresie upowszechniania informacji nt. nowych form pracy oświatowej, nowoczesnych środków dydaktycznych, programów nauczania, poradników i przewodników metodycznych,

- ustawiczne doskonalenie pracowników etatowych TWP w zakresie poznawania nowych metod zarządzania, organizacji pracy, andragogicznych podstaw pracy oświatowej z dorosłymi. Realizacji tego celu służyć będzie system samokształcenia kierowanego obligatoryjnie dla dyrektorów i specjalistów oddziałów terenowych TWP w zakresie wymienionych dziedzin wiedzy,
- doskonalenie dotychczas stosowanych form pracy oświatowej i wprowadzanie nowych, zgodnie z propozycjami współczesnej dydaktyki i doświadczeniami praktycznymi kadry nauczającej,
- dalsze uspołecznianie i profesjonalizacja działań statutowych Towarzystwa. Władze naczelne, wojewódzkie i regionalne TWP będą dążyć do zaangażowania w prowadzoną działalność oświatową pracowników nauki, nauczycieli, działaczy samorządowych, kadry inżynieryjnej 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, ułatwiać tę pracę, propagować działalność Towarzystwa w swoim środowisku,
- reaktywowanie w tych oddziałach, w których zaprzestały działalności, a w których to będzie możliwe, wojewódzkich zespołów konsultacyjnych, które mogą nieść pomoc metodyczną, szczególnie młodym stażem w pracy oświatowej z dorosłymi lektorom, prelegentom i wykładowcom.

W realizacji tych celów władzom statutowym TWP wszystkich szczebli wydatną pomoc może okazać Wyższa Szkoła Pedagogiczna, która skupia znaczący potencjał intelektualny kadr pedagogicznych i andragogicznych. Z chwilą uzyskania przez WSP uprawnień magisterskich możliwe będzie uruchomienie dla pracowników i działaczy Towarzystwa studiów podyplomowych w zakresie:

- andragogiczno-metodycznym,
- organizacji i zarządzania placówkami szkolnymi i pozaszkolnymi,
- pedagogicznego samokształcenia kierowanego,
- pozyskiwania autorskich opracowań programowych, podręcznikowych i metodycznych.

W dobrze pojętym interesie Towarzystwa jest wykorzystanie tych możliwości.

Współpraca zagraniczna

TWP jest członkiem Światowej Rady Oświaty Dorosłych i Europejskiego Biura Oświaty Dorosłych. Posiada również umowy o współpracy z organizacjami oświaty dorosłych w Niemczech (Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych — DVV i Urania) i w Austrii (Austriacki Związek Szkół Ludowych - ÖVV). Są początki kontaktów z angielskimi organizacjami edukacji dorosłych (głównie w zakresie nauczania języka angielskiego) i australijskimi centralami oświatowymi — z ukierunkowaniem na kształcenie na odległość.

Na terenie Polski TWP realizuje program współpracy z przedstawicielstwem PHARE, Instytutem Brytyjskim, Instytutem Goethego i Francuskim Ośrodkiem Kultury.

Współpraca z wymienionymi organizacjami zagranicznymi była w latach poprzednich dość ograniczona (może poza współpracą z DVV i ÖVV) ze względu na brak środków finansowych ze strony TWP.

Ta sytuacja w nadchodzących latach powinna ulegać stopniowej zmianie. Współpraca międzynarodowa TWP jest konieczna z wielu względów, z których trzy są najistotniejsze:

- pisząc szczerze: istnieje możliwość pozyskania od partnerów zagranicznych środków finansowych na nowe formy pracy oświatowej i na sprzęt dydaktyczny,
- w sytuacji, w której Polska stara się o wejście do ekonomicznych, kulturalnych i oświatowych struktur europejskich, TWP nie może stać obok tych starań i struktur,
- istnieje konieczność zapoznania pracowników etatowych i działaczy TWP z organizacjami oświaty dorosłych z krajów zachodnich — z ich działalnością, formami pracy, a także z krajów zza południowej i wschodniej granicy.

Te względy decydują, że TWP w najbliższych latach zintensyfikuje swoje kontakty zagraniczne.

* * *

Na XI Krajowym Zjeździe Towarzystwo wypracowało program działania na najbliższe 5 lat, czyli de facto do końca tego tysiąclecia.

Stopień realizacji tego programu będzie decydować o tym, czy Towarzystwo stanie się czołową siłą polskiej oświaty dorosłych, czy też zepchnięte zostanie przez inne, bardziej prężne stowarzyszenia i organizacje edukacyjne na peryferia pracy oświatowej. Jestem przekonany, że będzie realizowany wariant optymistyczny.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Halina Cieślak

Ministerstwo Edukacji Narodowej

DZIAŁANIA RESORTU EDUKACJI NARODOWEJ W ZAKRESIE MODERNIZACJI PROGRAMÓW I TREŚCI NAUCZANIA

Szkolnictwo zawodowe dla młodzieży, którego sieć tworzy 9655 jednostek szkolnych kształcących ok. 1 802 000 uczniów, ma znaczący udział w systemie kształcenia ponadpodstawowego, podejmuje bowiem w nich naukę ok. 68% ogółu absolwentów szkół podstawowych. Zapewnia ono także drożność kształcenia na poziomie szkoły średniej dla absolwentów szkół zasadniczych, jak też umożliwia uzupełnienie średniego wykształcenia ogólnego o wykształcenie zasadnicze lub średnie zawodowe (szkoły policealne — dla ponad 80% absolwentów liceów ogólnokształcących).

W ostatnich latach podjęły działalność szkoły zawodowe niepubliczne, ale ich udział w sieci szkolnej jeszcze nie jest znaczący: 136 szkół z uprawnieniami szkół publicznych z liczbą około 17 000 uczniów i 188 szkół bez uprawnień z liczbą około 8000 uczniów.

W szkolnictwie zawodowym zachodzą ciągle przeobrażenia w treściach kształcenia. Są one zarówno wynikiem kolejnego obniżenia w 1991 r. tygodniowych wymiarów godzin w ramowych planach nauczania z 32—30 godzin do 28—29 godzin (przy uprzednio obowiązującym wymiarze 36—35 godzin tygodniowo), jak też wynikiem reagowania systemu oświaty, w tym i bezpośrednio szkół, na zmiany społeczne i gospodarcze. Zmiany zachodzą zarówno w treściach kształcenia ogólnego, jak też w treściach równolegle realizowanego kształcenia zawodowego.

W zakresie kształcenia zawodowego, począwszy od roku szkolnego 1991/92 wprowadzone są, jako wdrożenia próbne, zmienione dokumentacje programowe. W pierwszej kolejności opracowano, zatwierdzono i wdrożono dokumentacje dla

zawodów o znaczeniu strategicznym dla zmian zachodzących w gospodarce, w tym techników w zakresie ekonomii, handlu, informatyki, telekomunikacji, ochrony środowiska, administracji itp.

W roku szkolnym 1994/95 wdrażane są próbnie dokumentacje dla 43 zawodów nierobotniczych i 20 zawodów robotniczych. We wdrożeniach tych uczestniczy 687 szkół zawodowych, których warunki w zakresie wyposażenia dydaktyczno-technicznego i kadry nauczycielskiej uznane zostały za odpowiednie w stosunku do wymagań określonych w dokumentacjach.

Dokumentacje programowe wdrażane próbnie ukierunkowane są na szerszy profil kształcenia w zawodzie, dając większą mobilność zawodową absolwentom (wprowadzenie tzw. wspólnego etapu kształcenia w zawodzie, poprzedzającego kształcenie w specjalnościach tego zawodu). Decyzje w sprawie rozszerzenia zasięgu tych wdrożeń w latach następnych na inne szkoły powierzano Kuratorom Oświaty.

W szkołach nie uczestniczących w próbnym wdrożeniu oraz w szkołach kształcących w zawodach, dla których zmiany w dokumentacjach programowych nie zostały wprowadzone — stosowane są programy dotychczasowe (aktualizowane przez nauczycieli w toku realizacji w miarę potrzeb).

Zarówno dokumentacje programowe wdrażane próbnie, jak i aktualizacja przez szkoły dotychczasowych treści kształcenia ukierunkowane są na nowe potrzeby społeczne i gospodarcze.

Do ramowych planów nauczania dla szkół średnich zawodowych został wprowadzony obowiązkowy przedmiot elementy informatyki, a w planach dla zawodów wdrażanych próbnie — przedmioty o podobnym zakresie treści, pozwalające młodzieży stosować narzędzia informatyczne oraz sprzęt specjalistyczny niezbędny do wykonywania pracy w wyuczonym zawodzie.

Od roku szk. 1994/95 na terenie pięciu województw, w drodze eksperymentu, w szkołach zawodowych nieekonomicznych wprowadzony jest nowy program nauczania „Zarys gospodarki rynkowej”, którego celem jest upowszechnienie wiedzy ekonomicznej szeroko rozumianej. Program ten eksponuje m.in. kształtowanie u młodzieży postaw przedsiębiorczych i właściwego zachowania się na rynku pracy.

Zakłada się, że program ten będzie w następnych latach wprowadzany na terenie wszystkich województw, po odpowiednich przygotowaniach. Przygotowywana jest grupa nauczycieli multiplikatorów, którzy zajmą się przygotowaniem merytorycznym i metodycznym nauczycieli do realizacji tego programu we wszystkich szkołach zawodowych w roku szkolnym 1995/96. Z wykorzystaniem prac polskich autorów i doświadczeń innych krajów w tym zakresie finalizowane są działania dla opracowania materiałów metodycznych dla nauczycieli oraz podręczników dla uczniów.

W związku z wymaganiami gospodarki rynkowej, w 1993 r. ustalona została nowa klasyfikacja zawodów dla szkolnictwa zawodowego, określająca 188 zawodów, wymuszająca opracowanie dokumentacji programowych dostosowanych do zmienionych modeli zawodów w niej ujętych. Modele takich zawodów zdecydowanie odchodzą od kształcenia (szkolnego) w specjalnościach.

W niektórych jednak zawodach dokumentacja programowa może określić specjalizacje w zawodzie, realizowane na końcowym etapie kształcenia.

Dla przygotowania nowych dokumentacji programowych powołanych jest 15 komisji programowych, w skład których wchodzi specjaliści — znawcy zawodów reprezentujący odpowiednie dziedziny wiedzy i praktyki gospodarczej oraz nauczyciele.

Zmiany w treściach kształcenia wymagać będą unowocześnienia wyposażenia dydaktyczno-technicznego szkół, a także wielostronnego doskonalenia nauczycieli. Dokumentacje muszą uwzględniać najnowsze osiągnięcia (techniczne, technologiczne i organizacyjne), kreując jednocześnie przygotowania absolwenta do działania w warunkach gospodarki rynkowej. Wprowadzenie nowych treści kształcenia powoduje przygotowanie odpowiednich warunków do kształcenia praktycznego uczniów (młodzieży i dorosłych).

Utrzymujące się małe zainteresowanie podmiotów gospodarczych udziałem w kształceniu zawodowym wymusza prowadzenie kształcenia praktycznego w szkołach (w warsztatach szkolnych lub w formie zlecenia tego zadania zakładom pracy).

Dla rozszerzenia możliwości kształcenia praktycznego stworzone zostały podstawy prawne do powołania centrów kształcenia praktycznego jako jednostek finansowanych z budżetu, mających status pracowni (o charakterze międzyszkolnym).

Centrum będzie realizować cele i zadania z zakresu kształcenia praktycznego młodzieży i dorosłych oraz doksztalcania nauczycieli przedmiotów zawodowych.

A w szczególności do jego zadań należeć będzie:

- organizowanie praktycznej nauki zawodu dla uczniów szkół zasadniczych, średnich zawodowych oraz szkół policealnych w pełnym zakresie programowym bądź w zakresie wybranych treści programowych obejmujących nowoczesne techniki i technologie wytwarzania,
- organizowanie doskonalenia i doksztalcania nauczycieli przedmiotów zawodowych w zakresie specjalistycznym (kierunkowym),
- organizowanie zajęć przysposabiających do pracy uczniów szkół i klas przysposabiających do pracy zawodowej,
- przeprowadzanie egzaminów z nauki zawodu i przygotowania zawodowego organizowanych dla uczniów szkół zawodowych oraz egzaminów kwalifikacyjnych dla uczestników pozaszkolnych form kształcenia,
- organizowania kursów podwyższających kwalifikacje lub umożliwiających przekwalifikowywanie osób dorosłych w formie zadań zleconych lub własnych.

Pierwsze centra powstały we Wrocławiu, Łodzi i Starachowicach. Przewiduje się utworzenie dalszych 10—15 centrów — pracowni.

Równoległe z przeobrażeniami w szkołach zawodowych obecnego systemu — tak strukturalnymi (zmniejszenie udziału szkół zasadniczych — niepełnych średnich na korzyść szkolnictwa średniego ogólnego i zawodowego), jak też z przeobrażeniami w treściach kształcenia ogólnego i zawodowego, trwają prace nad nowym typem szkoły średniej pod nazwą LICEUM TECHNICZNE. Ma ono zapewniać w 4-letnim cyklu nauczania średnie wykształcenie ogólne z możliwością składania egzaminu dojrzałości oraz wykształcenie ogólnozawodowe w obszarze określonym profilem kształcenia.

Zakłada się, że liceum będzie kształcić w 14 profilach: administracyjno-biurowym, usługowo-gospodarczym, ekonomiczno-finansowym, elektronicznym, chemicznym, rolno-spożywczym, technologii drewna i leśnictwa, hutniczo-metalurgicznym, włókienniczo-odzieżowym, komunikacji i transportu, inżynierii środowiska, mechaniczno-technologicznym, społeczno-socjalnym.

Zakładane dla tej szkoły cele nie mogą być w pełni zrealizowane ani w liceum ogólnokształcącym, ani też w szkołach średnich zawodowych, które nie mogą w nowych uwarunkowaniach gospodarczych (brak zainteresowania zakładów pracy kształceniem zawodowym) i rynku pracy (zjawisko bezrobocia) funkcjonować w dotychczasowych rozmiarach.

Licea techniczne umożliwiają przesunięcie decyzji o wyborze określonego zawodu na okres po ukończeniu tej szkoły i pozwolą skuteczniej przeciwdziałać wzrostowi liczby bezrobotnych absolwentów szkół zawodowych wymagających często szybkiego przekwalifikowania. Ułatwią także realizację upowszechniania kształcenia w szkołach średnich.

Kształcenie w szkołach technicznych rozpocznie się w roku 1995/96 w 100 wybranych wcześniej szkołach.

Absolwenci tej szkoły będą mogli zdobywać kwalifikacje w określonym zawodzie w systemie szkolnym (szkoły policealne o różnym cyklu kształcenia — od kilku miesięcy do 2 lat) lub w systemie pozaszkolnym (w toku pracy, na kursach) bądź podjąć naukę w szkołach wyższych.

Szkoły policealne będą miały dużą samodzielność organizacyjną i programową umożliwiającą im realizację zleceń na kształcenie ze strony środowiska gospodarczego oraz dużą dowolność w wyborze treści kształcenia.

Grzegorz Rogala

Studium Doskonalenia Osobowości
w Warszawie

OGÓLNI O EDUKACJI I O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA

Co jakiś czas podnoszą się głosy promujące edukację wolną od ideologii. Ta bez wątpienia kusząca propozycja ma jednak z mojego punktu widzenia jeden mankament, a mianowicie jest (lub co najmniej w obecnych warunkach wydaje się, że jest)

niewykonalna. Jest nie tylko utopijna, ale niesie w sobie zaprzeczenie siebie. Miałem przyjemność być gościem na IV Konferencji Metodycznej Dyrektorów Szkół Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, gdzie z ogromną uwagą wysłuchałem wielu referatów i zauważyłem coraz większą ich zbieżność w poglądach. Świadczy to o krystalizującej się wspólnej idei, o pojawieniu się świadomości kierunku, w którym przynajmniej uczestnicy tej konferencji zmierzają, a który prowadzi do coraz to wyraźniej rysującego się celu.

W wystąpieniach uczestników często odnajdywałem echa moich własnych przekonań. I tak prof. Kaczor wspomniał o niemożliwości istnienia edukacji bezideologicznej, gdyż samo takie założenie jest pewną ideologią. Wspomniał również o edukacji wielokierunkowej. Osobiście jestem przekonany, że edukacja bezideologiczna jest nie tylko utopijna, ale wręcz bezsensowna i promowanie takiej koncepcji jest formą zakłamania i uciekania od odpowiedzialności za edukację. Może też być próbą ukrytego manipulowania przez promowanie ideologii i udawanie, że takich prób nie ma. Edukacja ma kształcić nie tylko dla samego kształcenia, ale będąc narzędziem społecznym ma kształcić na potrzeby społeczeństwa. Edukacja jest narzędziem społecznym, gdyż powstała jako wynik działalności społecznej. Przekazuje to, co wiele jednostek zdobyło w procesie życiowych doświadczeń, w ramach i dzięki istnieniu systemu społecznego. Jest zbiorem doświadczeń pochodzących z wielu źródeł i zebranych po to, aby służyły dla dobra wielu. Edukacja jest metodą, narzędziem upowszechniania tych jednostkowych doświadczeń, tak aby każdy nie musiał wszystkiego doświadczać od nowa, ani wszystkiego od nowa odkrywać.

Chcę się podzielić wiedzą po to, aby inni mogli się zmienić, aby im było lepiej, bo wtedy mnie będzie lepiej. Promuję edukację w trosce o realizację własnego życiowego programu i spełnienie tego, co odczuwam jako swoistą misję, zaspokojenie swoich indywidualnych potrzeb, realizację własnych celów, równocześnie pamiętając o tym, że jestem częścią społeczności pozostającej w ścisłej relacji zwrotnej z innymi jej członkami. Gdyby nie było społeczeństwa, nie byłoby edukacji.

Ogromnie upraszczam całą koncepcję po to, aby przekazać jedynie schemat powstania i działania oraz główny kierunek motywacji i celów, jakie są z tym procesem społecznego współżycia związane.

Edukacja, jak już mówiłem, jest własnością społeczeństwa i jej celem jest mu służyć. Tak więc edukacja powinna być ideologiczna, jest to jej obowiązkiem, w tym celu została stworzona, tyle że jej ideologia powinna być jasna, otwarcie prezentowana oraz reprezentatywna dla określonej grupy społecznej, czy też całego społeczeństwa, któremu służy. Większość, mam nadzieję, zgodzi się z opinią, że nie ma nic bardziej prawdziwego niż sama rzeczywistość, wynika to z definicji prawdy — za prawdziwe przyjmujemy to, co znajduje potwierdzenie w rzeczywistości. Rozejrzyjmy się wokół. Czy istnieje gdzieś edukacja nieideologiczna, edukacja, która funkcjonuje nie reprezentując ideologii żadnej grupy? Dokonując przeglądu obecnie funkcjonujących czy też znanych z historii systemów edukacyjnych pamiętajmy, że ideologie mogą być promowane niekoniecznie w sposób otwarty i oczywisty. Absurdem jest mieć pretensję do śrubokręta, że się nim

odkręca śrubki albo do elektryka, kiedy się zajmuje sprawami elektryki. Nie mniej absurdalne jest, kiedy śrubokrętem usiłujemy pisać albo kiedy rolnik pomijając odpowiednie przygotowanie staje się urzędnikiem lub kiedy jesteśmy zaskoczeni, że edukacja kształci, a to znaczy zmienia i tą zmianą wyznacza kierunek.

Usilne twierdzenia o potrzebie edukacji nieideologicznej napawają mnie podejrzeniami. W jakim celu ktoś usiłuje ukryć prawdziwą funkcję edukacji, zamiast jasno przedstawić jej proponowany program ideologiczny, który — jeśli jest zgodny z potrzebami społeczeństwa — będzie zaakceptowany i z entuzjazmem realizowany? Czyżby istniała obawa nieakceptacji? W takiej sytuacji odczuwam jeszcze większą potrzebę, aby poznać, co kryje się pod tym nieideologicznym programem, jakie są jego intencje i jaki jest jego kierunek. Aby wspierać wykazując entuzjazm i chęć emocjonalnego i pozytywnego zaangażowania w realizację programu, powinniśmy wiedzieć, czy jego realizacja zaspokoi nasze potrzeby. Utopią jest myśleć o ludziach jako bezinteresownych istotach. Interesowność ma źródło w zdrowym instynkcie samozachowawczym, jest potężnym motorem działania, nie należy jej hamować, ale rozwijać i uszlachetniać przez uświadomienie zarówno doraźnych, jak i długoterminowych korzyści osobistych wynikających z życia w społecznej i ekologicznej harmonii. Potrzebujemy ludzi jak najbardziej interesownych, bo to znaczy bystrych, aktywnych, zainteresowanych. Sztuka polega na tym, aby ich zainteresowania były formowane przez jak najgłębsze zrozumienie sensu naszego istnienia i jego celu, szansy na rozwój i na przetrwanie nie tylko jednostki tu i teraz, ale ludzkiego gatunku w ogóle. Ziemia kiedyś wydawała się ogromna, wręcz nieskończona w swoich odległościach i nie wyczerpana w swoich zasobach. Losy innych narodów, poza bliskimi sąsiadami, wydawały się i często były dla poszczególnych ludzi bez znaczenia i nie leżały w kręgu ich zainteresowań, z wyjątkiem nielicznych. Ci, którzy to czytają, pewnie dobrze wiedzą, jak inaczej wygląda to teraz, ale nie ulegajcie złudzeniom, że świat jest miejscem zamieszkałym przez istoty o wysokiej kulturze, o rozwiniętej świadomości i etyce. Rzeczywistość jest taka, że ogromna większość jego mieszkańców jest destrukcyjnie beztroska w swoim działaniu i marnowaniu nie tylko swojego życia, ale i pomniejszająca szansę na przeżycie dla tych, co przyjdą po nas.

Przeciwny, statystyczny człowiek to dalekie od kultury zwierzę. Daleko mu do subtelności uczuć i do wrażliwości na losy innych, ledwo widzi czubek swojego nosa, zapatrzony w iluzje na temat tu i teraz, nie dba o konsekwencje swoich działań, o swoje „jutro”, a co dopiero o losy świata. Zadają sobie pytanie: Czy mądrością jest odgrywać głuchoniemego ślepcę? Nie widzieć, nie słyszeć i nie mówić. Udawać, że się nic złego nie dzieje, podczas gdy wokół okrucieństwo wyłania się z ludzkiej natury przy najmniejszej okazji. Każdy pretekst jest dobry, może to być religia, kolor skóry, kawałek ziemi, urażona duma, a jak nie ma nic takiego teraz, to obawa o to, co może być lub co się zdarzyło w przeszłości. Statystyczny człowiek jest bardzo efektywny w wyszukiwaniu powodów do niszczenia. Zawsze ma powód, dla którego ma prawo i wręcz powinien mordować i niszczyć. Grecy tłuką Turków, Turcy nie pozostają Grekom dłużni, Żydzi pamiętając Hitlera „zabezpieczają pokój” mordując Arabów, a ci mordują Żydów.

Popatrzmy na Jugosławię, na kontynent afrykański, na państwa arabskie, na kraje dalekiej Azji. Lista konfliktów jest długa, wyczerpująca wiele z możliwych permutacji par złożonych z ras, kolorów i religii, i w każdej takiej parze są lub były powody, aby mordować, oczywiście zawsze w imię „wzniosłych” celów, a często wręcz „dla dobra i w trosce” o mordowanych. Aby ich nawrócić na prawdziwą wiarę albo stworzyć im lepszy ustrój — zawsze da się coś znaleźć.

Człowiek sam z siebie nie jest wcale taki wspaniały, jest gorszy niż przysłowiowa małpa, która podcina gałąź, na której siedzi, bo robi to dużo bardziej efektywnie. Człowiek w swojej wspaniałej inteligencji wymyślił „absolutnie bezpieczne” „Czarnobyle”, najbardziej efektywne metody zatruwania środowiska oraz wyniszczania fauny i flory.

Powód tych wszystkich zachowań, w ogromnym skrócie, jest prymitywnie prosty, natura broni się przed nadmierną populacją — jest nas zbyt wiele. Nie jest to dobre ani dla nas, ani dla reszty istot żywych. Stłoczeni ludzie wykazują agresję.

Paradoks problemu przeludnienia

Ci, którzy są świadomi potrzeb ograniczenia liczby ludności, to ludzie wykształceni i o wysokim poczuciu rzeczywistości oraz posiadający zdolność przewidywania przyszłości. Takich ludzi jest bardzo mało. Kształcą oni swoich bliskich, przekazują im własne przekonania i dbają o to, by nie mieć więcej niż dwójkę dzieci, aby nie pogarszać problemu nadmiernego zaludnienia, które — jak widać z obecnych doświadczeń — już teraz nie jest możliwe do utrzymania przy obecnym stanie rozwoju i umiejętności współżycia. Ogromna większość ludzi nie zastanawiając się nawet nad sprawą kontroli urodzin również nie wychowuje w tym duchu swoich dzieci, których często ma wiele — im więcej, tym lepiej w nadziei, że któreś z nich zajmie się rodzicami na starość. Ta sama większość również nie troszczy się choćby o własne podwórko, a co dopiero o stan naszej planety. Nie troszczy się o nic, co nie zaspokaja jej pazerności na doraźne własne korzyści. Potomstwo tych ludzi przede wszystkim przejmie postawę swoich rodziców. W ten sposób tych świadomych jest i będzie coraz mniej i szansa, jaką oni mają na wykształcenie innych, jest coraz mniejsza, a zadanie coraz trudniejsze.

Opisany mechanizm promuje, jak się wydaje, nieodpowiedzialność oraz zachowania prowadzące do samozagłady gatunku lub przynajmniej tej jego części, która wykazuje tęsknotę do wiedzy, większej samoświadomości i głębszego poczucia rzeczywistości. Mam wrażenie, jak gdyby „coś” chroniło się przed poznaniem przez ludzkość, jak gdyby broniło nam dostępu do rozwoju i głębszej świadomości, do odkrycia tajemnic lub przynajmniej w jakimś celu spowalniało ten proces, spychając nas w zwierzęcość.

Jakże ogromnie wiele ma do spełnienia edukacja, jak wielki obowiązek spoczywa na niej i na tych, którzy są bardziej świadomi otaczającej nas rzeczywistości. Kształcenie promują wykształceni, ci inni nawet nie są świadomi potrzeb kształcenia, tak więc nie ma się co spodziewać, że udzielą nam wsparcia, zanim nie uzyskają wiedzy. Jest w tym pewien paradoks — trzeba wiedzieć, aby chcieć wiedzieć.

Posiadacze wiedzy, znając konsekwencje jej braku, nie powinni i do pewnego stopnia nie pozostawiają tym nie wiedzącym wolnego wyboru. W początkowym okresie manipulują nimi często wbrew ich woli i chwała im za ten rozsądek. Przykładem jest np. obowiązek szkolny. Na wolność czy na demokrację należy sobie zasłużyć, należy do niej dorosnąć, osiąść odpowiednią wiedzę i umiejętności, wyrobić sobie odpowiednie cechy i zrozumienie. Krótko mówiąc, należy być odpowiednio wykształconym, człowiek nie rodzi się demokratą. Człowiek sam z siebie to tylko ogromny potencjał podatny na kształtowanie. Nieodpowiednio wykształcony lub pozostawiony sam sobie i swoim niekontrolowanym instynktom, to ogromnie niebezpieczne i okrutne zwierzę. Twierdzenie, że jest inaczej to niepraktyczna utopia, tragiczna w skutkach przy próbach wdrożenia jej w życie.

Popatrzmy, co się dzieje w krajach Trzeciego Świata. Być może nasza etyka stała się nazbyt tchórzliwa, aby przyznać się do potrzeby manipulacji, do konieczności kontroli. Nikt nie wątpi w konieczność obowiązkowej edukacji dla dzieci, ale nikt nie śmie zaproponować obowiązkowej edukacji dla dorosłych, choć edukacja dorosłych jest równie konieczna. Czemu bezrobotni zamiast otrzymywać żebracze datki za nicnierobienie, nie są opłacani za wykonywanie prac społecznie pożytecznych lub za podwyższanie swojego poziomu wiedzy, co zwiększyłoby ich szanse na znalezienie pracy, na znalezienie takiego miejsca w społeczeństwie, gdzie byłiby dla niego przydatni? Dawanie za nic demoralizuje tego, który otrzymuje, choć pomaga zapomnieć o własnych grzechach temu, który daje. Najwyraźniej dużo łatwiej jest bezrobotnym dać pieniądze i pozwolić im staczać się w izolację i depresję, niż z pełną świadomością i odpowiedzialnością zająć się ich losem.

Cała ludzkość, aby przetrwać, musi zdobyć odpowiedni poziom wiedzy i umiejętności. Jeśli nie cała, to przynajmniej taka jej większość, która byłaby w stanie kontrolować poprzez różne formy zakazów, nakazów i manipulacji (zachęcanie, nagradzanie, karanie itp.) tych, którzy nie osiągnęli poziomu wiedzy wystarczającego do otrzymania równych praw do pełniejszego samostanowienia, które i tak nigdy nie jest dla żadnej jednostki pełne (zawsze ogranicza je prawo grupy). Umywamy ręce od obowiązku, jaki na nas nakłada wiedza, a mianowicie, aby ją promować i rozwijać, aby ją aktywnie inicjować. Tchórzliwie uciekamy okrywając się delikatnie utkanymi argumentami o wolnej woli, o równym dla każdego prawie stanowienia o sobie, podczas gdy tak naprawdę boimy się odpowiedzialności za podjęcie decyzji.

Kiedy to tylko możliwe, kiedy nie godzi to w nas bezpośrednio, zapominamy, że jakkolwiek prawo jednostki do samostanowienia jest ważne, to jest ono podrzędne w stosunku do praw grupy. Nie wszystkim musi się to podobać, tyle że to nie zmieni faktów, jakich dostarcza nam życie.

Boimy się słowa manipulacja, podczas gdy samo dawanie wiedzy, jakkolwiek ogłędnie, jest manipulacją. Dając człowiekowi np. łopatę i wiedzę na temat jej używania mamy ogromne prawdopodobieństwo, że spośród wielu prac wybierze on tę, w której będzie mógł tę łopatę zastosować. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że mamy w sobie zakodowaną potrzebę do efektywności, to znaczy do maksymalizacji osiągnięć

przy minimalizacji nakładu czasu i energii. Wypływa to z instynktu samozachowawczego, który najwyraźniej kieruje się zrozumieniem, że oszczędność w wydatkowaniu energii i czasu przy równoczesnym osiągnięciu maksymalnych efektów to większa szansa na przetrwanie. Tak więc udostępnienie narzędzi prowokuje do ich używania i choćby tylko dlatego edukacja, poprzez wiedzę i umiejętności, które kształci, jest narzędziem manipulacji. Oczywiście, że manipulacja niesie w sobie ogromne niebezpieczeństwa i zagrożenia, nie zmienia to jednak faktu, że jest działaniem koniecznym w naszym życiu i to, czy jest ona pożyteczna i korzystna, dla kogo i w jakim stopniu, zależy od manipulatorów i ich intencji. W demokracji manipulacje powinny służyć większości z uwzględnieniem mniejszości, rozpatrując potrzeby w hierarchii ich niezbędności do pełnego istnienia jednostki. Wiedza i umiejętności z kolei same w sobie są narzędziami manipulacji naszego, zarówno bliskiego, jak i dalszego, środowiska.

Demokratyczność naszej edukacji jest wprost proporcjonalnie zależna od rodzaju i stopnia demokracji systemu społecznego, w którym żyjemy. Nie jest tak bardzo ważne, co my na ten temat oficjalnie twierdzimy lub w jaki sposób tłumaczymy i usprawiedliwiamy aktualne zdarzenia. Faktem jest, że jeśli edukacja nie przejawia cech charakterystycznych dla demokracji, to istniejący ustrój co najwyżej chowa się pod jej szyldem, podczas gdy w rzeczywistości zmierza do innych celów.

Nie może być inaczej, ponieważ edukacja daje narzędzia służące do osiągnięcia specyficznego celu, a jak powiedziałem wcześniej, narzędzia prowokują do ich odpowiedniego zastosowania, tak więc nawet gdyby system był otwarcie niedemokratyczny, ale promował demokratyczną edukację, to z czasem system ten stałby się demokratyczny.

Dla tych samych powodów jest to równie prawdziwe w sytuacji odwrotnej, kiedy system demokratyczny promuje edukację niedemokratyczną, to najwyraźniej zmierza on do zmiany systemu w kierunku, na który wskazuje edukacja.

System edukacji jest jaskółką zmian, które nastąpią w przyszłości, jest również miernikiem intencji grupy odpowiedzialnej za politykę edukacyjną. Choćby dlatego powinniśmy żądać, aby ideologia edukacji była określona jak najprzejrzystiej, bez żadnych ukrytych intencji, które świadczą o tęsknotach ludzi odpowiedzialnych za edukację.

Dla mnie demokracja jest to bez wątpienia dyktatura większości, ale dyktatura dyktaturze nie zawsze jest równa.

Najprzyjemniejsza forma demokracji to według mnie taka, która dbając o dobro większości nie jest krótkowzroczna i rozumie, że dobro większości w długoterminowej perspektywie jest możliwe tylko wtedy, jeśli uwzględni również interesy mniejszości, zaspokaja i daje szansę na zaspokojenie ich potrzeb w hierarchii ich niezbędności do samorealizacji. System prawdziwie demokratyczny powinien zaspokajać jak największą liczbę potrzeb jak największej liczby ludzi, robiąc to w hierarchii ważności tych potrzeb dla jak najpełniejszej samorealizacji tych ludzi. Weźmy przykład z Irlandii, gdzie niezaspokojenie potrzeb stosunkowo małej grupy (poniżej poziomu jej tolerancji) prowadzi do desperackich wystąpień burzących spokój znacznej większości. Właśnie dlatego potrzeby należy zaspokajać, uwzględniając zaś hierarchię — najpierw te

najbardziej podstawowe. Życie jest brutalne, mniejszości albo należy się pozbyć, albo trzeba uwzględnić jej potrzeby, choćby tylko z punktu widzenia dobra większości.

Nasz kraj doświadczył pierwszego rozwiązania, mam nadzieję, że doświadczenie było dostateczne, abyśmy preferowali drugie rozwiązanie, które jest korzystne również z punktu widzenia dodatkowych wartości wnoszonych przez istniejącą mniejszość.

Powstaje pytanie, jak wyglądałaby edukacja promowana przez taki demokratyczny system społeczny, która by sama taki system wspierała. Termin „wielokierunkowość” — użyty przez prof. Kaczora — bardzo mi odpowiada.

Nie miałem okazji poznać dokładniej jego definicji i nie wiem, czy nasze wyobrażenia co do wielokierunkowości są zbieżne. Termin ten jest mi bliski, gdyż wydaje się być uzupełnieniem lub narzędziem wykonawczym w systemie edukacyjnym, który określiłem jako wieloreprezentatywny, to znaczy taki, który pozwala na rozwój wielu kierunków i systemów edukacyjnych reprezentatywnych dla różnych grup społecznych, w tym grup mniejszościowych pod warunkiem, że nie zagrażają one krótko- i długoterminowym interesom ogółu rozpatrywanym na zasadzie hierarchii niezbędnych potrzeb. Tak więc wielokierunkowość jest niezbędna, ale nie wystarczająca. Nie wystarczy różnorodność kierunków, muszą one służyć konkretnym celom i konkretnym ludziom, kierunki powinny zaspokajać potrzeby określonych grup. Zarówno cele, jak i grupy ludzi, dla których dany kierunek jest podjęty, powinny być jasno prezentowane, a nie wstydliwie chowane pod płaszczykiem fałszywych intencji, czy też za atrapą wzniosłych haseł.

Nie jestem zwolennikiem manipulacji poprzez ukryte programy, prowadzą one do naboru ludzi nieodpowiednich do wykonywania zadań, dla których ten program ich naprawdę szkoli i w konsekwencji do obopólnego niezadowolenia oraz straty czasu i energii, jeśli dojdzie do porzucenia działalności programowej. Jasno przedstawiony program dopinguje do jego realizacji tych, którzy właśnie takiego programu szukają i dzięki otwartej i przejrzystej prezentacji mogą go wybrać spośród wielu innych oferowanych. Jeśli zdarzy się sytuacja, że na dany program nie ma chętnych, to albo jest on źle zaprezentowany, albo mimo przekonań autora jest on w danych warunkach niewart realizacji. Miarą wartości rynkowej programu jest jego popularność, która zależy od korzyści, jakie są wynikiem jego ukończenia. Opinia roznosi się bardzo szybko, a szczególnie zła opinia. Na dobrą reputację trzeba pracować bardzo długo i można ją popsuć bardzo łatwo, natomiast odrobić ją jest bardzo trudno.

Myślę, że system demokratyczny przerabiany i unowocześniany i dzięki temu przybierający czasami bardzo różne formy, tak naprawdę już się przeżył. Nadszedł czas na nowy system, na następny stopień w rozwoju, nadszedł czas na system ekologiczny lub być może ekokratyczny, który widzę jako naturalne rozszerzenie koncepcji systemu demokratycznego na wszystkie istoty żywe naszej planety. Dla niektórych być może brzmi to patetycznie, prawdopodobnie dlatego, że nie zastanawiali się tak poważnie i z odpowiednim dystansem nad naszą obecną sytuacją.

Niektórzy spośród nas posiadli spostrzegawczość wyostrzoną dostatecznie, aby zobaczyć, że rozpatrywanie relacji ogólnoludzkich, jakkolwiek jest ogromnie ważne, to na dłuższą metę, a być może nawet nie na niezbyt długą, jest niewystarczające. Żyjemy

w czasach, kiedy — aby gatunek ludzki mógł przetrwać — musimy nauczyć się rozpatrywać i uwzględniać relacje pomiędzy wszystkimi istotami żywymi i szukać rozwiązań korzystnych dla wszelkich form życia na tej samej podstawowej zasadzie hierarchii pierwszeństwa ze względu na potrzebę przetrwania i rozwoju gatunków raczej niż jednostek, rozumiejąc, że tak, jak wyizolowany ze społeczeństwa jeden człowiek nie jest w stanie przetrwać, tak i ludzkość nie ma szansy przetrwania bez innych form życia. Nie dbając o lasy, o kwiaty i krzewy, o słonie i o delfiny, o wilki i o motyle podcinamy sobie żyły. Nie wiem, jak długo będziemy krwawić, ale wiem do czego taki proces prowadzi.

Edukacja ekokratycznego systemu, do której najwyraźniej choć, niestety, bardzo wolno zmierzamy, będzie reprezentować interesy naszej planety jako całości. Mam nadzieję, że dzięki takiemu systemowi ludzkość będzie mogła doczekać czasów, wraz z którymi dojdziemy do takiego poziomu rozwoju, że i ten ekokratyczny system stanie się niewystarczający, że poczujemy się mieszkańcami nie tylko naszej Ziemi, ale mieszkańcami Kosmosu i być może będą tacy, którzy będą mieli możliwości i powody do przemyślenia realiów tworzenia systemu kosmokratycznego. Jak na razie zajmują się tym tylko pisarze SF.

Dajmy szansę ludzkości, aby mogła doczekać takiej przyszłości. Zależy to przede wszystkim od nas, a szczególnie od tych, którzy dzięki edukacji zdobyli odpowiednią wiedzę i odpowiedni poziom świadomości. Na nich, jak tych, którzy wiedzą najlepiej, spoczywa największy obowiązek, aby wiedzę pogłębiać i poszerzać, wdrażać jej osiągnięcia w życie, a nade wszystko promować, zaszczepiać i kultywować.

Józef Skrzypczak

Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

**ZADANIA DYDAKTYCZNE I ZAINTERESOWANIA
BADAWCZE ZAKŁADU OŚWIATY DOROSŁYCH
UNIWERSYTETU im. A. MICKIEWICZA
W POZNANIU**

Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu działa w strukturze Wydziału Studiów Edukacyjnych, w który przekształcił się istniejący wcześniej Instytut Pedagogiki. Na Wydziale Studiów Edukacyjnych znajduje się

obecnie (grudzień 1994), poza Zakładem Oświaty Dorosłych czternaście innych Zakładów i trzy Pracownie. Jest to Zakład Dydaktyki Ogólnej, Zakład Historii Wychowania, Zakład Metodologii Pedagogiki, Zakład Pedagogicznych Problemów Młodzieży, Zakład Pedagogiki Porównawczej, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Zakład Pedagogiki Społecznej, Zakład Pedagogiki Szkolnej, Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej, Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Zakład Psychopatologii Dziecka, Zakład Resocjalizacji, Zakład Socjologii Edukacji, Zakład Technologii Kształcenia, Pracownia Edukacji Ekologicznej, Pracownia Filozofii Edukacji oraz Pracownia Nauczania Podstaw Informatyki.

Zakład Oświaty Dorosłych liczy w chwili obecnej 11 osób i jest jednym z największych Zakładów Wydziału. W jego składzie znajduje się trzech samodzielnych pracowników nauki (jeden profesor i dwoje doktorów habilitowanych), czterech doktorów i czterech magistrów. Wszystkie te osoby mają pełne kwalifikacje pedagogiczne, a ponadto jedna obroniła doktorat z historii sztuki, jedna z chemii a jedna posiada też magisterium z filologii polskiej.

Pracownicy Zakładu tradycyjnie realizują na kierunkach dziennych i zaocznych studiów pedagogicznych, a ostatnio także na prowadzonym przez Instytut Socjologii Wydziału Nauk Społecznych Studium Pracy Socjalnej wykłady i ćwiczenia z zakresu andragogiki. Problematyka andragogiczna realizowana jest obecnie dla studentów wszystkich specjalności pedagogicznych. Konkretnie ma to miejsce, jeżeli idzie o studia dzienne, na roku drugim. Przedmiot pod nazwą „Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych” realizowany jest w wymiarze 15 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń i kończy się zaliczeniem z oceną. Na studiach zaocznych przedmiot ten prowadzony jest również w formie wykładów i ćwiczeń, w skromniejszym jednak wymiarze godzinowym (10 godz. wykładów i 10 godz. ćwiczeń), natomiast kończy się egzaminem.

Prowadzony w tak skromnym wymiarze czasowym przedmiot ten jest, zgodnie z jego nazwą, wprowadzeniem do szczegółowych zagadnień dotyczących procesów uczenia się, kształcenia i wychowania dorosłych oraz zagadnień związanych z uczestnictwem w kulturze. Obok więc przekazania studentom podstawowych faktów związanych z obowiązującą w tym zakresie terminologią, modelami edukacji dorosłych, funkcjonującymi systemami oświaty dorosłych oraz z podstawami metodologii badań w tym zakresie staramy się także:

- uświadamiać studentom, w jak znacznym stopniu andragogika jest nauką praktyczną oraz w rozwiązywaniu jakich problemów cywilizacyjnych może być ona przydatna;
- pobudzać studentów do refleksji nad różnorodnością możliwości edukacyjnych okresu dorosłości w życiu człowieka;
- przypomnieć i utrwalić wybrane teorie psychologiczne i socjologiczne, na których opiera się teoria aktywności edukacyjnej człowieka dorosłego;
- przekonać studentów o potrzebie planowania indywidualnej drogi zawodowej w powiązaniu z planowaniem aktywności edukacyjnej również po ukończeniu studiów;

- wdrażać studentów do pracy na zajęciach dydaktycznych innymi metodami niż podające;
- wzbudzać u studentów przekonanie o przyszłościowym charakterze teorii i praktyki edukacji dorosłych.

W szczegółowych programach zajęć wykładów i ćwiczeń z tego przedmiotu znalazły się m.in. zagadnienia następujące:

1. Problemy współczesnej oświaty dorosłych w kontekście ewolucji jej celów społecznych i potrzeb restrukturyzacji gospodarki.
2. Rozważania wokół pojęć „dorosłość” i „rozwój”. Swoistość uczenia się dorosłych z uwagi na właściwości psychicznego rozwoju w poszczególnych fazach życia. Uwarunkowania aktywności edukacyjnej dorosłych.
3. Różne przejawy aktywności edukacji dorosłych. Problemy kształcenia formalnego (zagadnienia organizacyjne, metodyczne, wychowawcze szkół dla dorosłych), zdalnego i multimedialnego. Elementarne pojęcia dydaktyki dorosłych.
4. Kształcenie swobodne dorosłych. Instytucje upowszechniania wiedzy i ich ewolucja na przykładzie Uniwersytetów Ludowych. Wykład popularny i jego metodyka. Podstawy komunikacji interpersonalnej.
5. Koncepcje wychowania dorosłych — przegląd stanowisk. Wychowanie jako wspomaganie rozwoju. Szanse i zagrożenia rozwoju człowieka przez pracę (konsekwencje edukacyjne przemian pracy i zmiany zawodu).
6. Aktywność samokształceniowa dorosłych — samowychowanie i autoedukacja. Elementy metodyki pracy samokształceniowej w kontekście problemów czytelnictwa.
7. Gerontologia społeczna. Zaspokajanie potrzeb intelektualnych i kulturowych w wieku starszym (Uniwersytety III Wieku). Postawy wobec starości.

Obecnie czynimy starania, aby w nowych planach studiów została powiększona liczba godzin wykładów i ćwiczeń tego przedmiotu, a także, aby na studiach dziennych kończył się on nie zaliczeniem z oceną, lecz egzaminem.

Ponadto, dla V roku specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza prowadzony jest przedmiot: gerontopedagogika, realizowany przez pracowników Zakładu jako specjalistyczne zajęcia warsztatowe, w wymiarze 30 godzin ćwiczeń głównie terenowych. W ramach zajęć z tego przedmiotu studenci zaznajamiają się z różnymi aspektami działalności takich instytucji, jak: Domy Spokojnej Starości, Kluby Seniora, Uniwersytety III Wieku i inne, funkcjonujące na terenie Poznania i w innych wybranych miastach wojewódzkich.

Wśród specjalności funkcjonujących dotąd na poznańskich studiach pedagogicznych znajdowała się także, pod merytoryczną opieką Zakładu Oświaty Dorosłych właśnie, pedagogika kulturalno-oświatowa, która jednak, w swoim dotychczasowym, sprzed wielu lat kształcie, nie cieszyła się ostatnio zainteresowaniem studentów i w praktyce była stopniowo likwidowana. Aktualnie na tej „ścieżce” specjalizacyjnej znajduje się jedna grupa studentów V roku studiów dziennych. W nowych projektach Wydziału Studiów Edukacyjnych specjalność o nazwie „pedagogika kulturalno-

-oświatowa" (lub „animacja kulturalno-oświatowa”) pojawi się także, jednak w zupełnie innym układzie treści programowych. W naszym zamierzeniu i w przyjętym kształcie programowym ta nowa specjalizacja winna absolwentów przygotowywać do roli animatora, menedżera i doradcy w zakresie szeroko rozumianej edukacji dorosłych, szczególnie w jej formach pozaszkolnych, w warunkach gospodarki rynkowej. Na wyższych latach studiów, poczynając od roku IV możliwe będzie dokonanie przez studentów wyboru jednej z dwóch opcji: w kierunku pogłębienia kompetencji w zakresie pełnienia różnych ról w systemie upowszechnienia kultury lub też w systemie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

W szczególności specjalizacja ta przygotowywać będzie do pracy w szkolnictwie dla dorosłych, w pozaszkolnej oświacie zawodowej, pozaszkolnej oświacie ogólnokształcącej, edukacji dorosłych w placówkach kulturalno-oświatowych, edukacji dorosłych poprzez środki masowego przekazu, w różnych instytucjach administracji państwowej i w dużych zakładach pracy w charakterze doradców zawodu i doradców pracy w Centrach Kształcenia Ustawicznego, w Urzędach Pracy i w innych instytucjach, również prywatnych, szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

Dla pełnej obsady zajęć na tej specjalności, poza pracownikami Zakładu niezbędne będzie wsparcie specjalistów prawa gospodarczego administracji i zarządzania, psychologii, socjologii i kulturoznawstwa.

Pracownicy zakładu prowadzą również, w chwili obecnej, niektóre z zajęć, nie mieszczących się w problematyce andragogicznej, czy też dość luźno z tą problematyką związanych. Należą do nich wykłady i ćwiczenia z etyki dla studentów wszystkich specjalności pedagogicznych, również dla wszystkich studentów prowadzone na I roku konwersatoria z przedmiotu „Kultura żywego słowa” zorientowanego, pomimo swojej nazwy, również na zagadnienia komunikacji pozawerbalnej, Elementy wiedzy o sztuce i Wychowanie estetyczne dla studiujących Nauczanie Początkowe i Wychowanie Przedszkolne, oraz przedmiot Środki Masowego przekazu w upowszechnianiu kultury. Są też jeszcze seminaria magisterskie i wykłady monograficzne. Wykład monograficzny prowadzony w roku akad. 1994/95 podejmuje zagadnienia przestrzennych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Zamierzenia i plany badawcze Zakładu były w latach minionych dość zróżnicowane, a jego dokonania, jak sędzę, bardzo duże. Wielka w tym zasługa profesorów M. Walentynowicz i E. Harwasa, kierujących w minionym czasie Zakładem. Również i obecnie podejmowane są przez pracowników Zakładu dość ambitne i szerokie inicjatywy badawcze o dość zróżnicowanym charakterze. A oto one, w skrótowym ujęciu.

Analiza aksjologicznych i ontologicznych podstaw andragogiki, w szczególności próba opisu pojęcia dorosłości, jako podstawowej kategorii andragogiki, a także cele i zadania andragogiki w perspektywie filozofii prostomyślności. W tym obszarze ustaleń podstawowych dla teorii i praktyki edukacyjnej w odniesieniu do osób dorosłych przygotowywane jest także, przy współpracy specjalistów spoza Zakładu, studium teoretyczno-porównawcze i empiryczne podstaw wychowania obywatelskiego, w przy-

gotowaniu którego wykorzystane zostaną także wnioski z innej pracy zwartej, planowanej na rok 1995, a dotyczącej stanu pozaszkolnej oświaty dorosłych w Polsce w okresie transformacji.

Jednocześnie też podejmujemy próbę zdiagnozowania poziomu kompetencji i aspiracji edukacyjnych polskiej emigracji w wybranych krajach świata (aktualnie diagnozy takie prowadzone są w RFN i w USA). Problematykę makrostrukturalnych uwarunkowań edukacji dorosłych pogłębiać będzie jeden z pracowników Zakładu w ramach swojego doktoratu.

Inny zespół prowadzi od kilku już lat badania edukacyjnych funkcji zakładów pracy. Są to, konkretniej rzecz ujmując, badania dotyczące funkcjonowania zakładowych systemów kształcenia, jako podsystemu oświaty dorosłych. Badania te, prowadzone z uwzględnieniem podejścia systemowego są też pogłębiane i poszerzane m.in. o problematykę doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli i doradców zawodowych (projekt badawczy z tym związany ma charakter działań międzynarodowych, przygotowywany bowiem jest przy współpracy z Centre Academique a la Formation Continue w Strasburgu i wspólnie też z tą instytucją jest realizowany). Ten sam zespół podejmuje też, w nawiązaniu do problematyki szeroko rozumianych uwarunkowań edukacji dorosłych, badania z zakresu ewolucji kształcenia zawodowego w Polsce w kontekście przemian społecznych, roli oświaty dorosłych w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego, dostępu do oświaty dorosłych w warunkach zmiany społecznej, edukacji dorosłych wobec zjawiska bezrobocia, roli poradnictwa zawodowego w przeciwdziałaniu bezrobociu, potrzeb edukacyjnych i postaw wobec pracy osób bezrobotnych (ten ostatni temat jest kontynuacją badań z zakresu postaw wobec pracy robotników), działalności edukacyjnej Rejonowych Urzędów Pracy. W tym ostatnim obszarze badawczym prowadzone są też w Zakładzie próby określenia zakresu poradnictwa edukacyjnego w odniesieniu do dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem systemów otwartych, a także próby konstruowania programów edukacyjnych w zakresie rozwijania, u osób dorosłych, metodami symulacyjnymi, umiejętności społecznych („social skills”).

Jedną z takich konkretnych umiejętności społecznych pożądaných u osób dorosłych jest ich wystarczający poziom kompetencji komunikacyjnych. Zakład podejmuje już, a jest zdecydowany ją rozszerzyć, działalność dydaktyczną zmierzającą, w obszarze dotychczasowych przedmiotów kształcenia lub też w przedmiotach powoływanych specjalnie, całkowicie nowych, do podniesienia kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli, nie tylko nauczycieli dorosłych, studiujących na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Dla właściwego osadzenia tych działań w rzeczywistości szkolnej staje się, między innymi, konieczne przeprowadzenie szerokich badań diagnostycznych aktualnego poziomu kompetencji komunikacyjnych nauczycieli już pracujących w szkołach i w oświacie pozaszkolnej. Diagnozy takie są obecnie w toku, przy czym rozwiązywane też być muszą niektóre metodologiczne problemy takich badań, dotąd w naszym kraju raczej, jak to wynika ze stanu publikacji, nie prowadzonych.

W ostatnich latach istotnym problemem społecznym staje się dość szybko zagadnienie szeroko rozumianej profilaktyki gerontologicznej w naszym kraju. Liczba osób

w wieku emerytalnym i podeszłym w Polsce szybko rośnie, jednocześnie w ślad za tym nie idą wcale odpowiednie reakcje naszego systemu opieki społecznej i systemu oświaty dorosłych. Zresztą gerontogogika dopiero w Polsce powstaje. Włączając się w ten nurt badawczy w Zakładzie podjęto temat pracy doktorskiej: Udział Uniwersytetów Trzeciego Wieku w szerzeniu profilaktyki gerontologicznej w społeczeństwie polskim (przewód ten jest już otwarty). Badania prowadzone w ramach tego tematu dotyczyć będą, między innymi, potrzeb edukacyjnych ludzi starszych, stopnia udziału UTW w kształceniu ustawicznym, stopnia ich udziału w działalności naukowo-badawczej, wykorzystania metod i technik doskonalących efekty kształcenia w pracy z osobami starszymi oraz pozostałych zadań UTW w szerzeniu profilaktyki gerontologicznej.

Równolegle do badań wyżej wymienionych podejmowane są też w Zakładzie badania, głównie diagnostyczne, w obszarze problematyki związanej z działalnością kulturalno-oświatową wobec osób dorosłych. Diagnozowane są, między innymi metody organizacji i zarządzania w wybranych placówkach kulturalno-oświatowych, badana jest frekwencja w wybranych muzeach i określane potrzeby i zainteresowania publiczności muzealnej w tym zakresie. Badania te mają, w szerszym aspekcie, dopomóc w przygotowaniu konkretnych założeń z zakresu metodyki pracy kulturalno-oświatowej oraz metodyki upowszechnienia kultury w muzeach i innych placówkach upowszechniania kultury w kraju.

Jeszcze inny nurt badawczy szeroko rozumianych podstaw teoretycznych strategii samokształcenia i samokształcenia sterowanego oraz podstaw teoretycznych i metodologicznych środków wspierających te strategie, w szczególności podręczników oraz filmów video. Pracownicy Zakładu uczestniczą m.in. w procesie realizacji pakietu prawie 200 filmów z zakresu programu szkoły podstawowej i średniej przystosowanych do procesu samokształcenia. Rozwijane są także podstawy teoretyczne modelu-wzorca tzw. podręcznika audiowizualnego, którego kilka modeli-odwzorowań wykazało już, w szerokich badaniach eksperymentalnych, swoją wysoką wartość. W nurcie tych badań przygotowana jest aktualnie monografia, będąca podsumowaniem kilkudziesięciu już w tej chwili lat badań wokół metodologicznych problemów konstruowania i weryfikacji podręczników różnego rodzaju.

Jednym z zupełnie nowych tematów badawczych podejmowanych ostatnio w Zakładzie są przestrzenne uwarunkowania procesu kształcenia, będące próbą rozwinięcia i konkretyzacji w odniesieniu do procesów edukacyjnych założeń teorii dystansów E. Halla, jego proksemiki, inkontrolologii A. Nowickiego i niektórych propozycji psycholingwisty E. Jakobsona.

Badania tu pokrótce opisane realizowane są częściowo samodzielnie przez pracowników Zakładu, częściowo w zespołach, również z udziałem specjalistów spoza Zakładu i spoza środowiska poznańskiego, także we współpracy międzynarodowej, częściowo również poprzez granty KBN-owskie.

Z dotychczasowego dorobku naukowego Zakładu pozwolę sobie wymienić kilka prac zwartych, związanych swoją problematyką z aktualnymi zainteresowaniami badawczymi Zakładu. Były to:

1. Urbański R.: Technika a wartości wychowawcze. Perspektywy antropologii pedagogicznej w świetle filozofii techniki. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1989.
2. Przyszczypkowski K. (wspólnie z Jankowskim D., Kargulem J. i Kowalewskim F.): Podstawy działalności kulturalno-oświatowej. COMUK, Warszawa 1985.
3. Przyszczypkowski K.: Funkcje systemów informacyjnych wielkiego miasta wobec migrantów. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1991.
4. Solarczyk-Ambrozik E.: System oświaty dorosłych a postawy robotników wobec kształcenia. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1992.
5. Skrzypczak J.: Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1978.
6. Skrzypczak J.: Film dydaktyczny w szkole wyższej. PWN, Warszawa 1985.
7. Skrzypczak J.: Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych. Stow. Oświatowców Polskich, Oddział w Poznaniu, Poznań 1989.
8. Skrzypczak J. (red.): Strategie kształcenia dorosłych. Studia Pedagogiczne, tom LVII, Ossolineum, 1991.
9. Skrzypczak J. (red.): Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych. Wyd. Naukowe UAM, Poznań, wyd. I: 1991, wyd. II: 1993, wyd. III w przygot.

Mieczysław Marczuk
Zakład Andragogiki UMCS

SZKIC DZIAŁALNOŚCI ZAKŁADU ANDRAGOGIKI NA UNIWERSYTECIE MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Prezentowane opracowanie zawiera zaledwie ogólny szkic działalności w zakresie oświaty i kultury dorosłych (andragogiki) w latach 1973—1994 w Zakładzie Andragogiki UMCS. Przygotowując ten szkic autor korzystał z dokumentacji źródłowej tegoż Zakładu i Instytutu Pedagogiki UMCS, a także z autopsji, gdyż od powstania uczestniczył w jego działalności.

Początki i ewolucja struktury Zakładu

W pierwszym okresie funkcjonowania nauk pedagogicznych w UMCS w ramach Katedry Pedagogiki (1945—1970), a następnie Zakładu Pedagogiki w strukturze Instytutu Nauk Pedagogicznych i Filozoficznych (1970—1973) nie było wydzielonej jednostki organizacyjnej (np. pracowni) zajmującej się problematyką andragogiczną. Dopiero w ramach utworzonego w połowie 1972 r. Instytutu Pedagogiki i Psychologii wśród powołanych 1 lutego 1973 r. siedmiu zakładów (5 pedagogicznych i 2 psychologicznych) wyłoniono także Zakład Andragogiki i Pedeutologii. Jak wynikało z dwuczłonowej nazwy — Zakład koncentrował się na badaniu oświaty i kultury dorosłych (andragogika) i problematyki zawodu nauczycielskiego (pedeutologia). Organizatorem badań andragogicznych był doc. dr M. Marczuk, a badaniami pedeutologicznymi kierował dr J. Olszański. Pracownikom tego Zakładu przypadło też prowadzenie zajęć dydaktycznych z andragogiki, pedagogiki społecznej i pedagogiki ogólnej z metodologią na studiach pedagogicznych. Od 1 kwietnia 1973 r. Zakład Andragogiki i Pedeutologii został włączony do Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS. W takiej strukturze organizacyjnej Zakład funkcjonował do 1977 r. Od 1 października 1977 r. na wspomnianym Wydziale przeprowadzono pewne zmiany strukturalno-organizacyjne. Wówczas utworzono odrębny Instytut Pedagogiki, a w nim dokonano korekty nazw i struktury niektórych zakładów. Korekta objęła również dotychczasowy Zakład Andragogiki. Zrezygnowano wtedy z drugiego członu jego nazwy, a nadano mu nazwę: Zakład Andragogiki. Od tego czasu jego działalność naukowa i dydaktyczna koncentrowały się głównie na problemach oświaty i kultury dorosłych. W skorygowanej wówczas strukturze Zakład Andragogiki funkcjonował przez kolejnych 11 lat, czyli do 1988 r., kiedy to wydzielił się z niego Zakład Teorii Upowszechniania Kultury. Do tego Zakładu przeszło część pracowników zajmujących się problematyką teorii kultury, mass mediami i działalnością artystyczną (teatrem, tańcem i filmem). W wyniku tego procesu w Zakładzie Andragogiki nastąpiła dalsza koncentracja zarówno w sferze badań (dominacja problematyki edukacji ludzi dorosłych i starszych w warunkach przemian), jak też w działalności dydaktycznej (skupienie się na andragogice, gerontologii oraz metodyce pracy kulturalno-oświatowej).

W ostatnich sześciu latach (1988—1994) w strukturze organizacyjnej Zakładu Andragogiki nie nastąpiły zmiany. Nastąpiła zmiana na stanowisku kierownika Zakładu. Kierujący Zakładem od 1.02.1973 r. jego twórca, doc. dr M. Marczuk 31.09.1991 r. przeszedł na emeryturę, a to stanowisko objął prof. dr hab. Jan Bogusz. Kierował on Zakładem przez kolejne trzy lata, do końca września 1994 r.

Rozwój kadry naukowo-dydaktycznej

Ilościowy rozwój kadry naukowo-dydaktycznej w omawianym Zakładzie był głównie uwarunkowany liczebnością studentów na kierunkach pedagogicznych, które w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych rozwijały się bardzo dynamicznie. Już

w okresie startu 1 października 1973 r. było w nim zatrudnionych 12 osób, w tym jeden docent doktor (M. Marczuk), jeden doktor (J. Olszański) i dziesięciu magistrów. W tabeli 1 przedstawiono strukturę zatrudnienia na przestrzeni lat.

Tabela 1. Stan osobowy Zakładu Andragogiki w latach 1973—1994 (pracownicy pełnoetatowi)

Lata	Profesoro- wie	Docenci	Doktorzy	Magistrzy			Razem
				razem	w tym		
					asystenci	wykładowcy	
1973/74	—	1	1	10	9	1	12
1977/78	—	1	2	13	10	3	16
1982/83	—	1	4	12	10	2	17
1987/88	—	2	7	12	9	3	21
1990/91	—	1	5	10	8	2	16
1993/94	1	—	5	7	6	1	13

Rozpatrując rozwój naukowy pracowników Zakładu Andragogiki trzeba mieć na uwadze to, iż przez całe dwa dziesięciolecia byli oni poważnie przeciążeni nadmiarem zajęć dydaktycznych (często mieli po 420 godzin rocznie) oraz innych dodatkowych obowiązków związanych z pracą dydaktyczną (praktyki pedagogiczne, obozy naukowe, wycieczki programowe, opieka nad rocznikami studenckimi (itp.)). Mimo tych przeszkód przyrost liczby doktorów w Zakładzie Andragogiki zwłaszcza w latach osiemdziesiątych był znaczny, gdyż pod opieką naukową kierownika Zakładu jako promotora sześciu pracowników Zakładu Andragogiki uzyskało stopnie naukowe doktora. Najwcześniej, bo w 1978 r. stopień doktora uzyskał J. Saran na podstawie rozprawy pt. „Pedagogiczne i środowiskowe przyczyny niepowodzeń w studiach studentów pierwszego roku na uniwersytecie”: Następnie w 1982 r. przewody doktorskie ukończyły 2 osoby — E. Adamczuk nt. „Realizacja funkcji wychowawczej przez rodziny samotnych matek” i Z. Zaorska nt. „Czynniki warunkujące aktywność kulturalną ludzi w wieku emerytalnym w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym”. W 1983 r. przewód doktorski zakończyła L. Adamowska nt. „Założona i rzeczywista funkcja gminnego ośrodka kultury”, a w 1984 przewód doktorski zakończył W. Mazurkiewicz na podstawie rozprawy pt. „Funkcje inteligencji wiejskiej w rozwijaniu życia kulturalnego w gminie na tle polityki kulturalnej PRL”, natomiast w 1988 r. stopień doktora uzyskał W. Żardecki na podstawie rozprawy „Kultura teatralna odbiorców teatru dramatycznego”. Ponadto w 1986 r. przewód doktorski ukończyła T. Mielnik na podstawie rozprawy „Kultura pedagogiczna nauczycieli praktycznej nauki zawodu”, któremu patronował prof. dr hab. Z. Wiatrowski z WSP w Bydgoszczy. Tak więc w ciągu 10 lat 7 pracowników Zakładu uzyskało stopnie naukowe doktora.

Natomiast stosunkowo małe były osiągnięcia Zakładu w zakresie zdobywania przez jego pracowników stopnia naukowego doktora habilitowanego. Ten stopień uzyskały tylko dwie osoby — dr J. Gajda (1984) i dr J. Saran (1994), a trzecia (dr K. Kowalik) przygotowała i opublikowała rozprawę habilitacyjną (1986), ale z powodu postępującej choroby do procedury habilitacyjnej nie przystąpiła. Aktualnie w Zakładzie jedna osoba finalizuje rozprawę habilitacyjną i jedna kończy rozprawę doktorską. Dalsze cztery osoby przygotowują się do otwarcia przewodów doktorskich.

Kierunki prowadzonych w Zakładzie badań

Pomijając tu badania prowadzone przez część pracowników jeszcze przed powstaniem Zakładu Andragogiki i nie powtarzając tematyki badań, które były podstawą uzyskania przez wymienione wcześniej osoby stopni naukowych doktora, problematyka badawcza w Zakładzie koncentrowała się na dwu głównych zakresach: na różnych aspektach edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego oraz na aktywności kulturalnej różnych grup ludności.

Badania w zakresie edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego

W tym zakresie najwięcej miejsca zajmowały badania problematyki szkolnictwa dla dorosłych i pracujących na poziomie podstawowym i średnim. Dodajmy, że były one przedmiotem zainteresowania Zakładu, a zwłaszcza jego kierownika przez całe ostatnie dwudziestolecie. Wyrazem tego były trzy etapy badań nad tym szkolnictwem w ramach badań centralnie koordynowanych, w których w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych uczestniczyli pracownicy Zakładu. Pierwszy etap (1976—1980) mieścił się w ramach problemu węzłowego 4.VI.11.3.0. koordynowanego przez prof. dra hab. R. Wroczyńskiego z Uniwersytetu Warszawskiego nt.. Kompensacyjne funkcje kształcenia ustawicznego. Drugi etap to badania nad funkcjonowaniem szkolnictwa zawodowego dla pracujących (1981—1985) realizowane w ramach problemu węzłowego 11.4.VII.3.0 koordynowanego przez prof. dra hab. S. Kaczora (IKZ). A trzeci etap badań (1986—1990) był realizowany w ramach CPBP—08—17.2D.3.0. (koordynator S. Kaczor — IKZ) na obszerny temat: Funkcjonowanie, kierunki rozwoju i optymalizacja systemu oświaty dorosłych w Polsce. Badaniami kierował doc. M. Marczuk, a uczestniczyli w nich — oprócz pracowników Zakładu Andragogiki UMCS — zespoły badawcze z zakładów pedagogiki dorosłych Uniwersytetów: Jagiellońskiego, Łódzkiego, Poznańskiego, Warszawskiego i Wrocławskiego. Obejmowały one wszystkie zakresy oświaty dorosłych: szkolny, pozaszkolny ogónokształcący, pozaszkolny zawodowy, kulturalno-oświatowy, a ponadto kadre oświaty dorosłych, jej uczestników i politykę państwa w zakresie oświaty dorosłych oraz rolę mass mediów w edukacji dorosłych.

Od 1990 r. w Zakładzie Andragogiki rozpoczęto badania nad edukacją dorosłych w warunkach dokonujących się w Polsce przemian ustrojowych. W tej dziedzinie

w latach 1990 i 1993 doc. M. Marczuk przy udziale magistrantów przeprowadził obszerne badania terenowe dotyczące ewolucji postaw młodzieży pracującej i dorosłych w dobie transformacji ustrojowej. Wyniki tych badań przedstawiono na międzynarodowym sympozjum zorganizowanym przez Zakład jesienią 1993 r. w Lublinie. Stanowią one też podstawę odrębnej publikacji. W 1993 r. dla całego Zakładu Andragogiki przyjęto wspólne, obszerne zadanie badawcze pt. Edukacyjne problemy ludzi dorosłych w warunkach przemian ustrojowych w Polsce. W ramach tego zadania badawczego 10 pracowników Zakładu realizuje indywidualne tematy szczegółowe, których nie sposób tutaj wymienić.

Badania nad nauczycielami ludzi dorosłych

Drugi nurt badań prowadzonych w Zakładzie Andragogiki UMCS dotyczył swoistości nauczycieli ludzi dorosłych. Ich nasilenie przypadło na lata osiemdziesiąte. Dotyczyły one nauczycieli szkół dla pracujących i pracowników pozaszkolnych instytucji oświaty dorosłych: bibliotekarzy, lektorów, instruktorów kulturalno-oświatowych, mistrzów w zakładach pracy, oficerów zawodowych w wojsku i innych osób pełniących funkcje edukacyjne. Na podstawie tych badań w końcu lat osiemdziesiątych przygotowano (M. Marczuk) raport dotyczący kadry dla oświaty dorosłych obejmujący diagnozę jej liczebności, zasady doboru, sposoby kształcenia i doskonalenia.

W pracach badawczych Zakładu stosunkowo dużo miejsca przeznaczono na naukową penetrację pracowników instytucji upowszechniania kultury jako swoistych nauczycieli dorosłych. W tym zakresie w latach 1976—1978 w ramach problemu węzłowego 11.IV.3.0. (koordynator UŁ, wykonawca M. Marczuk), na ogólnopolskiej próbie liczącej 1402 osoby z 556 placówek zbadano przygotowanie pracowników placówek kulturalno-oświatowych do popularyzowania kultury pedagogicznej. Następnie, w latach 1981—1984 przeprowadzono ogólnopolskie badania absolwentów studiów pedagogicznych specjalności kulturalno-oświatowej pod kątem ich przydatności zawodowej. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dr J. Saran prowadził badania nad modelem absolwenta pedagogiki o specjalności kulturalno-oświatowej w aspekcie treści kształcenia uwieńczone rozprawą habilitacyjną. Oto tylko niektóre przykłady badań nad nauczycielami ludzi dorosłych.

Badania potrzeb kulturalnych i aktywności kulturalnej

Znaczna część pracowników Zakładu, głównie w ramach tzw. badań własnych, zajmowała się potrzebami kulturalnymi i aktywnością kulturalną różnych środowisk i różnych grup ludności. Badania te zazwyczaj służyły opracowaniu rozpraw doktorskich, których tematykę podano wcześniej (L. Adamowskiej, E. Adamczuk, Z. Zaorskiej, W. Żardeckiego). Ponadto zrealizowano kilka tematów badawczych zespołowych. Między innymi w końcu lat siedemdziesiątych przeprowadzono badania nad wychowawczymi funkcjami spółdzielczości mieszkaniowej zakończone ogólnopol-

skim sympozjum i obszerną publikacją. W tym samym czasie zbadano uczestnictwo mieszkańców tworzącego się Lubelskiego Zagłębia Węglowego, a wyniki przedstawiono na ogólnopolskiej konferencji naukowej w Lublinie. W końcu lat osiemdziesiątych, pod kierownictwem doc. M. Marczuka i przy konsultacji prof. J. Bogusza, wspólnie z Instytutem Badań Problemów Młodzieży, przeprowadzono ogólnopolskie badania uczestnictwa młodzieży (szkolnej, studenckiej i pracującej) w kulturze. Ich wyniki przedstawiono na ogólnopolskiej konferencji naukowej w 1989 r. w Puławach. Następnie badania te kontynuowano w latach 1990—1992 (M. Marczuk) pod kątem przemian w uczestnictwie kulturalnym młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji ustrojowej.

Konferencje naukowe organizowane przez Zakład

Następną formą aktywności naukowej Zakładu było organizowanie krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych i sympozjów. Jak wynika z tabeli 2, w ciągu 21 lat funkcjonowania Zakładu jego pracownicy zorganizowali 14 konferencji naukowych i sympozjów, w tym 5 ogólnopolskich dla uczestników krajowych, 3 ogólnopolskie z udziałem uczestników zagranicznych i 6 międzynarodowych. Wzięło w nich udział około 700 uczestników krajowych i ok. 100 zagranicznych. Na konferencjach i sympozjach wygłoszono ok. 500 referatów i komunikatów naukowych, z tego ponad 80 przez pracowników Zakładu Andragogiki UMCS.

Biorąc pod uwagę tematykę tych konferencji i sympozjów to 2 z nich poświęcono teoretycznym i metodologicznym problemom andragogiki, 2 edukacyjnym i społeczno-wychowawczym przemianom ludności, 3 przemianom kulturalnym i uczestnictwu w kulturze, 4 zagrożeniom dla kultury i przeciwdziałaniu tym zagrożeniom, a 3 miały charakter dydaktyczno-naukowy i dotyczyły doskonalenia koncepcji studiów pedagogicznych o specjalności kulturalno-oświatowej. Tematyka konferencji była więc różnorodna i znacząca pod względem społeczno-naukowym.

Współpraca z instytucjami andragogicznymi w kraju i za granicą

Pierwsze oficjalne kontakty naukowe Zakładu Andragogiki UMCS zostały nawiązane w 1975 r. z Zakładem Pedagogiki Społecznej (obejmującym wówczas także problematykę pedagogiki dorosłych) Uniwersytetu Łódzkiego oraz Zakładami Pedagogiki Dorosłych i Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Nieco później nawiązano bardzo trwałą i owocną współpracę z Zakładem Oświaty Dorosłych UŁ wyłonionym z tamtejszego Zakładu Pedagogiki Społecznej. Współpracy sprzyjało podpisanie przez rektorów porozumienia między UMCS, UŁ i UW. Porozumienie umożliwiło też Zakładowi Andragogiki UMCS włączenie się do omówionych wcześniej badań w ramach problemu węzłowego 11.IV. koordynowanych przez UŁ i UW.

W latach 1981—1990 Zakład ściśle współpracował z Instytutem Kształcenia Zawodowego w Warszawie uczestnicząc we wspomnianych badaniach nad kształ-

Tabela 2. Konferencje naukowe i sympozja organizowane przez Zakład Andragogiki UMCS

Lp.	Rok. organ.	Tematyka konferencji, jej charakter i miejsce
1	1975	Realizacja programu andragogiki na studiach pedagogicznych w szkołach wyższych (ogólnopolska — Lublin)
2	1978	Przemiany kulturowe mieszkańców w rejonie uprzemysławianym (z udziałem gości zagranicznych — Lublin Łączna)
3	1979	Przemiany kulturowe i edukacyjne na wsi (ogólnopolska — Lublin — Zamość)
4	1979	Wychowawcze funkcje spółdzielczego osiedla mieszkaniowego (ogólnopolska Lublin)
5	1984	Kształcenie pedagogów w zakresie pracy kulturalno-oświatowej w Polsce i Czechosłowacji (polsko-czechosłowacka — Cieszyn i Czeski Cieszyn)
6	1985	Teoriopoznawcze i metodologiczne problemy andragogiki (z udziałem gości zagranicznych — Lublin)
7	1985	Funkcjonowanie studiów pedagogicznych o specjalności kult.-ośw. a przydatność zawodowa ich absolwentów (ogólnopolska z udziałem gości zagranicznych — Lublin)
8	1986	Muzyka, pieśń ludowa i taniec ludowy a problemy współczesnej cywilizacji (międzynarodowa organizowana z udziałem IOV — Kazimierz Dolny)
9	1988	Obrzędy i zwyczaje weselne w kulturze ludowej (międzynarodowa z udziałem IOV i TWWP — Kazimierz Dolny)
10	1989	Uczestnictwo młodzieży w kulturze (ogólnopolska organizowana wspólnie z Instytutem Badań Problemów Młodzieży — Puławy)
11	1991	Edukacja społeczeństwa w zakresie kultury ludowej w świetle założeń Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego (międzyn. z IOV i TWWP — Kazimierz Dolny)
12	1992	Dylematy współczesnej andragogiki (ogólnopolska — Lublin)
13	1993	Edukacja młodzieży i dorosłych w krajach Europy Środkowowschodniej w dobie transformacji ustrojowej (międzynarodowa, współorganizatorzy: TWWP i SOP — Lublin)
14	1994	Zagrożenia dla kultury ludowej we współczesnym świecie i jednoczącej się Europie (międzynarodowa z udziałem IOV, TWWP i SOP — Kazimierz Dolny)

ceniem zawodowym pracujących, początkowo w ramach problemu węzłowego 11.4.VII, a później (1986—1990) nad funkcjonowaniem, kierunkami rozwoju i optymalizacją systemu oświaty dorosłych w Polsce w ramach CPBP-08-17.2D.3.0. W tym drugim etapie do współpracy badawczej nad wymienionym wyżej tematem Zakład Andragogiki UMCS pozyskał Zakłady Pedagogiki Dorosłych UJ, UŁ, UAM, UW i UW. W badaniach uczestniczyło kilkudziesięciu pracowników naukowych, którzy opracowali 18 wartościowych raportów problemowych i 3 raporty zbiorcze, jedyny tych rozmiarów zespołowy dorobek badawczy dotyczący edukacji dorosłych w ostatnich dziesięcioleciach. Na lata 1985—1990 przypada też ścisła współpraca naukowo-badawcza między Zakładem Andragogiki UMCS i Instytutem Badań Problemów

Młodzieży w Warszawie i Oddziałem tego Instytutu w Lublinie w zakresie badań nad uczestnictwem młodzieży w kulturze i edukacją młodzieży pracującej.

Współpraca Zakładu Andragogiki UMCS z innymi ośrodkami andragogicznymi w kraju odbywała się także przez udział jego pracowników w ogólnopolskich konferencjach andragogicznych i sympozjach organizowanych w innych uczelniach. W minionym dwudziestoleciu pracownicy tego Zakładu uczestniczyli w ok. 40 krajowych konferencjach naukowych i sympozjach, na których wygłosili ponad 150 referatów i komunikatów naukowych.

Trzeba też przynajmniej zasygnalizować przejawy współpracy Zakładu z uczelniami i instytucjami naukowymi za granicą. Od 1975 r. datuje się współpraca z Katedrą Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu w Debreczynie (Węgry), która trwa dalej, choć wymaga aktywizacji. W jej ramach odbyło się kilkanaście staży naukowych i ok. 30 wyjazdów studyjnych oraz na konferencje naukowe. Były też prowadzone wspólne badania nad teorią i praktyką kształcenia ustawicznego, które znalazły wyraz w publikacjach wydanych w Polsce i na Węgrzech. Podobny charakter miała również trwająca od 1975 r. współpraca z Katedrą Pedagogiki Dorosłych, a od 1978 r. także z Katedrą Organizacji i Zarządzania Kulturą Uniwersytetu w Ołomuńcu (b. Czechosłowacja). W latach siedemdziesiątych była też — choć niezbyt intensywna — współpraca z Instytutem Ogólnego Kształcenia Dorosłych i Instytutem Kultury w Leningradzie (b. ZSRR), która po 1980 r. załamała się. Natomiast od 1985 r., przy udziale Zakładu Oświaty Dorosłych UŁ, utrzymywano współdziałanie z Sekcją Oświaty Dorosłych Uniwersytetu w Hannoverze (RFN). Wyrażała się ona w uczestnictwie w dwustronnych konferencjach naukowych, a w latach 1989—1993 także we wspólnych badaniach nad tworzeniem i realizacją indywidualnych projektów edukacyjnych wśród dorosłych w Niemczech i w Polsce.

Od 1985 r. Zakład utrzymuje również współpracę z Międzynarodową Organizacją Sztuki Ludowej (The International Organization of Folk Art) w Mödling k. Wiednia (Austria), w której doc. M. Marczuk od 1988 r. pełni funkcję przewodniczącego Międzynarodowej Komisji Naukowej. Współdziałanie z tą Organizacją sprzyjało zorganizowaniu wymienionych w tab. 2 czterech wspólnych międzynarodowych konferencji naukowych w Kazimierzu Dolnym poświęconych kulturze ludowej. Umożliwiło też czynny udział w kilku zagranicznych międzynarodowych konferencjach naukowych (Larissa — Grecja 1986, Gorizia — Włochy 1988, Monastir — Tunezja 1989, Bursa — Turcja 1989, Pekin — Chiny 1989, Novgorod — Rosja 1990, Baden — Austria 1990, Mödling — Austria 1991, Sarvár — Węgry 1992, Kair — Egipt 1994). Mimo wymienionych kontaktów współpraca Zakładu z zagranicą wymaga rozszerzenia i dalszej intensyfikacji.

Działalność dydaktyczna Zakładu

Jednym z głównych zadań pracowników Zakładu jest kształcenie studentów. Zakład jest bowiem jednostką naukowo-dydaktyczną, a liczba jego pracowników jest uwarunkowana obciążeniem dydaktycznym. Obowiązki dydaktyczne Zakładu były rozległe

i koncentrowały się na trzech zakresach: prowadzeniu zajęć z kilku przedmiotów ogólnopedagogicznych (andragogika, pedagogika społeczna, pedagogika ogólna, metodologia nauk pedagogicznych) dla studentów wszystkich kierunków i specjalności pedagogicznych; realizacji bloku przedmiotów kulturowych na specjalności kulturalno-oświatowej; prowadzeniu zajęć praktycznych na tej specjalności (praktyki śródroczne i ciągle, obozy naukowe, plenery, wycieczki programowe).

Do zadań dydaktycznych Zakładu należało także przygotowywanie dokumentacji pedagogicznej potrzebnej do kształcenia studentów — projektów planów nauczania, programów nauczania poszczególnych przedmiotów, koncepcji oraz programów praktyk, obozów naukowych, plenerów i wycieczek metodycznych. Na początku lat osiemdziesiątych, po przeprowadzeniu badań przydatności zawodowej absolwentów, w Zakładzie opracowana została autorska koncepcja studiów pedagogicznych o specjalności kulturalno-oświatowej, która była realizowana z dużym powodzeniem przez kilkanaście lat. W 1991 r. — w związku z trudnościami i potrzebami na rynku pracy — w Zakładzie opracowano i wdrożono do praktyki nową koncepcję studiów pedagogicznych o specjalności kulturalno-socjalnej.

Kolejnym zadaniem dydaktycznym Zakładu było organizowanie i prowadzenie seminariów magisterskich dla studentów studiów pedagogicznych zainteresowanych problematyką oświaty i kultury ludzi dorosłych i starszych. W omawianym okresie pod kierownictwem naukowo-dydaktycznym pracowników Zakładu ponad 1250 osób napisało prace magisterskie związane z problematyką oświaty i kultury dorosłych.

Aktywność pracowników Zakładu w środowisku

Oprócz zadań wynikających z obowiązków związanych ze statusem nauczyciela akademickiego pracownicy Zakładu Andragogiki UMCS uczestniczyli w licznych formach aktywności na rzecz bliskiego, a często i dalszego środowiska pozauczelnianego. Przez szereg lat pracownicy Zakładu sprawowali opiekę dydaktyczną w doskonaleniu i unowocześnianiu procesu kształcenia w szkołach dla pracujących. Byli też konsultantami projektowanych i organizowanych eksperymentów naukowych w tych szkołach. W Zakładzie, przy udziale najlepszych nauczycieli szkół dla dorosłych, pod redakcją doc. M. Marczuka opracowano komplet przewodników metodycznych dla uczniów i nauczycieli średnich szkół korespondencyjnych i zaocznych dla pracujących. Ponadto opracowano koncepcję i dokumentację (plany nauczania, programy i podręczniki) średniego studium zawodowego o kierunku społeczno-prawnym, które zostało wdrożone do praktyki w całym kraju.

Pracownicy Zakładu sprawowali też funkcje konsultantów andragogicznych wobec nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych uczestnicząc m.in. w pracach Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego w Lublinie, w Radzie Programowej IKNiBO i ODN w Lublinie i seminariach dla dyrektorów szkół dla dorosłych. Redagowali też lokalne czasopisma pedagogiczne — Lubelski Rocznik Pedagogiczny (M. Marczuk) i Ruch Nauczycielski (J. Olszański) oraz kierowali Klubem Nauczycieli Nowatorów (J. Kargul, J. Olszański). Ponadto od 10 lat pracownicy Zakładu

(M. Marczuk, Z. Zaorska) sprawują naukową i organizacyjną opiekę nad Lubelskim Uniwersytetem Trzeciego Wieku, w którym w roku akadem. 1994/95 uczestniczy około 600 osób w wieku starszym. Działalność środowiskowa pracowników Zakładu jak kłamra spina ich zainteresowania naukowe i dydaktyczne oraz hobbystyczne z potrzebami edukacyjnymi i kulturalnymi młodzieży, ludzi dorosłych i osób starszych.

Mam przekonanie, że z tych zaledwie sygnałnych rozważań wynika, iż Zakład Andragogiki UMCS — na miarę warunków i swoich możliwości — starał się aktywnie uczestniczyć w przemianach polskiej oświaty dorosłych. Trzeba mieć nadzieję, że również w przyszłości będzie skutecznie wspierał procesy edukacji i samoedukacji ludzi dorosłych.

Wanda Rachalska

PROFESOR DONALD E. SUPER (1910—1994) **(wspomnienia pośmiertne)**

Dnia 21 VI 1994 r. zmarł profesor Donald Super. Psycholog amerykański wywarł wielki wpływ na kształtowanie się teorii dotyczących pracy, jej roli w życiu człowieka. Jego wkład w nauki o pracy (psychologię pracy, a w konsekwencji i w pedagogikę pracy) jest ogromny.

Jedno z jego dzieł: „Psychologia zainteresowań” (wyd. PWN 1972) choć napisane przed wielu laty, jest do dziś bardzo ważną i aktualną publikacją znaną także polskim pedagogom i psychologom i to zarówno teoretykom, jak i praktykom.

Dlatego wydał mi się wart opublikowania poniższy tekst poświęcony profesorowi Superowi.

Profesor Donald E. Super (1910—1994)

Z wielkim żalem Międzynarodowe Stowarzyszenie Poradnictwa Szkolnego i Zawodowego (Internationale Vereinigung für Schul- und Berufsberatung) informuje o śmierci założyciela — twórcy i honorowego prezydenta profesora Donalda Supera.

Donald Super był od dwóch lat na emeryturze. Zmarł 21 VI 1994 r.

Trzeba byłoby poświęcić dużo więcej miejsca, aby należycie uczcić ogromne zasługi w dziedzinie kształcenia. Jako wielki twórca teorii i pionier w dziedzinie psychologii zawodowej (Berufspychologie) opracował on model rozwoju zawodowego, który został uznany w całym świecie i miał wielki wpływ na planowanie wszystkich szczebli kształcenia (systemu kształcenia).

Donald Super urodził się w 1910 roku w Honolulu i zdobył wykształcenie na uniwersytecie w Oxfordzie i Kolumbii. Znaczną część młodości spędził on w Europie, przede wszystkim w Polsce i we Francji zanim podjął studia z zakresu filozofii, polityki i ekonomii. Zakończył swoje studia w Oxfordzie w 1932 roku i otrzymał w roku 1940 stopień doktora na uniwersytecie kolumbijskim. Jego zainteresowanie psychologią zawodową (psychologią pracy) wiązało się z wielkim kryzysem w latach trzydziestych. Podjął wtedy zadania naukowe na Uniwersytecie Clarka. Bliskie kontakty z takimi osobowościami w dziedzinie psychologii, jak Paterson, Yerkes, Terman i Strong wzmacniały jego zainteresowania.

Podczas drugiej wojny światowej przeprowadzał on prace badawcze w amerykańskim lotnictwie, a także pracował w koledżu kształcącym nauczycieli w Uniwersytecie Kolumbijskim, gdzie przede wszystkim kontynuował swoje wcześniej rozpoczęte badania naukowe. Tutaj rozbudowywał także empiryczne badania dotyczące modelu zawodu, które uczyniły go znanym w całym świecie.

W badaniach podjętych w roku 1951 występował jako wyznawca kontynuowania budowy teoretycznych podstaw zawodoznawstwa. Badania te przyczyniły się także do powstania i ugruntowania przyjaźni, które trwały przez całe życie.

Następne lata spędził Super częściowo na uniwersytecie w Paryżu (1958/59) i Cambridge (1976—79). W Cambridge rozpoczął swoje badania na temat znaczenia pracy. Przez dziesięć lat ukazywały się publikacje mające wysoką naukową rangę. Były to dzieła o ważności pracy, o przestrzeni życia, o wartościach, o znaczeniu ról¹⁾.

Podczas swojego długiego i twórczego życia otrzymał Super bardzo wiele odznaczeń i wyróżnień. We wszystkim co czynił, był konstruktywny i inspirujący. Dzięki swojemu taktowi, umiejętnościom dyplomatycznym i dalekowzroczności pomagał w organizowaniu różnych instytucji, jak np. Międzynarodowego Stowarzyszenia Poradnictwa Szkolnego i Zawodowego i Wydziału Poradnictwa w Amerykańskim Stowarzyszeniu Psychologicznym. Instytucje te korzystały w znacznym stopniu z jego rad i mądrości. Donald Super miał rzadki dar pobudzania innych przez swoją przyjaźń i wielkoduszną pomoc w osiąganiu wielkich rezultatów. Liczni studenci i koledzy na całym świecie winni mu są za to wdzięczność.

Żadne wspomnienie o Donaldzie Superze i hołd mu składany nie byłyby pełne bez wspomnienia o jego ukochanej żonie Peggy, której miłość i współdziałanie wzmacniały jego karierę. Ona była jego stałą współpracowniczką, współtowarzyszką do śmierci w roku 1989. Z jej odejściem Don stracił sens życia.

Międzynarodowe Stowarzyszenie Poradnictwa Szkolnego i Zawodowego towarzyszy serdecznym współczuciem jego synom Karolowi i Robertowi, którzy stracili nie tylko wspańskiego ojca, ale także sławnego nauczyciela.

¹⁾ W tekście francuskim wymienione są podstawowe prace D. Supera: „L'Étude d'importance du travail”, „Durée de vie”, „Espace de la vie”, „Valeurs” i „Saliences des rôles”.

Tekst z języka niemieckiego tłumaczyła Wanda Rachalska: „Nachrichten. Der Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung” September 1994 — Number 20.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Waldemar Furmanek
Aleksander Marszałek
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Rzeszowie*

Koncepcja planu studiów zawodowych dla nauczycieli praktycznego nauczania zawodu

Wprowadzenie

W planach nauczania każdego typu szkoły zawodowej należy wyróżnić: **blok przedmiotów ogólnych** (język polski, język obcy, matematyka, fizyka, chemia, historia, wychowanie fizyczne); **blok przedmiotów ogólnotechnicznych** (rysunek techniczny, materiałoznawstwo, technologia, bhp, organizacja pracy, maszynoznawstwo itd.); **blok specjalistycznych przedmiotów zawodowych** (zgodnych z zawodem szkolnym) oraz **blok zajęć praktycznych**.

Ten ostatni blok zajęć szkolnych obejmuje bądź zajęcia laboratoryjno-warsztatowe (w szkołach gospodarczych, chemicznych, elektronicznych, samochodowych), bądź zajęcia produkcyjno-usługowe (w szkołach rolniczych, budowlanych, hotelarskich itd.). Niekiedy mówi się o zajęciach warsztatowych w zawodowych szkołach technicznych i nietechnicznych.

Formy zajęć warsztatowych i produkcyjnych przeplatają się najczęściej z zajęciami laboratoryjnymi w zależności od specyfiki **zawodu szkolnego**, do którego uczniowie są przygotowywani. Przyznać należy, że ten blok zajęć dydaktycznych w dużym stopniu decyduje o **jakości kształcenia zawodowego**. Tym bardziej, że w ostatnich latach, we wszystkich systemach oświaty zawodowej na świecie, obserwuje się między innymi tendencję rozrostu przedmiotów ogólnotechnicznych i praktycznego nauczania zawodu.

W tej sytuacji o efektach uzyskiwanych w przyszłym systemie oświaty zawodowej w dużym stopniu zadecydują nauczyciele praktycznego nauczania zawodu. Stanowią oni znaczącą liczebnie (ok. 30 tys. osób) grupę nauczycieli zatrudnionych w szkołach zawodowych (EWIKAN 88).

Nauczyciele praktycznego nauczania zawodu

Sytuację kadrową nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie zawodowym z

Tabela 1. Nauczyciele z kwalifikacjami pedagogicznymi (EWIKAN 88)

Typy szkół Status nauczyciela	RAZEM	W y k s z t a ł c e n i e					
		wyższe		SN		średnie	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%
Razem kraj w tym:	617 947 92,1%	365 055	59,1	170 364	27,6	82 528	13,3
pełnozatrudnieni czynni	460 472	260 358	56,6	136 471	29,6	63 643	13,8
urlopowani i nieczynni	54 618	23 155	42,9	20 857	38,2	10 306	18,9
niepełnozatrudnieni	102 867	81 242	79,0	13 036	12,7	8 579	8,3
zasadnicze zawodowe w tym:	45 538 85,3%	33 397	73,3	6 562	14,4	5 579	12,3
pełnozatrudnieni czynni	30 750	22 174	72,1	4 684	15,2	3 892	12,7
urlopowani i nieczynni	1 733	1 358	76,6	145	8,2	270	15,2
niepełnozatrudnieni	13 015	9 865	75,8	1 733	13,3	1 417	10,9
średnie i policealne w tym:	56 903 85,8%	51 750	90,8	2 623	4,6	2 530	4,5
pełnozatrudnieni czynni	36 368	33 210	91,3	1 724	4,8	1 434	3,9
urlopowani i nieczynni	2 470	2 236	90,5	77	3,1	151	6,4
niepełnozatrudnieni	18 065	16 304	90,3	822	4,5	939	5,2

kwalifikacjami pedagogicznymi na tle ogólnej sytuacji w kraju przedstawia tabela 1.

Warto zauważyć, że przeciętnie na 16 nauczycieli pełnozatrudnionych w szkołach zawodowych przypada 10 osób niepełnozatrudnionych.

Z ogólnej liczby 62 638 nauczycieli przedmiotów zawodowych 52,4% stanowią nauczyciele przedmiotów teoretycznych, a 47,6% zatrudnionych jest jako nauczyciele praktycznego nauczania zawodu.

Aktualnie w zasadniczych szkołach zawodowych stosunek teorii do praktyki

ma się jak 1 : 1,6. Najliczniejszą grupę, jak dotychczas, stanowią nauczyciele przedmiotów mechanicznych 20% ogólnozatrudnionych. Dalej w kolejności występują nauczyciele przedmiotów medycznych (10,8%), rolniczych i leśnych (9,9%), elektrycznych (8,9%). Koniecznym wydaje się zasygnalizowanie, że wśród 34 180 pełnozatrudnionych nauczycieli przedmiotów zawodowych zajmujących się nauczaniem praktycznym jest 51,2%.

Tymczasem — ze względu na brak w polskim systemie edukacji nauczycielskiej form kształcenia nauczycieli praktycznego nauczania zawodu — olbrzymia

grupa nauczycieli zawodu legitymuje się niewystarczającym wykształceniem. Jest to najbardziej zaniedbana — ze względu na opiekę edukacyjną — grupa nauczycieli w Polsce.

Pierwsze analizy problemu ukazują trudności, jakie należałoby pokonać podejmując się zadania organizacji kształcenia nauczycieli zawodu na poziomie wyższym. Są to w przeważającej części ludzie o dużym stażu zawodowym, posiadający bardzo wysokie kwalifikacje merytoryczne — rzemieślnicze, potwierdzeniem których są posiadane przez nich między innymi dyplomy mistrzowskie (warunkiem uzyskania takiego dyplomu jest co najmniej 6-letnia praca w zawodzie, dyplom czeladniczy, a po tym złożenie odpowiednich egzaminów na dyplom mistrzowski). Nauczycielami w tej grupie są także absolwenci Pedagogicznych Studiów Technicznych, które w polskim systemie edukacji występowały (zakończenie ich funkcjonowania przewiduje się w roku 1995) bądź jako pełne szkoły średnie (zwykle organizowane przy Zespołach Szkół Zawodowych) jako 4-letnie na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej oraz 2-letnie po liceum zawodowym lub technikum jako szkoły pomaturalne. Znaczna część nauczycieli praktycznego nauczania zawodu legitymuje się tylko świadectwem ukończenia szkoły zawodowej. W tej sytuacji proponujemy, aby podjąć próbę organizacji studiów zaocznych zawodowych (licencjat), jako studiów trzyletnich przeznaczonych dla tych nauczycieli zawodu, którzy posiadają świadectwo dojrzałości oraz udokumentowane praktyczne umiejętności zawodowe.

Katalog problemów wymagających rozwiązania wypływa z poszukiwania od-

powiedzi na pytanie zasadnicze — Jaki ma być model absolwenta tych studiów? Jakie powinny być relacje między teoretycznością a praktycznością kwalifikacji uzyskiwanych w procesie studiowania? Zdajemy sobie przy tym sprawę, że próby odpowiedzi na postawione pytania nie mogą jedynie bazować na współczesności. Wyczerpujące rozwiązanie musi być konstruowane w aspekcie perspektywnym, uwzględniającym funkcje teleologiczne i zawodowe nauczycieli w przyszłym systemie oświaty.

Bez wątpienia przyznać należy, że zmienia się struktura kwalifikacji zawodowych w kierunku intelektualizacji przygotowania. Coraz powszechniej wyrażane są opinie o nadmiarowości przygotowania intelektualnego jako warunku mobilności zawodowej.

Konsekwencją tego jest między innymi konieczność uwzględnienia w projektowanej koncepcji przeobrażenia charakteru zajęć warsztatowych w szkole zawodowej. Wydaje się, że w niedalekiej przyszłości klasyczna realizacja zajęć warsztatowych sprowadzająca się do wytwarzania przedmiotów zastąpiona zostanie zajęciami laboratoryjno-warsztatowymi i pracownianymi. Wymienione przeobrażenia tym bardziej widoczne w projektowanych liceach technicznych — jako zupełnie nowej formy kształcenia w polskim systemie edukacji — implikują charakter działań pedagogicznych i konieczne przygotowanie zawodowe przyszłego nauczyciela.

Charakterystyka koncepcji studiów

Proponowane studia mają przede wszystkim **charakter studiów pedagogicznych** z rozszerzeniem wiedzy z zakresu

przedmiotów ogólnotechnicznych oraz elementami przygotowania praktycznego. Przyjęcie tego założenia powoduje, że plan omawianych studiów musi być otwarty na możliwości wynikające z polifurkacji treści studiów, zależnie od zainteresowań studenta i jego przyszłej pracy zawodowej.

Zakres treści, jakie powinny znaleźć się w planie tych studiów, wynika z omówionych wyżej założeń. Studia mają prowadzić do licencjatu, czyli dyplomu wyższych studiów zawodowych. Absolwent powinien zatem posiadać ogólne rozeznanie w podstawowych problemach cywilizacji oraz odpowiednią kulturę intelektualną. Podstawą realizacji tego celu powinny być przedmioty z bloku przedmiotów ogólnych (A). Przewidujemy, że ze względów organizacyjnych nie może to być blok znacznie rozbudowany treściowo i ilościowo. Powinien natomiast ukierunkować samodzielność studentów w procesach kształcenia i doskonalenia zawodowego. Stąd proponujemy tylko trzy obowiązujące przedmioty: matematyka (wybrane zagadnienia), stanowiąca rozszerzenie matematyki ze szkoły średniej i ukierunkowana na zastosowania aparatu matematycznego w technice. „Użytkowanie komputerów i sprzętu informatycznego” to przedmiot, już choćby przez nazwę, o wyraźnie określonej idei teleologicznej. Nie chodzi nam więc o elementy informatyki czy podstawy informatyki, ale o praktyczne umiejętności wykorzystania sprzętu i najbardziej popularnych programów użytkowych. Blok ten uzupełniony jest przez „lektorat języka obcego”, który powinien jedynie ukierunkować samodzielną pracę studentów na opanowanie elementarnych umiejęt-

ności posługiwania się językiem obcym w mowie i piśmie w różnorodnych sytuacjach technicznych. Zakładamy, że przedmiot kończyć się będzie zaliczeniem na prawach egzaminu.

Na realizację treści z bloku przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych (B) przeznaczona jest 300 godzin. Ilość godzin z tych przedmiotów wynika z odpowiednich zarządzeń MEN a dotyczących uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Czynniki nauczyciele zawodu będą zwolnieni z umieszczonej w tym bloku praktyki pedagogicznej. Zarówno katalog przedmiotów, jak i ich obciążenie godzinowe może stanowić przedmiot szczegółowych analiz i ustaleń. Praktyka pedagogiczna ściśle zintegrowana z „metodyką praktycznego nauczania zawodu” powinna być zakończona egzaminem.

„Blok przedmiotów technicznych, ogólnotechnicznych” (blok C) został pomyślany z uwzględnieniem dwóch założeń. Pierwsze zawiera się w tym, że ilość godzin, jaką przeznaczamy na analizowany blok przedmiotów, nie powinna być mniejsza niż ilość godzin na przedmioty pedagogiczne (blok B). Po drugie, kanon przedmiotów ogólnotechnicznych obejmuje pięć przedmiotów w łącznym wymiarze 180 godzin, co przy 300 godzinach przeznaczonych na cały blok treściowy nie przedstawia zbyt dużego obciążenia. Wchodzi tutaj przedmiot „wybrane zagadnienia współczesnej techniki”, którego sens teleologiczny wynika z założenia o konieczności szerokiego ujmowania dowolnej działalności technicznej w strukturze zjawisk cywilizacyjnych, a więc mieć charakter przedmiotu integrującego kulturę techniczną z kulturą humanistyczną. Przedmioty „materiałoznawstwo” i „tech-

nologia ogólna" mają zapewnić gruntowną, a jednocześnie ogólną orientację w całym spektrum zagadnień z dziedziny różnorodnych materiałów i sposobów ich przetwarzania. Istota następnego przedmiotu — „problemy gospodarki rynkowej” — sprowadzać się powinna nie tylko do ukazania powszechności zjawisk ekonomicznych, zrozumienie których jest niezbędne w okresie transformacji gospodarczej. Ma ona wybiegać nieco dalej, analizując działanie mechanizmów gospodarki rynkowej na polu szkoły zawodowej, a w szczególności warsztatów szkolnych. Na oddzielną uwagę zasługuje przedmiot pod nazwą „zastosowanie informatyki w technice”. Nazwa może nie jest tutaj najkorzystniejsza. Chodzi jednak o to, aby poprzez treści tego przedmiotu ukazać wielorakie powiązania rewolucji technicznej z rewolucją informatyczną, zjawiska tak charakterystycznego dla współczesnej cywilizacji.

Główne idee koncepcji planu studiów

Przedmiot „zastosowanie informatyki w technice”, jak nietrudno zauważyć, nawiązuje do **pierwszej idei**, jaką pragniemy zachować w planie studiów. Chodzi nam o to, aby **student przez cały okres studiów miał rzeczywisty kontakt z informatyką**, komputerami, programami narzędziowymi i urządzeniami współpracującymi. Stąd w każdym bloku omawianych treści zamieściliśmy jako obowiązkowy jeden przedmiot z tej dziedziny techniki.

Drugą bardzo ważną ideą, jaką pragniemy zrealizować w planie studiów, jest **idea polifurakcji**. Wyrazem praktycznego sposobu jej realizacji jest zamieszczony w każdym z omówionych bloków jeden

zapis „przedmioty do wyboru”. Proponujemy przyjęcie zasady, że każdy student poprzez wybór przedmiotów — łącznie dające obciążenie godzinowe wskazane w planie studiów — w zasadzie dostosowuje szczegóły programu do własnych zainteresowań i potrzeb. Ograniczenie formalne, jakie tutaj należy wprowadzić, to liczebność osób, która determinuje możliwość prowadzenia zajęć z wybranego przedmiotu. Proponujemy, aby była to grupa nie mniejsza niż 12 osób. Z wyborem przedmiotów wiąże się również możliwość uzyskania przez studentów **dodatkowych kwalifikacji**. Mowa tutaj o kwalifikacjach do nauczania przedmiotu „elementy informatyki” w przypadku, gdy sumaryczna ilość zrealizowanych zajęć z przedmiotów informatycznych osiągnie 300 godzin.

Katalogi przedmiotów do wyboru mogą być zmieniane w zależności od możliwości kadrowych organizatorów i zgłoszeń studentów. Dalsze „specjalizowanie” się studenta możliwe jest poprzez wybór określonej grupy seminaryjnej oraz odpowiadającego jej „wykładu monograficznego”. **Praca dyplomowa** kończąca studia powinna być pracą kwalifikacyjną, ukazującą poziom dojrzałości do pracy zawodowej na miarę absolwenta uczelni wyższej. Problematyka tych prac powinna mieć ściślejszy związek z potrzebami i warsztatem pracy nauczycieli zawodu niż z problemami teorii poszczególnych dyscyplin dyplomowych.

Doskonalenie umiejętności praktycznych proponujemy realizować na drodze organizacji praktyki przemysłowej w nowoczesnych zakładach przemysłowych, które stosują najnowsze technologie wytwarzania, czy formy organizacji działań

zawodowych (elastyczne systemy produkcyjne) w interesującej studenta specjalności.

Uwagi

Na koniec pragniemy podzielić się z czytelnikami kilkoma uwagami o charakterze organizacyjnym. Wielorakość zawodowych specjalności nauczycieli może wpłynąć niewątpliwie na nagromadzenie trudności organizacyjnych. Dlatego w okresie przygotowań do wdrożenia tej formy studiów, proponujemy formalne ograniczenie w pierwszym roku przyjęć na studia, do nauczycieli specjalności elektrycznych i mechanicznych (w ich szerokim rozumieniu).

W miarę doskonalenia prezentowanej formy studiów w kolejnych latach możliwa będzie liberalizacja ograniczeń w przyjęciach, a być może także stanie się realne uruchomienie studiów dziennych tej specjalności.

Konkludując należy podkreślić, iż przedstawiona koncepcja może być z powodzeniem zastosowana nie tylko w kształceniu nauczycieli zawodu, lecz również w kształceniu nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych. Dowodem na to jest duże zainteresowanie i pozytywna ocena koncepcji wielokrotnie wyrażana przez specjalistów z dziedziny pedagogiki pracy i kształcenia zawodowego.

PLAN STUDIÓW (projekt)

1. Specjalność: praktyczne nauczanie zawodu.

2. Czas 3 lata; studia licencjackie, zaoczne.
3. Dla czynnych nauczycieli zawodu posiadających świadectwo dojrzałości i udokumentowane przygotowanie praktyczne.

Struktura planu studiów

A. Blok przedmiotów ogólnych: 140 godz.

- 1 — matematyka — 60 godz.
- 2 — użytkowanie komputerów — 30 godz.
- 3 — język obcy — 20 godz.
- 4 — przedmioty do wyboru I* — 30 godz.

B. Blok przedmiotów pedagogicznych: 300 godz.

- 1 — psychologia ogólna i rozwojowa — 50 godz.
- 2 — psychologia kształcenia technicznego — 30 godz.
- 3 — pedagogika — 50 godz.
- 4 — teoria kształcenia zawodowego — 20 godz.
- 5 — dydaktyka zawodowa — 30 godz.
- 6 — zastosowanie edukacyjnych programów komputerowych — 20 godz.
- 7 — metodyka praktycznego nauczania zawodu — 60 godz.
- 8 — praktyka pedagogiczna ok. 150 godzin indywidualnego programu
- 9 — przedmioty do wyboru II* — 40 godz.

C. Blok przedmiotów ogólnotechnicznych: — 300 godz.

- 1 — wybrane problemy techniki współczesnej — 40 godz.
- 2 — problemy gospodarki rynkowej — 30 godz.
- 3 — zastosowanie informa-

tyki w technice —	
4 — materiałoznawstwo —	50 godz.
5 — technologia ogólna —	40 godz.
6 — przedmioty do wyboru III* —	20 godz.
	120 godz.

D. Blok przedmiotów dyplomowych: 100 godz.

1 — seminarium dyplomowe —	70 godz.
2 — wykład monograficzny —	30 godz.

E. Praktyka przemysłowa wg zainteresowań studentów (w zakładzie produkcyjnym) 40 godz.

*

Przedmioty do wyboru I: 30 godz.

— podstawy fizyki technicznej —	20 godz.
— wybrane problemy ochrony środowiska —	20 godz.
— organizacja pracy —	10 godz.
— elementy filozofii i etyki pracy —	10 godz.
— język obcy (drugi) —	30 godz.

Przedmioty do wyboru II: 40 godz.

— multimedia w edukacji —	20 godz.
— nauczanie wspomagane komputerowo —	20 godz.
— metodyka nauczania informatyki —	20 godz.
— prawo oświatowe —	20 godz.
— organizacja pracy w warsztatach szkolnych —	20 godz.
— bhp —	20 godz.

Przedmioty do wyboru III: 120 godz.

— inżynieria materiałów —	
— przegląd badań —	40 godz.

— materiałoznawstwo elektryczne —	40 godz.
— rysunek techniczny —	40 godz.
— technologia wytwarzania —	40 godz.
— technologia laserowa —	40 godz.
— maszynoznawstwo —	40 godz.
— mechanika techniczna —	40 godz.
— metrologia warsztatowa —	40 godz.
— podstawy elektrotechniki —	40 godz.
— podstawy elektroniki —	40 godz.
— eksploatacja urządzeń elektrycznych —	40 godz.
— eksploatacja urządzeń elektronicznych —	40 godz.
— podstawy automatyki —	40 godz.
— kierunki rozwoju elektroniki i mikroelektroniki —	40 godz.
— bazy danych —	40 godz.
— systemy operacyjne —	40 godz.
— podstawy robotyki —	40 godz.
— problemy współczesnej energetyki —	40 godz.
— sieci komputerowe i ich wykorzystanie w zarządzaniu oświatą —	40 godz.
— wybrane problemy chemii przemysłowej —	40 godz.

Zasady wyboru przedmiotów:

1. Wybór powinien uwzględniać wymagania godzinowe;
2. Wybrany przedmiot będzie realizowany, gdy grupa chętnych liczyć będzie nie mniej niż 12 studentów.

Uwaga:

Preferencje w kwalifikacji na studia na rok akademicki 1995/96 otrzymują nauczyciele o specjalności elektrycznej i mechanicznej.

Specjalność: praktyczne nauczanie zawodu;
Czas trwania: 3 lata.

STUDIA LICENCJACKIE

PLAN STUDIÓW ZAOCZNYCH

Lp	Nazwa przedmiotu	Egz. na roku studiów	Razem godzin	Godziny zajęć			I rok		II rok		III rok	
				w	c	l, s	w	c	w	c	w	c
1	Matematyka	I	60	30	30		30	30				
2	Język obcy		20			20		20s				
3	Przedmioty do wyboru I*		30	10	20		10	20				
4	Materiałoznawstwo	I	40	20		20	20	20				
5	Technologia ogólna		20	10		10	10	10				
6	Problemy gospodarki rynkowej		30	15	15		15	15				
7	Psychologia ogólna i rozwojowa	I	50	20	30		20	30				
8	Psychologia kształcenia technicznego		30	10	20		10	20				
9	Pedagogika	I	50	20	30		20	30				
10	Przedmioty do wyboru III*	II	120	60		60			60	60		
11	Użytkowanie komputerów		30	10		20			10	20		
12	Zastosowanie informatyki w technice		50	20		30			20	30		
13	Teoria kształcenia zawodowego		20	10	10				10	10		
14	Dydaktyka zawodowa	II	30	10	20				10	20		
15	Metodyka praktycznego nauczania zawodu	II	60	20		40			20	40		
16	Przedmioty do wyboru II*		40	20	10	10					20	10,10
17	Zastosowanie edukacyjnych programów komputerowych		20			20						20
18	Wybrane problemy techniki współczesnej	III	40	20	10	10					20	10,10
19	Seminarium dyplomowe		70			70						70
20	Wykład monograficzny		30	30							30	
Razem			840	335	195	310	135	195	130	180	70	130
Egzaminy		8					4		3		1	

Wiesław Ciczkowski
Olsztyn

Pedagogiczne kształcenie nauczycieli w ujęciu modułowym

(wersja rozszerzona)

Wprowadzenie

Pedagogika jako przedmiot akademicki, realizowany w różnych formach edukacji nauczycielskiej, posiada program integrujący treści poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych, takich jak: pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna, teoria wychowania, pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna.

Zasadnicze spory i dyskusje odnoszą się do kwestii doboru treści kształcenia. Powstają w związku z tym alternatywne programy kształcenia w ramach pedagogiki. Znacznie mniej spotyka się wypowiedzi na temat układu i metodyki ich realizacji.

Opracowanie to jest propozycją doboru i układu treści pedagogiki jako przedmiotu akademickiego oraz sposobów realizacji. Adresowane jest ono do nauczycieli akademickich zajmujących się kształceniem pedagogicznym przyszłych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych.

Punktem wyjścia w konstruowaniu tej propozycji była teoria kompetencji, mająca wielu zagranicznych i polskich autorów. M. Dudzikowa syntetyzuje różne

poglądy wyjaśniające istotę pojęcia „kompetencja” przyjęła, iż jest to zdolność do czegoś, która jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością¹⁾.

R. Kwaśnica²⁾ wskazuje na dwojaki rodzaj kompetencji nauczycielskie:

- a) kompetencje realizacyjne — sprawdzające się do znajomości zasad, metod i środków działania oraz umiejętności posługiwania się nimi;
- b) kompetencje interpretacyjne jako zdolność rozumienia sytuacji edukacyjnych, a więc zdolność empatii, samorefleksji i krytycznej analizy warunkowań własnej pracy.

Kompetencje interpretacyjne są podstawą do rozwijania kompetencji realizacyjnych. Kompetencje realizacyjne bez kompetencji interpretacyjnych mogą stać się — ostrzega wyżej wspomniany autor — narzędziem zagrażających zabiegów socjotechnicznych (manipulacji i sterowania), a nie środkiem wychowania³⁾.

W dokonujących się obecnie w Polsce przemianach społecznego otoczenia szkoły, jak i samej szkoły rośnie — konkluduje A.A. Kotusiewicz — zapotrzebowanie na „nauczyciela upodmiotowionego”, o kompetencjach umożliwiających działanie edukacyjne na własną odpowiedzialność i własny „rachunek”, zorientowanego na komunikacyjną relację międzypodmiotową oraz zdolnego do interpretacji świata w kategoriach „nieoczywistości poznawanych faktów i zjawisk”⁴⁾.

Proponowane w opracowaniu tym ujęcie modułowe kształcenia pedagogicznego uwzględnia perspektywę modelu kompetencji nauczycielskich, a także per-

spektywę kształcenia funkcjonalnego. Orientacja funkcjonalnego kształcenia nauczycieli według H. Kwiatkowskiej⁵⁾ musi uwzględniać następujące warunki:

- a) podstawą metodyki kształcenia powinna być nie tyle struktura gotowej wiedzy, co raczej nie w pełni określona struktura poznania naukowego; istotny staje się nie sam wynik, lecz sposób dojścia do wyniku;
- b) treści kształcenia winny być w większym stopniu odzwierciedleniem „życia nauki”, a nie tylko jej historii, stąd istotnego znaczenia oprócz systemu praw i prawidłowości już odkrytych nabiera system hipotez będących inspiracją rozwoju dyscypliny;
- c) w pedagogice sądy i twierdzenia służą wyjaśnianiu danych zjawisk wychowawczych, a nie mają charakteru aksjomatycznego (jak to jest w naukach dedukcyjnych); stąd bierze się konieczność odwołania się do wnioskowania pośredniego.

Jak definiowany jest moduł w tym opracowaniu? Przyjmuje się, iż jest on miarą proporcji pomiędzy możliwościami kształtowania kompetencji interpretacyjnych przyszedłego nauczyciela a możliwościami kształtowania jego kompetencji realizacyjnych. Jest też miarą proporcji pomiędzy treściami realizowanymi w toku wykładów, a treściami zrealizowanymi w toku ćwiczeń. Moduł jest tu jednostką metodyczną realizowaną w ciągu kilku tygodni.

Tematyka modułów i poszczególnych kroków realizacyjnych stanowi systematykę problemów najistotniejszych z punktu widzenia praktyki szkolnej i z punktu widzenia komplementarności edukacji nauczycielskiej, na którą składają się

obok kształcenia pedagogicznego — kształcenie psychologiczne i metodyczne.

Naszą uwagę skoncentrujemy na omówieniu propozycji siedmiu modułów, zatytułowanych kolejno:

1. Pedagogika jako nauka.
2. Polski system edukacyjny.
3. Proces dydaktyczny.
4. Klasa szkolna jako środowisko wychowawcze.
5. Powinności nauczycielskie.
6. Rola ucznia.
7. Zagraniczne doświadczenia edukacyjne.

Omówienie każdego modułu składać się będzie z trzech części:

- a) model kompetencji realizacyjnych i interpretacyjnych;
- b) zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń;
- c) formy realizacyjne określonej tematyki ćwiczeń.

*

Program modułu „PEDAGOGIKA JAKO NAUKA”

1. Model kompetencji:
 - a) realizacyjnych — poznanie:
 - przedmiotu pedagogiki;
 - zadań pedagogiki;
 - problematyki badawczej pedagogiki;
 - głównych nurtów teoretycznych w polskiej pedagogice XX wieku;
 - charakterystyki nowych orientacji pedagogicznych we współczesnej Polsce;
 - klasyfikacji dyscyplin pedagogi-

cznych;

- podstawowych pojęć w pedagogice;
 - głównych założeń metodologii badań pedagogicznych;
- b) interpretacyjnych — kształcenie umiejętności:
- analizy głównych wyznaczników rozwoju myśli pedagogicznej;
 - porównywania zakresów semantycznych pojęć pedagogicznych w różnych ujęciach;
 - w kontekście własnych doświadczeń edukacyjnych poszukiwania uzasadnień dla nowych orientacji w pedagogice;
 - budowy modelu badań własnych niezbędnych przy spełnianiu roli zawodowej nauczyciela.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Przedmiot, zadania, problematyka badawcza pedagogiki.*	1. Semantyczne podstawy podstawowych pojęć pedagogicznych.
2. Rozwój naukowej pedagogiki w Polsce. Główne nurty rozwoju myśli pedagogicznej.	2. Nowe orientacje pedagogiczne we współczesnej Polsce.
3. Zagadnienie podziału i integracji nauk pedagogicznych.	3. Główne założenia metodologii badań pedagogicznych (z punktu widzenia praktyki szkolnej).

* numeracja wykładów i ćwiczeń nie oznacza liczby jednostek dydaktycznych przewidzianych na realizację powyższej tematyki.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń:

Ad. 1. Bardzo przydatne w analizie podstawowych pojęć pedagogicznych

mogą być rozprawy naukowe K. Ajdukiewiczza, ukazujące metodykę analizy, a zgromadzone w dwutomowym dziele tego autora „Język i poznanie” Warszawa 1985, PWN.

Ad. 2. Można dokonywać analizy głównych przesłanek tkwiących u źródeł powstawania takich orientacji, jak: pedagogika humanistyczna, pedagogika personalistyczna, pedagogika holistyczna. Afirmacja lub krytyka tych i innych nowo pojawiających się w Polsce orientacji pedagogicznych — mogą nadawać sens tym ćwiczeniom.

Ad. 3. Proponuje się taki poziom refleksji metodologicznej, jaki wydaje się być niezbędny przy prowadzeniu badań własnych z pozycji roli zawodowej nauczyciela.

*

Program modułu „POLSKI SYSTEM EDUKACYJNY”

1. Model kompetencji:

a) realizacyjnych — poznanie:

- struktury polskiego systemu edukacyjnego;
- typologii instytucji edukacji szkolnej i równoległej;
- losów polskich reform oświatowych;
- funkcji szkoły i instytucji edukacji równoległej;
- uniwersalnych cech szkoły;
- zapisów Ustawy o systemie oświaty z 1991 roku;
- ramowego statutu szkoły;

b) interpretacyjnych — kształcenie umiejętności;

- analizy i porównywania zasadniczych aktów normatywnych

regulujących funkcjonowanie oświaty;

- autorefleksji związanej z odbywaną edukacją szkolną i uczestnictwem w edukacji pozaszkolnej;
- analizy uwarunkowań funkcjonowania szkoły;
- porównywania funkcji rzeczywistych z funkcjami złożonymi instytucji edukacyjnych;
- formułowania własnych koncepcji pracy szkoły.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Struktura polskiego systemu edukacyjnego, typologia instytucji edukacyjnych i krótka charakterystyka.	1. Analiza zapisów Ustawy o systemie oświaty z 1991 roku.
2. Losy polskich reform oświatowych.	2. Pozytywne i negatywne cechy szkoły.
3. Historyczne uwarunkowania kształtowania się modelu szkoły.	3. Analiza statutów szkół.
4. Funkcje i uniwersalne cechy szkoły.	4. Specyfika funkcjonowania szkoły niepublicznej.
	5. Funkcje edukacji równoległej.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń.

Ad. 1: Można dokonać porównania zapisów Ustawy o systemie oświaty z 1991 r. z zapisami Ustawy o systemie oświaty i wychowania z 1961 r. Porównanie to pozwoli ustalić różnice (podkreślające zmianę) i podobieństwa (wskazujące na zjawisko ciągłości).

Ad. 2: Każdy student indywidualnie

ustala cechy negatywne i pozytywne szkół, w których pobierał naukę. Następnie sporządzany jest wspólnie katalog pozytywów i negatywów w funkcjonowaniu szkoły polskiej. W kontekście dokonanej krytyki formułowane są propozycje zmian polskiej szkoły w trzech zakresach: a) funkcja dydaktyczna, b) funkcja wychowawcza, c) granice autonomii nauczyciela.

Ad. 3: Można dokonać porównania ramowego statutu szkoły ze statutami konkretnych szkół. Porównanie to może nasunąć refleksje o granicach autonomii szkoły jako instytucji oraz o cechach wyróżniających daną szkołę spośród innych.

Ad. 4: Proponowana jest wycieczka do szkoły niepublicznej.

Ad. 5: Poprowadzenie dyskusji nt. rzeczywistych funkcji instytucji edukacji równoległej w kontekście doświadczeń własnych studentów z przeszłości i informacji zgromadzonych za pomocą wywiadów. Sformułowanie propozycji powiązań instytucjonalnych i merytorycznych pomiędzy szkołą a instytucjami edukacji równoległej.

Uwaga końcowa: Dotychczasowe doświadczenia zdobyte przez studentów w trakcie realizacji tego modułu ułatwią studentom przygotowanie indywidualnie pisemnej pracy projekcyjnej nt. „Szkoła, w której chciałbym pracować”.

*

Program modułu „PROCES DYDAKTYCZNY”

1. Model kompetencji:

- a) realizacyjnych — poznanie:
 - różnych systemów dydaktycznych;

- pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia;
- teorii problemowego kształcenia;
- teorii wielostronnego kształcenia;
- struktury procesu kształcenia;
- zasad kształcenia.

b) interpretacyjnych — kształcenie umiejętności:

- operacjonalizacji pojęć z dydaktyki;
- analizy sytuacji dydaktycznej;
- analizy programów kształcenia;
- dokonywania taksonomii celów kształcenia;
- formułowanie własnych zasad kształcenia i porównywania ich z systematykami zasad znajdujących się w polskiej dydaktyce;
- analizy interakcji zachodzących w procesie kształcenia.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Systemy dydaktyczne.	1. Struktura procesu kształcenia.
2. Koncepcja interakcyjnego kształcenia.	2. Analiza sytuacji dydaktycznej.
3. Teoria problemowego kształcenia.	3. Analiza programów kształcenia.
4. Teoria wielostronnego kształcenia.	4. Taksonomia celów kształcenia.
	5. Zasady kształcenia.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń:

Ad. 1. Proponuje się dokonanie operacjonalizacji pojęcia „Proces kształcenia”, a następnie budowanie schematów graficznych ujmujących różne elementy procesu kształcenia: czynności nauczyciela, czynności uczniów, cele i treści kształcenia, warunki i środki, zmiany w osobowości uczniów. Kolejnym krokiem realizacyjnym może być definiowanie wyodrębnionych elementów procesu kształcenia⁶⁾.

Ad. 2. Chodzi tu o systemową analizę sytuacji dydaktycznej ukazującą poszczególne elementy tej sytuacji we wzajemnym powiązaniu. Tymi elementami są: zakładany efekt kształcenia, stan dotychczasowych osiągnięć uczniów, materiały i środki dydaktyczne, sposób realizacji z wykorzystaniem zasobów, czynniki zakłócające, ocena efektów kształcenia łącznie z refleksją nt. zastosowanych realizacji (strategii) i możliwości minimalizacji czynników zakłócających⁷⁾. Powyższy schemat analizy studenci stosują praktycznie, wykorzystując znane im sytuacje dydaktyczne.

Ad. 3. Proponowana jest analiza wybranych programów kształcenia. Następnie może wystąpić dyskusja nt. Czy program typu „kolekcja” (akceptujący podział na przedmioty), czy program typu „integracja” (ujmujący treści globalnie) i jakie konsekwencje wynikają z przyjęcia jednej lub drugiej koncepcji dla efektów kształcenia?⁸⁾.

Ad. 4. Proponuje się wyróżnienie czterech kategorii celów: zapamiętanie wiadomości, zrozumienie wiadomości, stosowanie ich w sytuacjach typowych, stosowanie w sytuacjach problemowych⁹⁾.

Studenci dokonują taksonomii celów w odniesieniu do wybranych tematów z wybranych przedmiotów.

Ad. 5. Po wyjaśnieniu pojęcia „zasady kształcenia” studenci opracowują własny katalog zasad, który stosowaliby w przyszłej pracy zawodowej. Następnie przedstawione są systematyki zasad w ujęciu W. Okonia i Cz. Kupisiewicza. W dalszej kolejności ustala się w drodze porównania obu systematyk katalog zasad kształcenia wyczerpujący różne możliwości określeń w tym względzie. Wreszcie każdy student porównuje własną propozycję zasad kształcenia z ustalonym katalogiem. Może to wywołać refleksję o zbieżności wielu określeń.

Uwaga końcowa: Inne istotne zagadnienia związane z procesem kształcenia, takie jak: metody kształcenia, formy organizacyjne kształcenia, typy lekcji, planowanie pracy dydaktycznej (rozkład materiału, konspekt lekcji) mogą być realizowane w toku kolejnych ćwiczeń z pedagogiki bądź, co byłoby również zasadne, na ćwiczeniach z dydaktyki szczegółowej.

*

Program modułu „KLASA SZKOLNA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE”

1. Model kompetencji:

a) realizacyjnych — poznanie:

- pojęcia „środowisko wychowawcze”;
- charakterystyki podstawowych środowisk wychowawczych: rodzina, grupa rówieśnicza, klasa szkolna (szkoła);
- różnych ujęć procesu wychowania;
- modelu interakcyjnego wychowania;

- dynamiki grupowej klasy szkolnej;
- metod poznawania dynamiki grupowej klasy szkolnej;
- zasad samorządności uczniowskiej;
- zagadnień obyczajowości w klasie;
- rodzajów negocjacji w klasie.

b) interpretacyjnych — kształtowanie umiejętności;

- organizowanie współpracy w klasie;
- rozwiązywania konfliktów w klasie;
- podejmowanie decyzji zespołowych (planowania pracy);
- inicjowania rozwoju samorządności uczniowskiej;
- stosowania procedury wystawiania oceny zachowania.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Pojęcie środowiska wychowawczego i charakterystyka podstawowych środowisk wychowawczych.	1. Organizowanie współpracy w klasie.
2. Różne ujęcia procesu wychowania. Model interakcyjnego wychowania.	2. Rozwiązywanie konfliktów w klasie.
3. Zagadnienia dynamiki grupowej klasy szkolnej.	3. Podejmowanie decyzji zespołowych.
4. Zasady samorządności uczniowskiej.	4. Inicjowanie samorządności uczniowskiej.
5. Obyczajowość i negocjacje w klasie.	5. Sposoby poznawania dynamiki grupowej klasy szkolnej.
	6. Procedura oceny zachowania.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń.

Ad. 1—3. Istotne jest praktyczne zastosowanie określonego repertuaru gier i ćwiczeń z zakresu organizowania współpracy w klasie, rozwiązywania konfliktów i podejmowania decyzji zespołowych¹⁰⁾. Wskazane jest (o ile pozwolą kompetencje nauczyciela akademickiego) zastosowanie też technik z treningów: interpersonalnego, zadaniowego i umiejętności wychowawczych.

Ad. 4. Po omówieniu zasad organizowania samorządu klasowego¹¹⁾ należy przygotować inscenizację posiedzenia rady samorządu klasowego. Należy wyeksponować tu inspirującą i wspomagającą rolę wychowawcy klasy.

Ad. 5. Analizowane są i praktycznie opracowywane różne metody poznawania dynamiki grupowej klasy szkolnej. Pożyteczne będą prace M. Łobockiego i A. Janowskiego¹²⁾.

Ad. 6. Proponuje się opracowanie przez studentów własnych kryteriów oceny zachowania, a następnie porównanie ich z zestawem kryteriów stosowanych w wybranych szkołach. Następnie można podjąć symulację oceny grupy studenckiej zgodnie ze stosowaną procedurą oceny zachowania.

Uwaga końcowa: Równoległe z realizowanymi zajęciami w sali audytoryjnej uczelni (wykłady i ćwiczenia) studenci podzieleni na małe zespoły przygotowują pracę pisemną o wybranej klasie szkolnej. W pracy tej winna znaleźć odzwierciedlenie problematyka funkcjonowania klasy szkolnej, realizowana w toku wykładów i ćwiczeń.

*

Program modułu „POWINNOŚCI NAUCZYCIELSKIE”

1. Model kompetencji:

- a) realizacyjnych — poznanie:
 - orientacji badawczych nad rolą zawodową nauczyciela;
 - powinności dydaktycznych;
 - powinności wychowawczych;
 - problematyki nowatorstwa pedagogicznego;
 - uwarunkowań autorytetu nauczyciela.
- b) interpretacyjnych — kształtowanie umiejętności:
 - interpretowania powinności nauczycielskich w różnych ujęciach;
 - dostrzegania napięć w roli zawodowej nauczyciela;
 - krytycznej analizy funkcji wychowawcy klasy;
 - formułowania własnej koncepcji roli zawodowej nauczyciela.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Orientacje badawcze nad rolą zawodową nauczyciela.	1. Powinności nauczyciela w świetle literatury pedagogicznej.
2. Powinności dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela.	2. Napięcia w roli zawodowej nauczyciela.
3. Zadania profilaktyki pedagogicznej w pracy nauczyciela.	3. Autonomia i odpowiedzialność nauczyciela.
4. Uwarunkowania autorytetu nauczyciela.	4. Funkcja wychowawcy klasy.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń.

Ad. 1. Proponowana jest analiza różnych ujęć roli zawodowej nauczyciela w świetle wcześniej przestudiowanej literatury. Mogą to być prace trzech orientacji badawczych: a) J.W. Dawida, b) S. Krawcewicz, c) J. Rutkowiak, H. Kwiatkowskiej, A.A. Kotusiewicz.

Ad. 2. Przeprowadzenie metaplanu nt. „Dylematy roli zawodowej nauczyciela”. Studenci poszukują odpowiedzi na następujące pytania: Jakie sytuacje trudne występują w pracy nauczyciela? (1 plakat), Jak nauczyciele reagują na te trudności? (2 plakat), Jakie mogą być projekty wspomagające nauczycieli? (3 plakat)¹³.

Ad. 3. Tu proponowana jest projekcja jednego z filmów ukazujących napięcia nauczycieli łamiących „schematy i rutynę”, wnoszących dużo autorskich pomysłów do pracy. Może to być np. „Broda”, „Stowarzyszenie umarłych poetów”. Po projekcji przewidziana jest dyskusja¹⁴.

Ad. 4. Najpierw wypowiedane są przez studentów opinie nt. „Wychowawca, którego pamiętam”. Następnie ustalany jest wspólnie katalog czynności wychowawcy klasy. Katalog ten jest porównywany z opisem funkcji wychowawcy klasy w ujęciu M. Łobockiego i J. Radziejewicza¹⁵.

Uwaga końcowa: Studenci przygotowują indywidualnie pisemną pracę projekcyjną „Sen o mojej roli zawodowej w szkole”.

*

Program modułu „ROLA UCZNIĄ”

1. Model kompetencji:

- a) realizacyjnych — poznanie;

- specyfiki roli ucznia;
- warunków utrudniających lub ułatwiających utożsamianie się z rolą ucznia;
- strategii uczniowskich;
- zagadnienia indywidualnego rozwoju ucznia.

b) interpretacyjnych — kształtowanie umiejętności:

- interpretowania psychospołecznych uwarunkowań roli ucznia;
- autorefleksji związanej ze stresem szkolnym;
- analizy mechanizmów wpływających na interakcje uczniowskie w grupie rówieśniczej;
- prowadzenie studium indywidualnego przypadku.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Specyfika roli ucznia.	1. Uwarunkowania roli ucznia, scenariusze ról uczniowskich.
2. Warunki utrudniające lub ułatwiające utożsamianie się z rolą ucznia.	2. Stres szkolny.
3. Strategie uczniowskie.	3. Interakcje uczniowskie w grupie rówieśniczej.
4. Zagadnienia indywidualnego rozwoju ucznia.	4. Analiza studiów indywidualnych przypadków. Wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń.

Ad. 1. Proponowane jest przeprowadzenie metaplanu o roli ucznia. W trakcie

metaplanu poszukuje się odpowiedzi na następujące problemy: Psychospołeczne uwarunkowania roli ucznia (1 plakat); Wokół scenariusza roli ucznia (2 plakat); Scenariusze ról, a strategie uczniowskie (3 plakat)¹⁶.

Ad. 2. Studenci wypowiadają się w kontekście własnych doświadczeń szkolnych na następujące pytania: Jak powstaje stres szkolny? Jak uczniowie przeżywają stres szkolny? Jak się przed nim bronią? Po tej serii wypowiedzi zastosowana jest technika „burzy mózgów”, w toku której formułowane są propozycje odpowiedzi na pytanie: Jak wyobrażam sobie szkołę wolną od stresów?

Ad. 3. Można wykorzystać tu projekcję filmu „Ostatni dzwonek”, „Policja” lub innego filmu ukazującego napięcia w roli ucznia, interakcje w grupie rówieśniczej i zjawiska patologii społecznej. Po projekcji wskazana jest dyskusja.

Ad. 4. W okresie realizacji całego modułu studenci przygotowują studium indywidualnego przypadku o wybranym uczniu. Informacje do studium gromadzą podczas obserwacji ucznia (w szkole, w czasie wolnym, w domu) i w wyniku przeprowadzonych wywiadów z uczniem, nauczycielem, rodzicami i kolegami badanego ucznia. Zgromadzone informacje w ramach studium indywidualnego przypadku mają służyć do ustalenia przez studentów propozycji do pracy z uczniem: zdolnym, mającym trudności w nauce, osiągającym przeciętne wyniki. Również formułowane są w przypadkach zasadnych, propozycje zmian wpływów wychowawczych podstawowych środowisk wychowawczych ucznia.

Program modułu „ZAGRANICZNE DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE”

1. Model kompetencji:

- a) realizacyjnych — poznanie:
 - zagranicznych systemów oświatowych;
 - problematyki reform oświatowych za granicą.
- b) interpretacyjnych — kształtowanie umiejętności:
 - analizy porównawczej różnych systemów oświatowych za granicą;
 - negocjacji;
 - formułowanie własnych koncepcji pracy szkoły;
 - interpretowania relacji pomiędzy społeczeństwem, oświatą i polityką państwa w systemie demokratycznym.

2. Zestawienie tematyki wykładów i ćwiczeń.

Wykłady	Ćwiczenia
1. Systemy oświatowe za granicą. 2. Reformy oświatowe za granicą. 3. Modelowe relacje w państwie demokratycznym zachodzące pomiędzy społeczeństwem, oświatą i polityką państwa.	1. Analiza porównawcza systemów oświatowych za granicą. 2. Gra symulacyjna „Negocjowanie nowej koncepcji pedagogicznej”.

3. Uwagi metodyczne dotyczące ćwiczeń.

Ad. 1. Proponowana jest praca w zespołach problemowych, w których doko-

nywana jest wymiana poglądów w kontekście wcześniej przestudiowanych artykułów naukowych lub książek traktujących o doświadczeniach edukacyjnych za granicą. Mogą być dyskutowane następujące problemy: doświadczenia szkół publicznych, doświadczenia szkół niepublicznych, oświata dorosłych, koncepcje kształcenia nauczycieli.

Ad. 2. Studenci otrzymują syntetyczne opisy doświadczeń szkół alternatywnych. Następuje podział studentów na mniejsze zespoły, w których analizowane są doświadczenia poszczególnych szkół alternatywnych. Najistotniejsze elementy tych systemów pedagogicznych mają być włączone do nowo tworzonej koncepcji pedagogicznej. Później dochodzi do negocjacji pomiędzy zespołami: które z doświadczeń szkół alternatywnych mogą być pożyteczne i włączone do konstruowanej koncepcji pracy pedagogicznej?¹⁷⁾

Refleksje końcowe

Zaprezentowana koncepcja modułowego ujęcia pedagogiki w procesie kształcenia nauczycieli nie jest propozycją zamkniętą. Występuje możliwość wprowadzenia nowych modułów bądź wymiany poszczególnych elementów modułu, co jest immanentną cechą modułu. Zmiany te mogą być dokonywane z inicjatywy nauczycieli akademickich bądź studentów. Mogą również wynikać ze specyfiki kierunku studiów lub aktualności danej problematyki.

Skonstruowany przez A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowską¹⁸⁾ metaprogram służący do analizy koncepcji kształcenia nauczycieli zastosowany zostanie jako narzędzie do dokonania wstępnej autooceny

przedstawionego materiału.

W metaprogramie autorki wyodrębniły dwie kategorie analityczne:

- 1) odnosząca się do zawartości merytorycznej programu (przedmiot poznania);
- 2) wskazująca na koncepcje realizacyjne (droga poznania).

W kategorii pierwszej mieszczą się: podstawy teoretyczne, założony rezultat kształcenia (model kompetencji), nowe tendencje i idee pedagogiczne, społeczny kontekst procesu edukacyjnego.

W kategorii drugiej zwraca się uwagę na sposób poznania swoisty dla humanistyki — czy poznanie pedagogiczne ujmuje badane rzeczy podmiotowo.

Czym zatem charakteryzuje się zawartość merytoryczna analizowanego programu?

W obszarze przyjętych podstaw teoretycznych zrezygnowano z teleologicznego ujęcia zakładanych efektów kształcenia na rzecz przyjęcia perspektywy modelu kompetencji. Sposób formułowania celów kształcenia w dotychczasowych programach kształcenia pedagogicznego sugeruje najczęściej przedmiotowe ujmowanie poznającego podmiotu. Natomiast kategoria „kompetencja” zawsze wiąże się ze zjawiskiem podmiotowości człowieka, jest zawsze czyjaś — określonej osoby lub grupy osób. W konstruowaniu zakresu kompetencji w każdym module zadbano o to, aby studenci mieli podobne możliwości kształtowania tak kompetencji realizacyjnych, jak i interpretacyjnych.

Jaki model kompetencji zawodowych nauczyciela zakłada analizowany program kształcenia?

Spośród trzech wymienionych w metaprogramie modeli kompetencji dostrze-

ga się w analizowanym programie preferencję dla modelu nauczyciela zorientowanego na podmiot oddziaływań edukacyjnych i wspomagającego jego rozwój, umiającego harmonizować procesy intelektualne i emocjonalne, ujmującego procesy edukacyjne w kategoriach „humanizacji” podmiotu.

Program uwzględnia ideę kształcenia innowacyjnego (twórczego) i antycypacyjnego. Ponadto reaguje na najbardziej istotne realia i potrzeby społeczne.

Drugi obszar spostrzeżeń powstałych w wyniku analizy przedstawionego programu dotyczy kategorii realizacyjnych. Należy stwierdzić, iż program przewiduje możliwości wspomagania osobowego rozwoju studentów, głównie zdolności poznawczo-oceniających. Stwarza studentom szansę porównywania swoich względnie trwałych właściwości z wymogami definiowanej przez nich (lub inne osoby) roli zawodowej nauczyciela.

Uwzględniane są też sytuacje strukturyzowania wiedzy, dokonywania krytycznej analizy rzeczywistości edukacyjnej i formułowania autorskich rozwiązań. Sytuacje te służą kształtowaniu wiedzy generatywnej. Czy realizacja tego programu prowadzić będzie do wiedzy „osobistej” o wysokich walorach użyteczno-działaniowych? Do udzielenia odpowiedzi pozytywnej uprawniają przewidziane w programie liczne procesy symulacji prowadzące do zbliżenia poznania pośredniego i bezpośredniego oraz bezpośredni kontakt z rzeczywistością edukacyjną.

Program stwarza też możliwości kształtowania innowacyjnych zdolności przyszłych nauczycieli. Studenci będą tworzyli scenariusze ról nauczycielskich

i uczniowskich, będą formułowali własne zasady postępowania pedagogicznego i własne koncepcje pracy.

Czy studenci będą motywowani do zawodu nauczycielskiego podczas realizacji tego programu? Otóż takie sytuacje program przewiduje: dokonywanie krytycznej analizy rzeczywistości edukacyjnej (doświadczanej bezpośrednio przez studentów lub obserwowanej), formułowanie własnych wizji pedagogicznych i projektów zmian, definiowanie sytuacji edukacyjnej, samodzielne uprawomocnienie roli założonej. Te i inne sytuacje mogą po części zachęcać studentów do przyszłych wdrożeń praktycznych.

Przedstawiona w tej pracy koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli zorientowana jest na kształcenie nauczyciela odczuwającego potrzebę i zdolność pracy we własnym imieniu z poczuciem osobistej odpowiedzialności. „Postawa taka zakłada krytyczność myślenia, dociekliwość poznawczą, a także weryfikowanie zasadności zewnętrznie narzuconych przepisów roli zawodowej (...). Mamy tu do czynienia z tożsamością autonomiczną”¹⁹⁾.

Przypisy

- ¹⁾ M. Dudzikowa: Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. naukowa H. Kwiatkowska. Warszawa 1994, s. 205.
- ²⁾ R. Kwaśnica: Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego. Toruń 1990, s. 296—300.
- ³⁾ Tamże, s. 301.
- ⁴⁾ A.A. Kotusiewicz: Sprawozdanie z obrad sekcji „Kształcenie pedagogów a przemiany rzeczywistości społecznej”. W: *Ewolucja tożsamości peda-*

- gogiki ..., s. 224—225.
- 5) H. Kwiatkowska: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1988, s. 140.
 - 6) W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s. 140.
 - 7) Proces kształcenia — podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli. Warszawa 1986.
 - 8) por. B. Bernstein: Odtwarzanie kultury. Warszawa 1990.
 - 9) B. Niemierko: Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991, s. 60—62.
 - 10) H. Rylke, G. Klimowicz: Szkoła dla ucznia. Warszawa 1982, s. 44—154.
 - 11) J. Radzewicz, M. Mirgos: O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego. Warszawa 1988.
 - 12) A. Jankowski: Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej. Warszawa 1985; tegoż. Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa 1989; M. Łobocki. W poszukiwaniu skutecznych form wychowania. Warszawa 1990; tegoż. Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1985.
 - 13) por. rozdział o nauczycielu autorstwa K. Konarzewskiego w książce „Sztuka nauczania, pod red. K. Konarzewskiego. Warszawa 1991.
 - 14) por. W. Zaczyński: Autonomia i podwładność nauczyciela. W: Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne. Po red. naukową A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowskiej, W.P. Zaczyńskiego. Warszawa 1993, s. 35—43.
 - 15) M. Łobocki: Poradnik wychowawcy klasy. Warszawa 1985; J. Radzewicz. Wychowawca i jego klasa. Warszawa 1986.
 - 16) W. Ciczkowski: Metaplan o roli ucznia. „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 2.
 - 17) W. Ciczkowski: Gra symulacyjna. Negocjowanie nowej koncepcji pedagogicznej. „Kształcenie Nauczycieli” 1992, nr 1.
 - 18) A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: Koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli — metodologia analiz programowych. W: Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne ..., s. 59—70.
 - 19) H. Kwiatkowska: Edukacja nauczycielska w opytcie pytań o współczesność i przyszłość. W: Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej. Pod red. H. Kwiatkowskiej. Warszawa 1991, s. 10—20.

Zbigniew Kramek

*Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu*

Funkcje i zadania Pracowni Symulacyjnej w procesie dydaktycznym Centrum Kształcenia Ustawicznego

Konferencja zorganizowana w Krośnie w dniach 30.11—1.12.1994 r. przez Departament Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej MEN, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych oraz Centrum Kształcenia Ustawicznego w Krośnie stawiała sobie za cel:

1. Określenie funkcji i zadań pracowni symulacyjnych w realizacji procesu dydaktycznego w centrach kształcenia ustawicznego z podziałem na dwa obszary:
 - * formy szkolne — praktyczna nauka zawodu;
 - * formy pozaszkolne — przekwalifikowanie bezrobotnych oraz doskonalenie.
2. Przedstawienie pracowni symulacyjnej od strony organizacyjnej, merytorycznej i technicznej.
3. Wykorzystanie pakietu edukacyjnego „ABACUS” dotyczącego zarządzania biznesem.

W procesie kształcenia zawodowego podstawowe ogniwo stanowi kształcenie praktyczne, które w systemie szkolnym obejmuje zajęcia praktyczne, praktyki uczniowskie i zajęcia specjalizacyjne.

Przeobrażenia gospodarcze kraju wymuszają modyfikowanie systemu kształcenia zawodowego. Dotyczy to szczególnie zagadnień z zakresu współczesnych sposobów gospodarowania i zarządzania.

Nową formą kształcenia w zawodach ekonomicznych stały się przedsiębiorstwa symulacyjne (firmy symulacyjne), w ramach których uczestnicy zdobywają i doskonalią umiejętności z zakresu funkcjonowania przedsiębiorstwa prowadzącego działalność gospodarczą. Przedsiębiorstwo takie jest przykładem zastosowania gry dydaktycznej o charakterze symulacyjnym. Cechą charakterystyczną firmy symulacyjnej jest możliwość treningu zawodowego w warunkach zbliżonych do rzeczywistości. Firma stwarza możliwości kształcenia modułowego i jest efektywna w uzyskiwaniu optymalnej kombinacji przekazywanej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

Metody szkoleniowe realizowane w firmie symulacyjnej CKU w Krośnie to:

- * trening zawodowy w zakresie obiegu dokumentów,
- * systematyczne przekazywanie wiedzy z zakresu działalności firmy — indywidualne i grupowe instruktaże i wykłady.

Inne firmy symulacyjne utworzone zostały w Chojnicach, Kielcach, Opolu, Ostrołęce, Rzeszowie, Suwałkach, Zielonej Górze. Są to ośrodki finansowane ze środków Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Na konferencji przedstawiono również zestaw materiałów do edukacji nie-stacjonarnej, opracowany w Wielkiej Brytanii, obejmujący kwalifikacje z zakresu administracji biznesu pn. „ABACUS”. Składają się z 23 zbiorów ćwiczeń (pakietów), z których każdy obejmuje niezbędne kwalifikacje na wybranym stanowisku pracy. Są ponadto wzbogacone poradnikami metodycznymi dla ucznia i nauczyciela, jak również kasetami audio.

Obecnie poszukuje się nowych strategii nauczania, które uczyniłyby kształcenie bardziej atrakcyjnym.

Wprowadzenie opisanej powyżej formy nauczania spełni oczekiwania w zakresie indywidualnych potrzeb i zainteresowań osób podejmujących tego typu szkolenie w celu ułatwienia im zdobycia zatrudnienia, chociaż wymagać to będzie wykwalifikowanej kadry i nowoczesnej bazy dydaktycznej.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Ryszard Parzęcki
WSP w Bydgoszczy

MŁODZIEŻ SZKÓŁ ZAWODOWYCH WOBEC RYNKU PRACY

Obecny system kształcenia ogólnego i zawodowego w Polsce uformował się pod wpływem wieloletnich tradycji historycznych, przy czym przyjął pewne założenia dotyczące zasobu niezbędnej wiedzy i umiejętności, w które trzeba wyposażać kandydata na członka społeczeństwa. Uwzględnia on zróżnicowanie poziomów tego zasobu.

Szkoła ogólnokształcąca ma umożliwić — według koncepcji pedagogów — uczestniczenie w życiu społeczeństwa, a także wykonywanie nie wyspecjalizowanych ról zawodowych. Jej najważniejszą funkcją, jaką wskazuje się dzisiaj, jest przysposobienie do roli obywatela mającego udział we wspólnocie kulturowej organizowanej w ramach państwa.

Od chwili powołania do życia Międzynarodowej Organizacji Pracy w 1919 r. problemy kształcenia zawodo-

wego i technicznego stały się jednym z częstych tematów konferencji międzynarodowych. Przed każdym społeczeństwem dążącym do racjonalnego rozwiązania zadań w tej dziedzinie powstawały problemy dotyczące przygotowania do wyboru zawodu i pracy, kształcenia zawodowego i przekwalifikowywania się.

W Polsce od 1989 r. przygotowanie do pracy stało się zagadnieniem rozwiązywanym pod nadzorem państwa, przy czym studia monograficzne potwierdziły, że stanowiło to problem trudny, nie zawsze spotykający się ze zrozumieniem zainteresowanych. Jednak w wielu krajach postuluje się oparcie przygotowania zawodowego na integracji kształcenia ogólnego i zawodowego, do czego skłaniają prognozy mówiące o konieczności kilkakrotnej niekiedy zmiany zawodu w ciągu życia człowieka i dostosowania się do nieprze-

widzianych wymagań wynikających z rozwoju gospodarki wolnorynkowej.

Zmiana warunków politycznych, społecznych i ekonomicznych w Polsce, która wiąże się ściśle z koniecznością reorientacji stosunku do pracy jako wartości moralnej oraz merkantylnej, wymaga gruntownej przebudowy dotychczasowych koncepcji kształcenia zawodowego uczniów. Należy tu podkreślić, iż pewność zatrudnienia absolwentów szkół wszystkich stopni należy do przeszłości. Młodzi ludzie, stojący u progu startu zawodowego, są dzisiaj w zupełnie innej sytuacji niż ich poprzednicy. Ich dyplomy pozostaną dokumentami formalnymi, jeśli nie będą zdolni do wykazywania przedsiębiorczości, inicjatywy, uporczywości i gotowości poruszania się na rynku pracy w konkurencyjnej gospodarce.

Uważam, że między innymi — szkoła zawodowa będzie współdecydowała o tym, czy prawa gospodarki rynkowej będą budzić w absolwentach nadzieję, obawę czy strach. Aby zredukować tę ostatnią kategorię, trzeba w szkole wprowadzić uczniów w problematykę orientacji i poradnictwa zawodowego. Chodzi o to, aby w ich rezultacie absolwent odpowiedniego kierunku kształcenia zawodowego wiedział, jakie umiejętności organizacyjne i zawodowe będą cenione na rynku pracy, a także, aby mógł ocenić własne możliwości oraz warunki oferowanej pracy. Niełatwa to sprawa. Nie ma możliwości całkowitego wyeliminowania dysproporcji kwalifikacyjnych, przejawiających się na rynku pracy. Tym bardziej, że uczniowie szkół zawodowych nie uzyskują dostatecznych informacji na temat, co ich czeka po ukończeniu szkoły. Nauczyciele tych szkół przy udziale pra-

cowników zatrudnienia, pośrednictwa pracy mogą pokazywać młodzieży rzeczywistą sytuację rynku pracy, którą przecież młodzi ludzie i tak sami dostrzegają, a nie przygotowanych czeka przykre rozczarowanie na samym progu startu zawodowego.

Dla potrzeb orientacji i poradnictwa zawodowego uczniów szczególnie ważna jest wiedza o rynku pracy, o tym, jak będzie wyglądało zapotrzebowanie wtedy, kiedy młodzież podejmująca dziś naukę w szkole zawodowej ukończy ją, jak szanse powodzenia na rynku zależą od specjalizacji zawodowej, jak rodzaj kwalifikacji świadczy o długości okresu oczekiwania na pracę, czy też, jakie zawody mają wartość rynkową, a które „nierynkową”.

W perspektywie, być może, uda się rozwiązywać nie tylko niektóre problemy gospodarcze, społeczne, ale i przede wszystkim edukacyjne. Stoimy w obliczu zmian, które może niezbyt jasno sobie uświadamiamy, ale które prowadzą do konieczności ciągłego procesu doskonalenia i doksztalcania się, zdobywania nowych kwalifikacji na wszystkich etapach życia zawodowego. „Przedłużony okres ludzkiej aktywności produkcyjnej kojarzony z gwałtownością postępu i przemian technicznych — jak pisze W. Kula — czyni całkiem realną wizję świata, w którym człowiek będzie musiał w ciągu całego swojego życia zmieniać zatrudnienie, specjalizację, nawet zawód...” [1].

Wiedza o sytuacji na rynku pracy i perspektywach zmian jest szczególnie niezbędna w realizacji treści orientacji i poradnictwa zawodowego. Trzeba bowiem pamiętać, że dla każdego człowieka osiągającego pewien poziom intelektu-

alny, właściwe jest dążenie do niezasklepienia się, nieograniczania się do wykonywania przez całe życie jednego tylko zawodu, czy jednego rodzaju pracy. Z drugiej strony coraz częściej sam zawód wyuczony szybko przestaje wystarczać, a do wykonywania pracy stają się potrzebne dodatkowe umiejętności, które różnią się — nieraz całkowicie — od nabytych w szkole. Należy pamiętać o tym, że „... zawodową sprawność mierzy się raczej zdolnością wzbogacania własnej wiedzy niż jej zasobem początkowym” [2]. Stąd też istotne jest jak najbardziej optymalne skorelowanie pracy z wykształceniem i gospodarką rynkową, zwłaszcza że obecna sytuacja w Polsce jest w tym względzie niepokojąca.

Nie ulega wątpliwości, że wiele przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w trudnościach zatrudniania zgodnego z wykształceniem. Trudno więc zauważyć, na ile znaczące są problemy źle prowadzonej lub w ogóle nie prowadzonej orientacji i poradnictwa zawodowego. Nie ulega wątpliwości jednak, że nie są mało istotne. Zatem w tej sprawie wciąż jeszcze jest bardzo dużo do zrobienia, zwłaszcza że problem komplikuje niewystarczające przygotowanie nauczycieli i ich niechęć do obciążania się pracą w zakresie orientacji.

Dobrze pojęty interes społeczny nakazuje uczenie wychowanków przedsiębiorczości, samodzielności, kompetencji decyzyjnych i wiary w siebie oraz prowadzenie na naukowych podstawach systematycznej orientacji i doradztwa zawodowego. Orientacja i poradnictwo zawodowe może przeciwdziałać ujemnym zjawiskom, gdy swym oddziaływaniem obejmować będzie dorastające pokolenia

przez wszystkie lata ich pobytu w placówkach kształcących, nie wyłączając szkół zawodowych.

Kształcenie młodzieży, jeśli ma być odbierane przez młode generacje jako użyteczne, musi podjąć wyzwanie rynku pracy. Jest to zjawisko nowe dla edukacji. Wymagania rynku pracy sięgają nie tylko kwalifikacji sprawnościowych, lecz także mentalnych, świadomościowych, kulturowych. Wykształcenie stosunku do pracy, respektowania norm etyki zawodowej to przedsięwzięcia na wiele lat.

Z chwilą powstania rynku pracy pojawiły się też nowe wymagania pracownicze, jak rzetelność, pracowitość, słowność, wymóg identyfikacji z interesem zakładu pracy, a także zjawisko bezrobocia. Jest ono bez wątpienia jednym z najtrudniejszych problemów współczesnego rynku pracy w Polsce. W chwili obecnej istotne znaczenie ma bezrobocie absolwentów różnych szkół, a przede wszystkim szkół zawodowych, gdyż dotyczy osób najmłodszych, podejmujących pracę po raz pierwszy w swoim życiu, często jeszcze entuzjastycznie do niej nastawionych. Dla wielu młodych ludzi bycie bezrobotnym jest pierwszą rolą zawodową. Młodzi bezrobotni nie będą mieli szans na zrealizowanie swoich zawodowych czy społecznych aspiracji. Bezrobocie staje się dla nich kolejną barierą życiową, niezwykle poważną i niekiedy trwałą. Ich frustracje będą się zwiększać wraz ze wzrostem długości czasu pozostawania bez pracy. Liczba absolwentów szkół, którzy nie podjęli pracy zawodowej jest nadal wysoka. Budzi to uzasadniony niepokój.

W tym zakresie interesujących informacji dostarcza analiza danych dotyczą-

ca stopnia niepokoju odczuwanego bezpośrednio przez młodych ludzi kończących naukę oraz ich perspektywy podjęcia pracy na dwa miesiące przed zakończeniem edukacji zawodowej. Dane uzyskano z badań przeprowadzonych w kwietniu 1994 r. w średnich szkołach zawodowych w Toruniu. Pomiarom objęto 152 uczniów technikum i liceum zawodowego — dobranych losowo, którzy zdecydowali się na podjęcie pracy i nie są zainteresowani dalszym kształceniem.

W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety, którego pytania dotyczyły: wiedzy i zainteresowania zjawiskiem bezrobocia, oceny własnych szans na znalezienie pracy, poglądów na temat bezrobocia oraz programów działania w sytuacji zagrożenia nim.

Badani pochodzą w większości z rodzin, w których pracują obydwaj rodzice (45%), w przypadku 41% pracuje tylko jedno z nich, a u 14% ogółu ankietowanych nikt z rodziny nie pracuje, pobierając rentę lub zasiłek dla bezrobotnych.

Zatrudnienie bądź jego brak rzutuje na sytuację materialną społeczeństwa. Dla około 43% badanych sytuacja materialna nie wydaje się być trudna tym bardziej, że oprócz respondenta na utrzymaniu rodziców pozostaje uczące się bądź niepracujące rodzeństwo.

Pomimo że lokalne ośrodki radia, telewizji czy prasa podają komunikaty o rozmiarach bezrobocia, to można by sądzić, iż na informacje te szczególnie wrażliwe powinny być osoby, które znajdują się lub mogą znaleźć się w sytuacji poszukujących pracy. Okazuje się jednak, że aktualny stan bezrobotnych w mieście potrafi wymienić zaledwie 10% badanej młodzieży. Część (8%) nie docenia

rozmiarów bezrobocia podając zaniżoną liczbę osób poszukujących pracy. Dominują przyznający się do nieznamomości rozmiarów bezrobocia lub nie odpowiadający w ogóle na pytanie (82%). Poprawnej odpowiedzi na temat wielkości bezrobocia w województwie toruńskim udzieliły 4 osoby. Ankietowani ocenili rozmiary bezrobocia w kraju jako duże (78%). Prawie 72% badanych przewidywała, że liczba bezrobotnych wzrośnie w następnym roku, przy czym blisko połowa uważa, że będzie to wzrost nieznaczny.

Tak więc, pomimo że młodzież jest świadoma występowania zjawiska bezrobocia na rynku pracy, a nawet ocenia je jako narastające, to nie orientuje się w jego rozmiarach. Niewiedza na ten temat jest duża.

Innym interesującym zagadnieniem jest znajomość poglądów badanej młodzieży na zjawisko bezrobocia. Poglądy młodzieży na ten temat są zróżnicowane, część twierdzi, iż jest to zjawisko normalne w gospodarce wolnorynkowej, pewna liczba osób podkreśla konieczność czy potrzebę istnienia bezrobocia, wreszcie — dla znaczącej grupy jest to negatywne zjawisko.

Na zjawisko negatywne powodujące ujemne konsekwencje społeczne i psychologiczne w rozwoju osobowości młodego człowieka zwraca uwagę około 91% badanych. Tylko poniżej 10% traktuje to zjawisko jako normalne i konieczne w gospodarce rynkowej.

Niezwykle ważne są wyniki odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyn bezrobocia w Polsce. Mając możliwość wyboru jednej z wielu odpowiedzi, ankietowani wskazali na następujące przyczyny:

- nieudolność rządu (50%),
- niedorozwój gospodarczy kraju (24%),
- obowiązujące zasady gospodarki kapitalistycznej (16%),
- jako skutek sprawowanych rządów do 1989 r. (6%),
- brak szacunku do człowieka (4%).

Młodzież jest częściej skłonna obciążać odpowiedzialnością za trudną sytuację w kraju aktualnie rządzących. Można się też spodziewać, że tendencja ta wzrastać będzie wraz z wchodzeniem w dorosłe życie coraz to młodszych roczników.

W kolejnym pytaniu chodziło o to, co sądzą młodzi ludzie o wpływie bezrobocia na stosunek do pracy. Otóż po pierwsze — 85% badanych było przekonanych, że bezrobocie wpływa na wartość pracy: ludzie bardziej cenią pracę, są bardziej zdyscyplinowani, nie spóźniają się, nie porzucają jej samowolnie i tyle samo deklaruje, iż w przyszłości będzie dbać o pracę w takim stopniu, aby jej nie utracić: po drugie — 15% uważało, że bezrobocie nie ma wpływu na dyscyplinę i nie sprawia, aby ludzie bardziej cenili swoją pracę.

Sprawą zasadniczą dla omawianej problematyki jest również informacja, jak młodzież rozumie bezrobocie. Dla 79% badanych bezrobocie to brak jakiegokolwiek pracy, natomiast dla 21% — bezrobocie to stan, w którym brak pracy w wyuczonym zawodzie. Sądzić więc należy, że młodzież w przypadku braku możliwości pracy w zawodzie wyuczonym skłonna będzie podjąć pracę w innym zawodzie.

Młodzież przygotowująca się do podjęcia pierwszej pracy raczej pesymistycznie postrzega szanse znalezienia jej w

swoim zawodzie: jedynie 19% pytanych uczniów szkół zawodowych ocenia je jako dość wysokie (tj. w granicach 70—90%). Duża część badanych (prawie 40%) szansę znalezienia pracy w wyuczonym zawodzie szacuje na poziomie do 50% — a więc bardzo nisko.

Inna kwestia, również bardzo ważna to to, co przyszli absolwenci technikum i liceum zawodowego sądzą o pracy i na jakiej pracy im zależy. Według 53% badanych praca jest koniecznością życiową, dla 40% — jest prawem każdego człowieka, 3% ankietowanych określiło pracę jako przykry obowiązek i 2% uznało, że jest ona przywilejem dla najlepszych.

Warto więc w tym miejscu zwrócić uwagę na dane uzyskane na pytanie, kto lub jaka instytucja zdaniem respondentów ma obowiązek zapewnić młodym ludziom pracę? Odpowiedzi sklasyfikowano następująco: pracę powinien zapewnić rząd (44%), ludzie sami muszą zabiegać o pracę (33%), pracę powinno zapewnić kierownictwo zakładu pracy (23%). Istnieje więc wyraźna dwoistość opinii w tej kwestii: przeszło 75% młodych ludzi wyznaje pogląd, że zapewnienie ludziom pracy zawodowej wchodzi w zakres kompetencji pracodawcy (rządu, zakładu pracy), pozostali deklaruje „liberalne” stanowisko, według którego ludzie sami muszą podejmować działania, aby znaleźć pracę zawodową.

Jaką pracę młodzież ceni najwyżej? Mając możliwość wyboru tylko jednej spośród siedmiu zaproponowanych odpowiedzi: 43% badanych wybrało: „praca, która pozwala wykorzystać własne umiejętności i kwalifikacje”, 41% „najlepsza jest praca dająca człowiekowi zadowolenie” i 11% „dająca wysokie zarobki”.

Czy młodzież ma zamiar poszukiwać właśnie takiej pracy, jaką uważa za najlepszą? — 40% będzie poszukiwać pracy, która pozwoli wykorzystać własne umiejętności i kwalifikacje, 22% — która zapewni wysokie zarobki, a 12% będzie szukało obojętnie jakiej pracy, byle nie być bezrobotnym.

Możemy więc zauważyć, że młodzi ludzie zamierzają szukać takiej pracy, jaką uznają za najlepszą, czyli zgodnej z wykształceniem i kwalifikacjami, dającej zadowolenie i zapewniającej godne zarobki.

Jak młodzież zamierza poszukiwać pracy? Okazało się, że bezpośrednio do zakładów pracy już zgłosiło się 38% ankietowanych, prawie 24% korzystało z pomocy rodziców i znajomych, tyleż samo nie szukało jeszcze pracy, natomiast 8% zgłosiło się do Wojewódzkiego Biura Pracy, a 6% rozpoczęło poszukiwania pracy poprzez ogłoszenia w prasie.

Oznacza to, że ankietowani nie wykazali zbyt wielkiej aktywności w samodzielnym poszukiwaniu odpowiedniego miejsca pracy. Tylko dwa sposoby cieszyły się stosunkowo dużą popularnością: zgłoszenie się bezpośrednio w firmie, zakładzie pracy oraz pomoc najbliższego otoczenia.

Młodych ludzi zapytano również, co mają zamiar robić, gdyby w ciągu 6 miesięcy nie udało się im znaleźć pracy? Z ogólnej liczby badanych 22% ma zamiar uczyć się nowego zawodu, 17% będzie czekać na propozycję odpowiedniej pracy, 17% pragnie wyjechać z kraju, tyle samo zamierza pójść do wojska. Co jedenasty pragnie otworzyć prywatny biznes, a co 10 pozostanie na zasiłku dla bezrobotnych, natomiast 6 osób zamierza

wyjechać z miejsca zamieszkania i poszukać pracy gdzieś w kraju.

Do jakich wniosków skłaniają wypowiedzi młodzieży? Po pierwsze: zmniejszenie bezrobocia wśród młodych ludzi, nawet gdyby znalazły się na ten cel środki pieniężne, nie będzie zadaniem łatwym ze względu na prezentowane postawy; po drugie — bezrobocie będzie rodziło frustracje, po trzecie — część osób winą za swoje położenie obarcza aktualnie rządzących i wyraża pogląd, że praca zawodowa jest prawem każdego człowieka. W tej sytuacji prawo do pracy dla każdego zostało dość silnie zinternalizowane także przez młode pokolenie. Można zatem przypuszczać, że ludzie ci nie tak łatwo zrezygnują z tego prawa, nie „wycofają się” z rynku pracy i nie zaakceptują swojego położenia. Większość młodych ludzi nie jest skłonna podjąć jakąkolwiek pracę, którą się im zaproponuje, gdyż powinna ona spełniać wyraźnie określone kryteria, tzn. dawać im zadowolenie, pozwolić wykorzystywać zdobyte kwalifikacje lub być dobrze opłacana. Innymi słowy, większość z nich zajmuje postawę: „albo znajdę pracę odpowiadającą moim wymaganiom albo będę brał zasiłek, byle jakiej pracy nie podejmę”. Zwalczeniu bezrobocia nie będzie sprzyjać również dość niska aktywność samych bezrobotnych w poszukiwaniu pracy. Niezbyt duża ilość ankietowanych chciałaby uczyć się nowego zawodu (ok. 1/5), a bardzo znikoma zdecydowałaby się szukać pracy poza miejscem zamieszkania.

W tym okresie warto przytoczyć wyniki z badań COBOS przeprowadzonych w okresie 22 IV—10 V 1993 r. na 1825-osobowej grupie losowej. Utraty pracy obawiają się także osoby zatrud-

nione: w firmach państwowych (51%), w sprywatyzowanych (49%) oraz prywatnych (54%), kadra kierownicza zaś odpowiednio: w 28%, w 22% i w 27%. Okazuje się, że obawa przed utratą pracy w niewielkim stopniu mobilizuje i te grupy osób do działania. Aż 78% pytanych odpowiedziało, że nie robi nic, mając nadzieję, że pracy nie utraci. Jedynie 19% nie czeka bezczynnie na smutną decyzję kierownictwa czy właściciela firmy poprzez szukanie innego zajęcia, wydajniejszą pracę, naukę nowego zawodu, działania zmierzające do otwarcia własnej firmy [3].

Europejskie społeczeństwa demokratyczne mają bardziej sprecyzowaną opinię na temat bezrobocia i wcale nie jest ona pozytywna. Przykładowo 59% Anglików uważa, że bezrobocie jest zawsze złe i niczym nie może być usprawiedliwione, aż 72% sądzi, iż celem rządu powinno być utrzymanie bezrobocia na możliwie najniższym poziomie, nawet za cenę wzrostu inflacji [4].

Według A. Rajkiewicza [5] walka z bezrobociem wymaga ożywienia gospodarczego, ale równocześnie nowe inwestycje nie oznaczają automatycznego wzrostu popytu na pracę. Jeśli będą to przedsięwzięcia wykorzystujące nowoczesne technologie — to może okazać się, że wcale „nie wchłoną” one znaczącej części bezrobotnych. Bezrobocie może stać się zatem zjawiskiem trwałym w naszej gospodarce i stawać się coraz poważniejszym problemem politycznym.

Uczniowie szkół średnich ostro widzą problem bezrobocia. Decydująca ich większość dostrzega jego negatywne skutki, a w swoich przewidywaniach wszyscy — z kiloma wyjątkami — twierdzą, że

bezrobocie wzrośnie nawet znacznie. Odczuwają w związku z tym lęk, niepokój, a jednocześnie nie wykazują aktywności. Przecież 1/4 pytanych jeszcze nie orientowała się nawet, gdzie mogłaby znaleźć pracę.

Większość badanych uczniów nie ma sprecyzowanego programu działania w sytuacji, gdyby znaleźli się w roli bezrobotnego. Choć obecnie deklarują, że będą szukać pracy we własnym zawodzie — około 25% respondentów zdecyduje się na zmianę kwalifikacji. Niewielu chce szukać pracy w prywatnych firmach, czy prowadzić działalność własną.

Dotychczasowe rozważania potwierdzają tezę o konieczności wzbogacenia kształcenia zawodowego o takie elementy, jak systemy wartości, wiedzę, umiejętności, które lepiej niż dotąd będą przygotowywać młodzież do życia i pracy w warunkach gospodarki rynkowej, wejście na rynek pracy bowiem staje się w coraz większym stopniu przypadkowe i narzucone. Ten nacisk okoliczności staje się tym większy, iż niebezpieczeństwo bezrobocia zagraża setkom tysięcy młodych ludzi. W perspektywie ukazuje się nie tylko bezrobocie rosnące, ale i nowy jego wariant — bezrobocie strukturalne. Stąd sytuacja na rynku pracy wymaga prze wartościowania optyki pracy, wizji kariery zawodowej, aspiracji zawodowych itp.

Przyznanie prawa do zmiany zawodu, osłabienie dotychczasowych koncepcji zakładających, że człowiek wybiera zawód we wczesnym dzieciństwie oraz stworzenie możliwości przechodzenia z jednego typu kształcenia do innego, a także zmiany dziedziny pracy zawodowej — to nowe powinności edukacji wynikające zarówno z potrzeb gospodarki

rynkowej, jak i potrzeb i różnorodnych losów zawodowych człowieka. Temu mogą służyć również wszelkie działania orientacji i poradnictwa zawodowego skierowane na własnych uczniów szkoły zawodowej.

Literatura

1. W. Kula: Problemy i metody historii gospodarczej. Warszawa 1963, s. 752.
2. B. Suchodolski: Oświata a gospodarka narodowa. Warszawa 1966, s. 198. Por. też: M. Szymański: Kształcenie ogólne i zawodowe a rynek pracy. Analizy holenderskie. W: Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej pod red. S. Kwiatkowskiego. Warszawa 1994; Ute Wagner: System edukacyjny w rynkowej gospodarce Niemiec. W: Kształcenie zawodowe... op. cit.
3. Zob. B.M.: Obawa o utratę pracy jednaka u wszystkich. Życie Warszawy 1993 z 16—17 X
4. Dane pochodzą z końca sierpnia 1991 r., a zostały opublikowane w Raporcie Gallupa (Raport 372).
5. A. Rajkiewicz: Polityka społeczna w okresie przemian. Polityka Społeczna 1991 nr 8.

Irena Gniazdowska
Uniwersytet Opolski

SAMOOCENA KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Poniższe opracowanie stanowi część badań „Zachowania zawodowe w okresie wczesnej dorosłości”. Z punktu widzenia niniejszego opracowania uznano, iż dokonywanie ocen własnych kwalifikacji i umiejętności traktować należy jako proces pozwalający młodym pracownikom na utrzymywanie bądź poszerzanie własnych kompetencji zawodowych i ich kontrolę. Tak rozumiana samoocena przygotowania zawodowego jakościowo różna od ocen dokonywanych przez przełożonych lub innych osób z zespołu pracowniczego pozwoli młodym pracownikom na uzyskiwanie względnej autonomii oraz czynny udział w życiu zawodowym [1].

Materiał empiryczny, który częściowo wykorzystano w niniejszym opracowaniu uzyskano na przestrzeni lat 1987—1993, a analizowana zbiorowość $N = 569$, to trzy kolejne populacje uzyskane w doborze losowo-celowym, tzn. I z 1987 r. o $N = 254$, II z 1990 r. o $N = 170$, III z 1993 r. o $N = 145$. W trzech zakładach wielkoprzemysłowych w trzyletnich odstępach przeprowadzono badania wśród młodych pracowników, którzy spełniali określone, niżej podane kryteria, pozwalające na zaliczenie ich do osób znajdujących się w fazie wczesnej dorosłości. Kryteriami były: 1) ukończenie szkoły (na poziomie podsta-

wowym ogólnym, zasadniczym zawodowym, średnim — ogólnym i zawodowym, pomaturalnym, wyższym), 2) podjęcie pierwszej pracy zawodowej oraz 3) wykonywanie jej w okresie nie dłuższym niż 3 lata.

Dobór próby [2] uwzględniał wszystkie wydziały i działy badanych *(dolnośląskich) zakładów Δ (wielkoprzemysłowych).

Charakterystykę cech zawodowych zawiera tab. 1.

Tabela 1. Cechy zawodowe młodych pracowników (%)

Cechy	Populacje						Ogółem	
	I — 1987 N = 254		II — 1990 N = 170		III — 1993 N = 145			
Staż pracy								
Do 1 roku	95	37,4	63	37,1	59	40,7	217	38,1
2 lata	69	27,2	59	34,7	18	12,4	146	25,7
3 lata	90	35,4	48	28,2	68	46,9	206	36,2
	254	100%	170	100%	145	100%	569	100%
Wykształcenie								
Poniżej zasadniczego zawodowego	41	16,1	14	8,2	8	5,5	63	11,1
Zasadnicze zawodowe	161	63,4	76	44,7	109	75,1	346	60,8
Średnie zawodowe	32	12,6	55	32,4	14	9,7	101	17,7
Powyżej średniego zawodowego	20	7,9	25	14,7	14	9,7	59	10,4
	254	100%	170	100%	145	100%	569	100%
Stanowisko								
Robotnicze	214	84,3	110	64,7	130	89,7	454	79,8
Nierobotnicze	40	15,7	60	35,3	15	10,3	115	20,2
	254	100%	170	100%	145	100%	569	100%
Miejsce zatrudnienia								
Produkcja	123	48,4	77	45,3	75	51,7	275	48,3
Działy pomocnicze i Obsługa	108	42,5	58	34,1	66	45,5	232	40,8
Administracja	23	9,1	35	20,6	4	2,8	62	10,9
Ogółem	254	100%	170	100%	145	100%	569	100%

Założenia, które przyjęto w opracowaniu, sprowadzają się do stwierdzenia, że zachowanie jednostki w okresie wczesnej dorosłości w warunkach podjęcia pierwszej pracy zawodowej, a więc adaptacji do danego środowiska (tu: pracy)

można określić poprzez rodzaj i stopień przygotowania zawodowego, który będzie oddziaływał na stopień identyfikacji z danymi grupami, wartościami czy też systemami. Z kolei poczucie własnych kompetencji zawodowych wpływać będzie

dzie na poczucie przynależności do danej grupy i utożsamianie się z określoną społecznością (tu: zawodową).

Założono również, że wystąpienie badanych rodzajów zachowań jest ściśle uzależnione od pozytywnych aspiracji zawodowych, wynikających z poczucia kompetencji i łączących się z wykonywanymi obowiązkami zawodowymi.

Badane procesy identyfikacyjne (utożsamiania się i przynależności), podłożem których są zachowania zawodowe, należą do pojęć oznaczających własności ukryte, o złożonej strukturze. Pojęć, „...przez które rozumie się skłonność, tendencję określonego przedmiotu czy jednostki ludzkiej do danego zachowania się w takich, a nie innych warunkach. Nie można im przypisać żadnych innych własności jak tylko gotowość do występowania określonych zachowań” [3].

Dlatego też ujawnienie u młodych pracowników, w okresie wczesnej dorosłości określonych ocen, opinii czy też deklaracji stanowić będzie podstawę do ustalenia określonych zachowań zawodowych związanych z poczuciem kompetencji, jako wyniku przygotowania zawodowego cechującego się dużym stopniem bezpośredniej obserwowalności.

W badaniach zwracano się do kolejnych populacji o dokonanie samooceny swego przygotowania zawodowego zarówno z uwagi na zdobyte w szkole wiadomości, umiejętności i kwalifikacje oraz związane z tym własne zachowania zawodowe [4].

Generalnie zdecydowana większość badanych nie ocenia swego przygotowania zawodowego za zakończone w ich sytuacji pracy (za wystarczające w wykonywanej pracy). Bowiern na 569 bada-

nych jedynie 18,1% uważa, że jako pracownicy posiadają wystarczające wiadomości, a 21,1% umiejętności i kwalifikacje — wobec czego nie muszą ich uzupełniać i doskonalić.

Uwzględniając podstawowe zmienne zawodowe (por. tab. 1), okazało się, że przekonanie to jest zróżnicowane głównie poprzez poziomy wykształcenia, patrz zestawienie 1. Najczęściej występuje ono wśród pracowników z wykształceniem ogólnym podstawowym, a więc wśród robotników przyuczonych do zawodu, najrzadziej wśród pracowników z wykształceniem zawodowym wyższym i podyplomowym.

Wymienione w zest. 1 i inne wskaźniki uzyskane w trzech pozostałych zmiennych zawodowych (staż pracy, miejsce zatrudnienia, stanowisko) ujawniają ponadto **tendencję do dokonywania nieco wyższych ocen w zakresie posiadanych umiejętności i kwalifikacji aniżeli wiadomości.**

Natomiast w obu zakresach kolejność deklaracji posiadania **wystarczającego przygotowania zawodowego** z uwagi na wyróżnione kategorie wykształcenia w całej zbiorowości młodych pracowników jest następująca:

Zestawienie 1 (N = 569)

	Wiadomości	Kwalifikacje, umiejętności
— poniżej zas. zaw.	33,3%	28,5% (N = 63),
— zasadnicze zawodowe	17,3%	21,4% (N = 346),

- średnie zawodowe 16,8% 20,8% (N=101),
- powyżej średniego 8,5% 11,9% (N=59).

Analizując w omawianym zakresie oceny trzech kolejnych populacji stwierdzono, że przekonanie to jest nie tylko

zróżnicowane w zależności od poziomu wykształcenia, ale także z uwagi na kryterium czasu. Zaznacza się ono tym wyraźniej, im wyższy poziom wykształcenia posiadają badani. O ile więc wpływ czasu nie zróżnicował poglądów pracowników o wykształceniu podstawowym, to zróżnicował je odwrotnie proporcjonalnie wśród pracowników o określonych kwalifikacjach zawodowych, patrz tab. 2.

Tabela 2. Populacje, poziom wykształcenia a ocena przygotowania zawodowego

WYKSZTAŁCENIE	Posiadam wystarczające:					
	wiadomości populacje			kwalifikacje, umiejętności populacje		
	I	II	III	I	II	III
Poniżej zasadniczego zawodowego	12,2	14,3	12,5	7,3	7,1	12,5
Zasadnicze zawodowe	12,4	14,5	2,8	12,4	11,8	6,4
Średnie zawodowe	9,4	7,3	0,0	6,3	9,1	0,0
Powyżej średniego zawodowego	15,0	4,0	0,0	10,0	4,0	0,0

Umiejętność przyjęcia krytycznej postawy wobec siebie i swojej wiedzy staje się dzisiaj, jak stwierdza H. Kwiatkowska „elementem współczesnego wyposażenia edukacyjnego człowieka” (...) Badania empiryczne wykazują, że im szkoła mniej przyczynia się do rozwoju młodego człowieka, tworząc blokadę rozwoju poznawczego, tym wyższy jest stopień zadowolenia ze szkoły (Z. Kwieciński, 1990). Młodzież ta nie jest w stanie artykułować własnej krzywdy. Ta teza empiryczna znajduje najszerze potwierdzenie w kształceniu zawodowym młodzieży zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych” [5]. Tezę o niedostosowaniu szkolnictwa zawodowego do realiów gospodarczych potwierdzają też między innymi badania poświęcone bezrobociu,

które szczególnie zagraża młodzieży od 18 do 24 lat, będącej absolwentami szkół na poziomie średnim i zawodowym. Stwierdza się, że słabe przygotowanie praktyczne do zawodu wynika przede wszystkim z wadliwego profilu kształcenia na poziomie zasadniczym i średnim. Dotyczy to zwłaszcza szkół zawodowych. Przy tym młodzi ludzie coraz częściej zaczynają zdawać sobie sprawę z niewystarczalności formalnego wykształcenia na konkurencyjnym rynku pracy, w którym cechy indywidualne i kompetencje decydują o zatrudnieniu [6].

Świadomość tej zależności jest szczególnie ostra w sytuacji zetknięcia się młodych pracowników z „rzeczywistością zawodową”. U badanych wyraziła się ona dążeniem do podejmowania nowych za-

dań, sprawdzaniem swoich możliwości i umiejętności oraz przekonaniem o „tra-
ceni czasu” zawodowego przy odsuwa-
niu na plan dalszy uzupełniania swojej
wiedzy i kwalifikacji.

Wraz z upływem czasu, rozdzielające-
go etapy badań (tj. 1987 — 1990 — 1993)
następuje spadek przekonania o wystar-
czalności posiadanego przygotowania za-
wodowego. Jest on tym silniejszy im
wyższy poziom przygotowania posiada
młody pracownik. Można tu przyjąć, że
wysoki poziom wykształcenia będzie wy-
wierać wpływ na prozawodowe zachowa-
nia młodych pracowników, czyli u osób
o wyższych poziomach wykształcenia
można spodziewać się nieco częściej dą-
żeń kompetencyjnych niż u osób o pozio-
mach wykształcenia niższych. Na znacze-
nie kompleksu zbliżonych wartości „wy-
kształcenie — wiedza — kwalifikacje” dla
osób o zawodach wymagających różnego
poziomu wykształcenia zwracał już uwa-
gę W. Wesołowski [7].

Inną zależność obserwujemy między
czasem a stażem pracy: im dłuższy staż
pracy tym silniejsze przekonanie o wy-
starczalności posiadanego wykształcenia,
relatywowanego do przedziałów czasu:
do 1 roku — 9,2%, 2 lata — 14,4%, 3 lata
— 19,4%. Przy rozpatrywaniu tej zależ-
ności można przyjąć, iż wśród młodych
pracowników o dłuższym stażu, a więc
tych, którzy zdobyli już lepszą orientację
co do warunków, zadań i oczekiwań
kierowanych do nich jako osób zobowią-
zanych do sprawnego wykonywania
określonych czynności będzie więcej sa-
mooceniających pozytywnie swoje kom-
petencje zawodowe.

Wynikałoby stąd, że przystosowanie
się do życia zawodowego jest warunkiem

nie tylko utrzymania pracy i dobrego
w niej samopoczucia, ale też znajomości
własnych kompetencji i możliwości ich
wykorzystywania. Powinniśmy wtedy
oczekiwać znaczącego, pozytywnego
wpływu tej zależności na zachowania jed-
nostki jako pracownika [8].

Charakterystyczny jest przy tym fakt,
że w każdej populacji ponad 10% bada-
nych (kolejno populacje: I — 15,7%, II
— 13,5%, III — 12,4%) uważa swoje
**kwalifikacje za wystarczające nawet po-
wyżej lat 14.** Wskaźniki szczegółowe dla
tej oceny w podstawowych zmiennych
zawodowych zawiera zestawienie 2.

Zestawienie 2 (N = 569)

1. Wykształcenie

— poniżej zas. zaw.	20,6%	(N = 63)
— zasadnicze zaw.	15,6%	(N = 346)
— średnie zawodowe	9,9%	(N = 101)
— powyżej śred. zaw.	6,8%	(N = 59)

2. Staż pracy

— do 1 r.	9,2%	(N = 217)
— 2 lata	14,4%	(N = 146)
— 3 lata	19,4%	(N = 206)

3. Miejsce zatrudnienia

— produkcja	14,9%	(N = 275)
— działy pomocnicze i obsługa	14,7%	(N = 232)
— administracja	9,7%	(N = 63)

4. Stanowisko

— robotnicze	16,5%	(N = 454)
— nierobotnicze	5,2%	(N = 115)

Generalnie młodzi pracownicy nie są
jednakże przekonani, że ich przygotowa-
nie zawodowe jest wystarczające. Więcej
niż połowa ogółu badanych — 54,5%

przyjmuje, że ich wiadomości i umiejętności będą musiały być uzupełniane i poszerzane już po 2 latach pracy. W miarę zwiększania się przedziału czasu wskaźnik ten zdecydowanie rośnie, np. dla przedziału lat pięciu wynosi on 70,5%. Konsekwentnie występuje tu kolejne, znaczące zróżnicowanie poglądów między pop. III a dwiema pozostałymi, tj. I i II. W populacji III było bowiem najwięcej osób uważających, że ich przygotowanie zawodowe **jest wystarczające w obrębie dwóch lat pracy** — 56,6% wobec 44,5% w pop. I i 37,6% w pop. II, ale **niewystarczające w obrębie lat pięciu** — 80,0% wobec 68,9% w pop. I i 65,2% w pop. II.

Jak już zaznaczono, zróżnicowanie ocen w omawianym zakresie występujące przy zmiennych zawodowych pozwoliło na uchwycenie kolejnej tendencji: **Im wyższy poziom wykształcenia i zajmowane stanowisko, tym silniejsze przekonanie o konieczności stałego uzupełniania i doskonalenia zawodowego podejmowanego w najbliższej przyszłości.**

Stąd też aż 81,9% młodych pracowników stara się poszerzać swoje wiadomości wyniesione ze szkoły bądź to bezpośrednio na stanowisku pracy, bądź też poprzez rozwijanie zainteresowań i lektury zawodowe. Przy czym osoby, które pragną zdobyć wysokie kwalifikacje i umiejętności w wykonywanym zawodzie starają się wykonywać swoje stałe czynności szczególnie sumiennie — 40,2% oraz otrzymywać poza nimi czynności inne, dotąd przez nich nie wykonywane — 38,7%.

W procesie analizy przygotowania zawodowego starano się także uchwycić związki między cechami tego przygotowania a postawą i zachowaniami zawodowymi badanych.

Stwierdzono, że istnieje silny, statystycznie istotny związek pomiędzy samooceną poszczególnych składników przygotowania zawodowego a zachowaniami zawodowymi młodych pracowników, $X^2 = 278,868$, $p < 0,01$; $x^2 = 269,806$, $p < 0,01$, (test niezależności chi-kwadrat), patrz też tab. 3.

Tabela 3. Aspiracje do zdobywania nowych wiadomości i umiejętności (%)

Aspiracje:	(A) Do wiadomości			
	występowanie		brak występowania	
	przez pracę (a)	poza pracę (b)	akceptacja pozytywna (c)	akceptacja negatywna (d)
(B) Do umiejętności				
(a) przez pracę	54,4	5,7	8,0	28,7
(b) akceptacja pozytywna	3,2	62,2	10,0	1,6
(c) akceptacja negatywna	6,4	30,2	58,0	1,6
(d) poza pracę	36,0	1,9	24,0	68,1
Ogółem	344 100,0%	53 100,0%	50 100,0%	122 100,0%

Stąd też przede wszystkim:

— Osoby, które starały się poza pracą samodzielnie uzupełniać wiadomości zdobyte w trakcie nauki poprzez rozwijanie własnych zainteresowań i lektury fachowe (A-d) w największym procencie starały się także w miejscu pracy otrzymywać i wykonywać czynności nowe w celu stałego uzupełniania i doskonalenia swoich kwalifikacji i umiejętności (B-d). I chociaż dla 23% spośród nich uzyskanie dobrych wyników w pracy sprawiało sporo trudności, to mimo tego zależało im na ich osiągnięciu.

Osoby pragnące poprzez pracę poszerzyć swoje wiadomości wyniesione ze szkoły (A-a) starają się zdobyć wysokie kwalifikacje i umiejętności w zawodzie poprzez szczególnie sumienne wykonywanie czynności zawodowych (B-a).

Osoby oceniające swoje wiadomości za wystarczające (A-b) oceniają też w ten sam sposób swoje umiejętności i kwalifikacje (B-b), przy czym aż od 71% do 84,3% spośród nich stara się być dobrym pracownikiem i uzyskiwać niezłe wyniki, lecz nie usiłują wybijać się ponad innych.

Osobom, którym nie zależy na uzupełnianiu i uaktualnianiu wiadomości (A-c), nie zależy też na uzupełnianiu i doskonaleniu umiejętności i kwalifikacji (B-c). Ani jeden respondent z tej grupy nie zadeklarował, że przejawia troskę o jak najlepsze wyniki w pracy zawodowej, i choć 40% spośród nich stwierdza, że uzyskiwanie takich wyników nie sprawia im specjalnych trudności, to nie sądzą, aby włożony w to wysiłek opłacał się im. Dlatego też być może aż 48% spośród nich ogranicza się do uzyskiwania niezłych, choć przeciętnych wyników w pra-

cy i nie stara się wybijać ponad innych.

W świetle dokonanej samooceny możemy wstępnie podzielić badanych na dwie grupy z uwagi na zadeklarowane zachowania i dążenia zawodowe: pierwszą o aspiracjach zawodowych pozytywnych i drugą o aspiracjach zawodowych negatywnych.

Ten charakterystyczny wśród młodych pracowników podział zachowań zawodowych w zależności od samooceny przygotowania zawodowego utrzymuje się i zostaje przeniesiony między innymi na płaszczyznę stosunków międzyludzkich w grupie pracowniczej.

Osoby o aspiracjach pozytywnych bowiem, które przejawiają troskę o jak najlepsze wyniki w pracy zawodowej oraz te, którym zależy mimo trudności na ich osiągnięciu najczęściej wyrażają przekonanie (odpowiednio: 64,2% i 53,8%), że są koleżeńskimi i lubianymi pracownikami.

Z kolei wśród osób o aspiracjach negatywnych, które sądzą, że wysiłek o uzyskanie zadowalających wyników w pracy jest nieopłacalny, znajduje się najniższy procent — 39,5% tych, którzy oceniają siebie jako osoby koleżeńskie, chętnie udzielające pomocy i lubiane przez innych. Jak stwierdza 18,5% chętnie i częściej od innych przyjmują oni postawę „unikania” zadrażnień, udzielania pomocy oraz interesowania się sprawami i problemami współpracowników. Taka postawa wynika z przekonania, że każdy powinien dbać przede wszystkim o swoje sprawy — 25,9%.

W całej zbiorowości młodych pracowników (N = 569) postawę „unikania” oraz dbałości wyłącznie o własne interesy ujawnia 32,0% badanych, tzn. postawa

„unikania” deklarowana jest w badanych populacjach od 11,7% do 18,2% (wskaźnik ogólny — 13,9%), a postawa dbałości wyłącznie o własne interesy od 17,1% do 20,7% (wskaźnik ogólny — 18,1%).

Z kolei przekonanie, że „jestem kolegą i lubianym pracownikiem, który chętnie pomaga innym i interesuje się ich sprawami” wyraża zaledwie połowa ogółu badanych, tj. 50,4%, przy tym nie

stwierdza się między populacjami żadnych różnicowań w tym względzie, populacje: I — 51,6 %, II — 50,0%, III — 49,0%. Natomiast posiadanie tego przekonania lub jego brak wpływa bardzo mocno na różnicowanie oceny własnego zespołu pracowniczego $x^2 = 36,123$, $p < 0,01$, $T = 0,026$ i zdobytej w nim pozycji $x^2 = 67,027$, $p < 0,01$, $T = 0,048$), por. s. 89 oraz tab. 4.

Tabela 4. Ocena zespołu pracowniczego w zależności od własnej w nim pozycji (%)

Postawa współpracowników	Zdobyte uznanie i życzliwość			
	Tak	Nie wiem	Nie	Ogółem
życzliwi pomocni przyjacielscy	87,2	59,4	4,3	416 100%
obojętni obcy egoistyczni	11,3	34,2	52,2	124 100%
niechętni zawistni wrodzy	1,5	6,8	43,5	30 100%
Ogółem	327 100%	219 100%	23 100%	569 100%

$x^2 = 145,809$, $p < 0,01$, $T = 0,091$

W celu weryfikacji ustalonych wskaźników przyjętego podziału badanych na dwie grupy — o aspiracjach zawodowych pozytywnych bądź też negatywnych poddano kolejnej analizie:

- 1) z ich punktu widzenia ocenę zespołu pracowniczego oraz
- 2) samoocenę zdobytego uznania i pozycji w tymże zespole.

W obu zakresach ogólne opinie badanych nie różnią żadnej z trzech populacji w sposób istotny, wręcz przeciwnie wskazują mimo przedziałów czasowych na całkowitą zgodność ocen:

$x^2 = 3,168$, $p > 0,05$, $T = 0,003$;
 $x^2 = 2,505$, $p > 0,05$, $T = 0,002$.

Możemy więc powiedzieć, że ukształtowane dotychczas stosunki zawodowe i doświadczenia pozwoliły badanym na określenie tych członków zespołu, z którymi pracują, jako ludzi: życzliwych, pomocnych i przyjacielskich w 73,1%, jako obojętnych, obcych i egoistycznych w 21,8% oraz niechętnych, zawistnych i wrogich w 5,3%. Równocześnie w tym, tak ocenianym przez siebie zespole — 57,5% uważa, że zdobyło uznanie i życzliwość, 38,5% nie potrafi tego okre-

ślić, pozostałe 4,0% sądzi, iż uznania współpracowników nie posiada.

Stwierdzono także zachodzenie wysokiej zależności między rodzajami zachowań a oceną stosunków pracowniczych, tj. zachowaniami w grupie roboczej a samooceną zdobytego stopnia uznania oraz własnej pozycji w tej grupie.

Młodzi ludzie czują się często niedoceniani w sytuacji zmieniania środowiska oraz wchodzenia w nowe sytuacje życiowe. Taką sytuacją jest podejmowanie pierwszej pracy zawodowej, w której nowo zatrudniony stawia sobie za zadanie w zastanym układzie stosunków międzyludzkich ustalenie drogi samorealizacji zawodowej oraz odnalezienia swojej roli i pozycji pracowniczej. Realizacja tych zadań wymaga z jego strony umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów ze współpracownikami, zwłaszcza ze względu na szczególnie ostro zaznaczające się w tym okresie różnice w sposobie postrzegania jakości swego przygotowania zawodowego, umiejętności i wiedzy jako pewnych odniesień do rzeczywistych osiągnięć zawodowych. Najczęściej zasadniczym źródłem radzenia sobie z trudnościami tych zadań i uzyskania poczucia własnej wartości jest rodzaj postawy wobec siebie i innych uwarunkowany umiejętnością dokonywania ocen [9].

Zauważono, że im mniej życzliwości dostrzegali młodzi pracownicy w postawach współpracowników, to tym bardziej czuli się wśród nich zagubiony i niepewny i tym niższym stopniem określał swój prestiż. Na przykład spośród 129 osób, które wskazały na postawy „obojętne i egoistyczne” aż 60,5% nie potrafiło określić stopnia akceptacji własnej osoby, przy 31,3% dla osób oceniających zespół

pozytywnie. Z drugiej strony, im respondent — we własnym wyobrażeniu — zajmuje wyższą pozycję prestiżową w zespole, tym bardziej życzliwie ocenia go ze swej strony; $x^2 = 145,809$, $p < 0,01$, $T = 0,091$, patrz tab. 4.

W miejscu tym, w świetle danych tab. 4, należy zwrócić uwagę na charakterystyczną postawę młodych pracowników (219 osób) nie potrafiących określić swej pozycji, którzy mimo tej problemowej dla nich sytuacji w 59,4% ocenili współpracowników pozytywnie.

Dokonując natomiast analizy bardziej szczegółowych związków między rodzajami zachowań badanych, tj. związków między nastawieniami zawodowymi pozytywnymi i negatywnymi, a omawianymi ocenami możemy stwierdzić, że większe zróżnicowanie ocen wystąpiło przy określaniu własnej pracowniczej pozycji w zespole. Na osiem analizowanych zmiennych aż w pięciu wystąpiły różnice ocen istotne statystycznie, tzn. **pozytywne oceny cechowały osoby:**

- na stanowiskach nierobotniczych — $x^2 = 6,876$, $p < 0,05$, $T = 0,048$
- pragnące uzupełniać wiadomości — $x^2 = 15,154$, $p < 0,01$, $T = 0,011$
- pragnące doskonalić kwalifikacje — $x^2 = 17,204$, $p < 0,01$, $T = 0,012$
- oceniające siebie jako koleżeńskie — $x^2 = 67,027$, $p < 0,01$, $T = 0,048$.

Natomiast przy ocenie zespołu pozytywnymi ocenami wyróżniali się spośród młodych pracowników ci, którzy pragnęli uzupełniać swoje wiadomości — $x^2 = 18,238$, $p < 0,01$, $T = 0,013$ oraz uważający siebie za koleżeńskich i lubianych — $x^2 = 36,123$, $p < 0,01$, $T = 0,026$.

W procesie analizy między kompetencjami zawodowymi, a stosunkami mię-

dzyludzkimi stwierdzono także zachodzenie ciekawych zależności, które wystąpiły między przedziałami czasu wyznaczającymi konieczność rozszerzenia umiejętności i kwalifikacji a zachowaniami osób o pozytywnych aspiracjach zawodowych. Otóż:

— osoby, które sądzą, że będą musiały w przedziale od 8 do 11 lat uzupełnić swoje kwalifikacje czują się najmniej pewnie w zespole, np. osoby wskazujące okres 8 lat nie potrafią w 59,2% ocenić własnej pozycji i podają również niski wskaźnik jej zdobycia — $x^2 = 30,123$, $p < 0,01$, $T = 0,017$,

— osoby, które konieczność uzupełniania swoich kwalifikacji przewidują w odległych terminach, tzn. 14 lat i powyżej bardziej negatywnie oceniają członków swego zespołu pracowniczego — $x^2 = 22,142$, $p < 0,05$, $T = 0,012$.

Prześledzenie wskaźników aspiracji zawodowych poszczególnych populacji dowodzi ich złożonej struktury w zakresie zachowań. Między innymi:

— Przyjrzenie się charakterystykom poszczególnych poziomów wykształcenia wskazuje na to, że u osób o niższych poziomach wykształcenia zawodowego występuje wyższe poczucie kompetencji odnoszone do posiadanych już kwalifikacji i umiejętności. Łączy się ono znacząco ($x^2 = 12,543$, $p < 0,05$, $T = 0,011$) z miejscem zatrudnienia — produkcja.

— Poczucie własnych kompetencji posiadają ci pracownicy, u których wykonywanie czynności związane jest z profesjonalizmem czasu teraźniejszego. Ocena stopnia wykorzystywania własnego przygotowania zawodowego przez tę grupę jest bardzo wysoka — 62,6% *) jej członków twierdzi, iż wykonują pracę zgodną

z posiadanymi kwalifikacjami i wykształceniem. Wynika z tego, że im bardziej jest sprofesjonalizowany dany zawód, tym u jego wykonawców występuje silniejsze poczucie kompetencji.

Innym ważnym zagadnieniem jest problem czasu a kompetencji, czyli **poczucia stałości własnych kompetencji**. Jako silna zależność występuje tu związek pomiędzy poziomem wykształcenia a zagadnieniami konieczności obligatoryjnego doskonalenia własnych kompetencji relatywizowanego do czasu, w coraz to krótszych jego odcinkach.

Zdecydowana większość badanych (a osób z wyższym wykształceniem ponad 90%) uznaje, iż posiadane kwalifikacje i umiejętności są niewystarczające w ich sytuacji pracy. Przy tym pogląd ten nabiera znamion cechy stałej w kolejnych populacjach u pracowników z coraz niższymi poziomami przygotowania zawodowego.

Możemy więc stwierdzić jako oczywistość, że pomiędzy przygotowaniem zawodowym na określonych poziomach kształcenia a poczuciem własnej kompetencji zachodzi ścisły związek. Można wyróżnić w nim dwa stopnie. Pierwszy obejmuje uzyskanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do **podjęcia pracy zawodowej**. Drugi stopień związany jest z **wykonaniem pracy zawodowej**, w trakcie której młody pracownik w ramach przygotowania pierwszego stopnia przystępuje do umiejętnego rozszerzania i uzupełniania swoich kompetencji tak, by móc sprostać **nowym zadaniom produkcyjnym jako stałego i nieodzownego czynnika pracy zawodowej**.

W interpretację przygotowania zawodowego włączone jest zjawisko aspiracji

określane jako dążenia pracownika, wyznaczane przez hierarchię celów zawodowych, które uznaje on za ważne i które są znaczące w jego planach życiowych. Przyjmując więc możemy, że u większości młodych pracowników w okresie wczesnej dorosłości spotykamy się z aspiracjami zawodowymi występującymi jako gotowość i dążenie do uzyskania wysokiego poziomu kompetencji. Przy tym ich dynamika zaznacza się w różnych elementach sytuacji pracy poprzez określone zachowania, a które (w niniejszym opracowaniu) możemy przedstawić jako:

- pozytywne nastawienia interpersonalne,
- silnie umotywowane zamiary realizacyjne,
- uwzględnianie horyzontu (ram) czasu.

Na zakończenie chciałabym podkreślić, iż w uwarunkowanej przemianami gospodarczymi konieczności restrukturyzacji i transformacji naszego systemu edukacji musi znaleźć się miejsce na kształcenie młodzieży w umiejętności dokonywania wielorakich „ocen samego siebie” zarówno z uwagi na dynamikę rozwoju stanowisk pracy, zwiększania zakresu obowiązków pracowniczych, jak też samą zmienność treści pracy. W procesie nadawania znaczenia pojęciu kompetencji zawodowych powinna bowiem zachodzić możliwie największa zbieżność między umiejętnością samooceny przygotowania zawodowego a przeobrażeniami rzeczywistości społeczno-ekonomicznej.

Literatura

1. Patrz m.in.: Education under the circumstances of social and political changes. S.s.: M. Szymański, R. Piwowarski. Warsaw 1992; St. Kaczor: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. Radom 1993; Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej. Red. St. M. Kwiatkowski. Warszawa 1994; T. Lewowicki: Przemiany oświaty. Warszawa 1994.
2. H.M. Blalock: Statystyka dla socjologów. Warszawa 1977.
3. S. Nowak: Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970.
4. Do samooceny kwalifikacji i wiadomości wykorzystano między innymi (zmodyfikowany) zestaw twierdzeń opracowany przez A. Radziejewicz-Winnickiego. A. Radziejewicz-Winnicki: Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy. Katowice 1979.
5. H. Kwiatkowska: Edukacja nauczycieli szkół zawodowych. (W:) Kształcenie zawodowe w warunkach..., op. cit., s. 151.
6. Problem ten znajduje odzwierciedlenie w licznych różnorodnych sondażach, badaniach, raportach i innych systematycznie publikowanych doniesieniach, np.: K. Biało-brzeska: Co wybierają młodzi ludzie. „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 1; — E. Drogosz-Zabłocka: Losy absolwentów szkół zawodowych z miast-gmin o bardzo wysokim bezrobociu. Edukacja, Studia, Badania, Innowacje 1994, nr 3; — B. Fatyga, G. Fluderska, J. Werstein-Zuławski: O życiu codziennym młodzieży. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 4; — E. Górska: Młodzi nadchodzą. „Rzeczpospolita” 1992, 12, 2; — M. Graczyk: Pokolenie utrzymanków. „Wprost” 1993, nr 14; — M. Jastrzęb-Mrozicka: Dążenia zawodowe młodzieży akademickiej w świetle badań. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991—92, nr 3/4; — S. Kaczor: Poglądy i postawy młodzieży szkół zawodowych oraz ich przemiany. „Szkoła Zawodowa” 1990, nr 1; — A. Kozłowska: Młodzież lat 90. „Nowa Szkoła” 1991, nr 1. — J. Kraśniewski: W klasie zaległa cisza. „Głos Nauczycielski” 1990, nr 19; — Z. Kwieciński: Zmiana, rozwój, postęp w świadomości podmiotów

- edukacji; Tenże: Jesteśmy źle wykształceni. „N Oświaty” 1992, nr 3; — J. Leoński, T. Rzepa, R. Szelaąg: Jak młodzież postrzega wybrane sfery własnego życia. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1994, nr 1; — Młodzież na rynku pracy. „Rzeczpospolita” 1992, 12, 2. (Z.H) — M. Pietras, A. Sowińska: Młodzież w nowej rzeczywistości. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 3; M. Pietras, A. Sowińska: Młodzież kończąca naukę wobec problemu bezrobocia. „Polityka Społeczna” 1991, nr 10;
- A. Przećławska: Młodzież w nowej rzeczywistości. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 3; — J. Raczkowska: Bezrobocie młodzieży. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. 1994, nr 4;
7. W. Wesołowski: Teoria, badania, praktyka. Warszawa 1975, s.128; K. Galleta: Typ wykształcenia jednostki a wartościowanie. „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 1.
8. P. Sztompka: Dynamika ruchu odnowy. „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3—4.
9. A. Brzezińska: Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973, nr 3; B. Galas: Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży. „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 1; L. Niebrzydowski: O poznawaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976; Spostrzeganie własnej indywidualności. Red. M. Jarymowicz. Warszawa 1984.
- *) Jest to wskaźnik odpowiedzi na najwyższy 5-stopniowy poziom skali Likerta „zdecydowanie tak”, na który udzieliło odpowiedzi 123 badanych. Spośród nich wskaźniki pracowników o innych poziomach wykształcenia wynoszą tu: 19,5% średnie zawodowe, 12,2% powyżej średniego zawodowego, 5,7% poniżej zasadniczego zawodowego.

Andrzej Krygier

„PZL-Świdnik” S.A.

Wytwórnia Sprzętu Komunikacyjnego

PRZEMIANY W PRZEMYŚLE LOTNICZYM A KSZTAŁCENIE ZAWODOWE

Polski przemysł lotniczy znajduje się obecnie w stanie kryzysu. Kryzys ten dotyczy również, choć w znacznie mniejszej mierze, lotniczego przemysłu zachodnioeuropejskiego, zmagającego się z konkurencją amerykańską.

Rządy państw europejskich, pod moralnym przywództwem Francji, przyjęły

postawę obronną stawiając w chwili obecnej na przetrwanie potencjału niezbędnego do szybkiego startu po zmianie koniunktury.

Zarówno pesymiści, jak i optymiści liczą się ze zmianą sytuacji poczynając od 1997 roku, a w każdym razie jeszcze w tym stuleciu.

Przyzwyczajeni do zmian koniunktury producenci samolotów i śmigłowców wypracowali mechanizmy szybkiego reagowania pozwalające na przetrwanie i rozwój w zależności od sytuacji.

Byłoby wskazane, aby przeżywające kryzys zakłady polskiego przemysłu lotniczego wypracowały sobie podobne zdolności, zanim pogrążą się w niebycie. Wiele zależy od decyzji rządowych, a proponowanie prywatyzacji poprzez likwidację wydaje się tu przedsięwzięciem niekorzystnym.

W dalszej części artykułu zostanie omówione znaczenie znajomości języków obcych oraz jakości w konkurencyjności o rynki zbytu.

Działania krajów europejskich w walce o konkurencję w przemyśle lotniczym

Dla krajów europejskich rywalizacja z potężnym partnerem amerykańskim w pojedynkę jest wręcz niemożliwa. Stąd od dawna wszystkie większe europejskie programy lotnicze mają charakter międzynarodowy. „Concorde” zbliżył przemysł francuski z angielskim, „Airbus” pozyskał przemysł niemiecki, a „ATR” również włoski i hiszpański, a także skromnie na początek przemysł polski w postaci WSK „PZL-Świdnik” przy produkcji szkieletu centroplata tego samolotu średniego zasięgu. Natomiast francuskie Aerospatiale i niemiecka DASA utworzyły wspólny holding „Eurocopter”, który dotyczy śmigłowców.

Obecnie praktycznie niemożliwy jest duży kontrakt lotniczy bez propozycji offsetu, czyli kooperacji klienta kupującego z producentem wyrobu.

Rozszerza to znacznie kooperację międzynarodową i stawia duże wymagania przed załogami zakładów lotniczych w zakresie znajomości języków obcych, przede wszystkim języka angielskiego, który spełnia obecnie rolę międzynarodowego języka lotniczego. Dokumentacja techniczna: konstrukcyjna, technologiczna, normalizacyjna wydawana jest jako dwujęzyczna. Od inżynierów, techników, a nawet robotników wymaga się znajomości języka obcego. Przy daleko posuniętej kooperacji pośrednictwo j. angielskiego staje się niewystarczające i trzeba doprowadzić do opanowania języka partnera przez jak najszerszy krąg współpracowników.

Współpraca między francuskim Aerospatiale i hiszpańską Casa odbywała się początkowo za pośrednictwem języka angielskiego. Polecenie dyrekcji Casa nakazujące opanowanie języka francuskiego przez kadre biorącą udział w kooperacji dało nowy impuls we współpracy. Wiele innych firm francuskich postanowiło nawiązać współpracę z takim kontaktowym partnerem.

Podobnie rzecz się ma we współpracy WSK „PZL-Świdnik” z Aerospatiale. Wprawdzie kontrakt oficjalnie uznaje język angielski jako płaszczyznę współpracy, jednak strona polska zorganizowała dwa intensywne kursy języka francuskiego dla pracowników zaangażowanych w tę kooperację. Po czterech latach współpracy można uznać tę decyzję za niezwykle trafną.

W WSK „PZL-Świdnik” od piętnastu lat prowadzone są kursy języków obcych tzw. metodą inwencyjną przy obecności psychologa z wykorzystaniem również niektórych week-endów. Podzielone na

5 etapów kursy są odpłatne, z tym że udział finansowy uczestników maleje w miarę uzyskanych rezultatów pozytywnych na poszczególnych etapach. Największym powodzeniem cieszy się język angielski, w następnej kolejności język niemiecki i francuski.

Uzasadniając zmianę w podejściu do nauczania języka obcego w szkołach w Polsce przygotowujących kadry dla lotnictwa, w tym również dla przemysłu lotniczego, można posłużyć się przykładem francuskiej szkoły prywatnej kształcącej inżynierów dla przemysłu lotniczego i samochodowego, będącą obecnie własnością stowarzyszenia jej absolwentów. ESTACA — Ecole Superieure des Techniques Aéronautiques et de Construction Automobile, mającą swą siedzibę w Levallois-Perret.

Znajomość angielskiego uważana jest przez grono przemysłowców zainteresowanych w zatrudnieniu inżynierów ESTACA, jako dyscyplina podstawowa. W rezultacie, podobnie jak w większości szkół inżynierskich we Francji, zdecydowano się na przeprowadzenie po 4 latach nauki egzaminu TOFL (test proponowany przez Uniwersytety Amerykańskie dla francuskich kandydatów pragnących kontynuować studia w Stanach Zjednoczonych).

Aby uzyskać promocję na 5 rok studiów, należy uzyskać 500 punktów niezależnie od tego, jaka byłaby średnia ogólna czwartego roku studiów. Studenci, którzy osiągną rezultat poniżej tej bariery, powinni powtórzyć egzamin we wrześniu tegoż roku, aby uzyskać punkty niezbędne do przejścia na piąty rok. W przypadku, gdy student po powtórzeniu czwartego roku nie osiągnieżądanego

poziomu, będzie mógł być przyjęty na piąty rok z wszelkimi skutkami powtarzania. Studenci, którzy w szkole średniej uczyli się języka niemieckiego, mogą fakultatywnie doskonalić ten język, jednak zapis na odpowiednie kursy będzie uzależniony od wyników testów.

Kandydat ubiegający się o przyjęcie do ESTACA powinien obowiązkowo wykazać się dobrą znajomością języka angielskiego.

Procesy specjalne

Ostra konkurencja amerykańsko-europejska zmusza przodujące formy europejskie do wzmożonego wysiłku.

Już od dawna wiadomo, że o wysokiej jakości wyrobów lotniczych decydują procesy specjalne, to jest takie, których wyniki nie mogą być w pełni sprawdzone przez późniejszą kontrolę i badanie wyrobu.

W związku z tym konieczne jest monitorowanie tych procesów, zachowanie zgodności z udokumentowanymi procedurami zmierzającymi do zapewnienia spełnienia ustalonych wymagań.

Procesy specjalne podlegają kwalifikacji, to znaczy uznaniu przez kompetentny organ, że osoba, proces, wyrób lub metoda spełniają określone wymagania.

Kwalifikacja procesu polega na sprawdzeniu, poprzez sformalizowane działanie, zdolności procesu produkcyjnego do wytworzenia wyrobu trwale odpowiadającego jego definicji zawartej w projekcie. Proces ten musi być zgodny z zatwierdzonymi warunkami technicznymi.

Kwalifikacje operatora to wykształcenie, praktyka i poziom kompetencji wymagany w celu poprawnego wykona-

nia powierzonych zadań.

Proces specjalny definiujemy jako połączenie niżej wymienionych elementów:

- urządzenie i jego wyposażenie wraz z odpowiednimi materiałami,
- wyznaczony personel,
- stosowane dokumenty,
- odpowiednie metody i badania.

Należy więc przeprowadzić odpowiednie przeszkolenie personelu, weryfikację zgodności użytych urządzeń i materiałów oraz wykonanie próbek i ich badanie.

Próbka stanowi reprezentatywny element wyrobu odnośnie cech ujętych w procesie.

Operator procesu musi spełniać następujące wymagania:

- posiadać sprawność fizyczną do wykonywanej pracy,
- być odpowiednio przeszkolony (przebyty kurs teoretyczny i praktyczny),
- powinien szczegółowo znać wyposażenie i wszystkie fazy procesu (znajomość dokumentacji),
- powinien wykazać ciągłość pracy w procesie i mieć dobrą praktykę w tym zakresie.

Odpowiedzialny za proces — musi posiadać zdolność starannego prowadzenia całości procesu w celu kontroli nad stanem samego procesu. Mimo że odpowiedzialny za proces nie jest osobą, która fizycznie realizuje proces powinien spełniać wymagania dla operatora procesu.

Kwalifikacja może wykorzystywać tylko wnioski z oceny metod działania, szkolenia personelu, sprawności urządzeń, a także pogłębiona o badanie próbek. Okres ważności kwalifikacji wynosi przeważnie 3 lata, lecz skraca się go do 1 roku, gdy wyniki prób są na granicy

ryzyka. Odnawianie kwalifikacji odbywa się poprzez audit procesu poparty pozytywnymi wynikami kontroli seryjnej.

Pion Jakości przedsiębiorstwa odpowiedzialny jest za:

- wdrożenie i nadzór nad programem kwalifikacji procesów specjalnych,
- powołanie komisji typującej procesy do kwalifikacji,
- wytypowanie kontrolerów do szkolenia,
- sporządzenie harmonogramu kwalifikacyjnego procesu,
- wskazanie etapów, które mają być poddane kontroli oraz opracowanie instrukcji kontroli,
- współpracę z działem konstrukcyjnym przy ustalaniu zakresu prób i badań dla procesu,
- opracowanie sprawozdania z kwalifikacji procesu,
- przechowywania dokumentacji związanej z przebiegiem kwalifikacji.

Odpowiednia procedura omawia kolejno odpowiedzialności poszczególnych działów i służb odnośnie procesu kwalifikacji. Stopień uszczegółowienia odpowiada przedstawionemu powyżej. Wymieńmy tu jedynie, o jakie służby tu chodzi:

- Dział Konstrukcyjny,
- Działy Technologiczne,
- Pion Produkcji,
- Służby Utrzymania Ruchu,
- Laboratorium Badawcze,
- Dział Zaopatrzenia,
- Dział Szkolenia.
- Sekcja Auditów.

Następnie omówiony jest szczegółowy opis postępowania wyżej wymienionych służb zakończony czytelnym schematem postępowania przy realizacji procedury.

W warunkach WSK „PZL-Świdnik” wytypowano 35 procesów specjalnych. Na przykład w grupie procesów chemicznych są to:

- anodowanie w kwasie siarkowym OAS,
- anodowanie w kwasie chromowym OAC,
- alodynowanie,
- różnorodne procesy spawania stali i stopów Al.

Procesy Badań Nieniszczących to:

- badania radiograficzne,
- badania penetracyjne,
- badania magnetoskopowe MS,
- badania ultradźwiękowe US.

Procesy klejenia u uszczelniania.

Procesy obciskania, spęczniania i umacniania.

Wykonanie kompozytów i wiele innych.

Wdrożenie procesów specjalnych w rozumieniu Normy ISO 9001 (PN-EN 29001) jest przedsięwzięciem poważnym wymagającym kilkuletnich przygotowań wykorzystujących wcześniej zdobyte doświadczenie. Nakłada ono poważne zadania na Dział Szkolenia, który w trybie edukacji ustawicznej przygotowuje operatorów i kontrolerów jakości do kwalifikacji.

Zmienia się również pułap wymaganego wykształcenia dla operatorów pełne wykształcenie średnie, dla kontrolerów jakości najlepiej policealne wykształcenie techniczne.

WSK „PZL-Świdnik” podjęło inicjatywę zorganizowania w Świdniku w Zespole Szkół Technicznych w porozumieniu z Politechniką Lubelską dwuletniego studium technicznego przygotowującego techników dla potrzeb Służby Jakości,

jak to ma miejsce w Uniwersyteckim Instytucie Technologicznym w Bourges we Francji, na potrzeby firmy Aerospatiale.

Inicjatywa ta nie spotkała się na razie z poparciem odnośnych władz oświatowych. Nie można jej zmarnować, gdyż wraz z wdrażaniem w regionie lubelskim norm z serii ISO 9000 (PN-EN 29000) zapotrzebowanie na takie kadry wzrośnie.

Wpływ rozwoju przemysłu na strukturę kształcenia

Wskaźnikiem rozwoju całego przemysłu, a także jego poszczególnych gałęzi może być liczba pracowników zatrudnionych na stanowiskach nierobotniczych w stosunku do liczby robotników.

W Stanach Zjednoczonych po raz pierwszy liczba tych pracowników przekroczyła liczbę robotników w 1956 r. Moment ten zapoczątkował przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego.

Prognozy amerykańskie przewidują, że procent pracowników bezpośrednio wykonawczych w roku 2000 obniży się do 3% ogółu zatrudnionych. Łatwo się domyślić, jaki to będzie miało wpływ na system kształcenia zawodowego.

Na początku lat dziewięćdziesiątych w ponad 200 wielkich, średnich i małych przedsiębiorstwach francuskiego przemysłu lotniczego, zatrudniających ogółem 120 000 pracowników, proporcje te układały się następująco:

- kadry kierownicze i inżynierowie — 21%
- technicy, kreślarze, technolodzy — 35%

- pracownicy administracji — 14%
- robotnicy — 30%.

W wielkim koncernie Aerospatiale zatrudniającym 26 000 pracowników układ był następujący:

- kadry kierownicze — 28%
- technicy i technolodzy — 53%
- robotnicy — 19%.

W Polsce według stanu na 31 XII 1989 r. proporcje w zakresie zatrudnienia pracowników według poziomu wykształcenia, w przemyśle uspołecznionym kształtował się następująco:

- kadry z wyższym wykształceniem — 4,6%
- kadry ze średnim wykształceniem — 24,4%
- kadry z zasadniczym wykształceniem — 37,2%.

Proporcje liczbowe w poszczególnych gałęziach przemysłu niewiele odbiegają od przedstawionych powyżej wielkości.

Z uwagi na zmiany w technologii wytwarzania i napraw, wynikające z postępu techniki, przemysł potrzebuje coraz więcej pracowników z wykształceniem na wyższych poziomach. Z tego względu MEN już rozpoczęło sukcesywne ograniczenia kształcenia na poziomie zasadniczym poprzez zmniejszenie rekrutacji do tych szkół oraz likwidacji kształcenia w niektórych zawodach.

Literatura

1. Tymowski J.: Przemiany w technice a kształcenie zawodowe. „Stan i perspektywy kształcenia zawodowego w Polsce”, IKZ Warszawa 1987, s. 9—19.
2. Haas P. „Aérospatiale: le repli sur commande” Le Figaro. 24.05.1994.
3. Nadzór i kwalifikacja procesów specjalnych — Procedura systemowa WSK „PZL-Świdnik” S.A. 1994.

Zbigniew Zawadzki

OHP w Olsztynie

OLSZTYŃSKI KLUB PRACY OHP

W walce z bezrobociem wykorzystuje się różnorodne instrumenty. Jednym z nich są kluby pracy. Idea tworzenia klubów pracy zapoczątkowana została w Olsztynie i województwie olsztyńskim w 1992 roku. W ich tworzenie angażują się sami bezrobotni, samorzędy teryto-

rialne, Woj. Urząd Pracy i rejonowe urzędy pracy.

Założony na początku stycznia 1994 r. klub pracy OHP w Olsztynie powstał z inicjatywy KW OHP w Olsztynie i Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Olsztynie. Klub ten pomaga bezrobot-

nym w odnalezieniu się w nowej dla nich sytuacji, instruuje, jak profesjonalnie podejść do szukania pracy oraz pośredniczy między osobami pracy poszukującymi a firmami potrzebującymi pracowników. W 1994 roku olsztyński klub pracy OHP odwiedziło 2400 osób. Był to jedyny klub pracy działający w tym roku w Olsztynie i w pełni realizujący programy pracy klubów pracy. Zatrudnienie przez klub pracy znalazło 180 osób. Są to prace stałe lub okresowe. Klub jest w pełni przystosowany dla potrzeb osób niepełnosprawnych.

Klub Pracy OHP swym działaniem obejmuje osoby bezrobotne oraz młodych od 16 lat, tj. uczniów szkół zawodowych i średnich. Celem podejmowanej przez nasz klub działalności jest ochrona psychiczna młodych, którzy sami nie potrafią sobie poradzić z zagadnieniami bezrobocia, kształtowanie poczucia bezpieczeństwa, zaradności, pewności siebie oraz zapobieganie degradacji intelektualnej. Jest to cykl zajęć psychologicznych, na które jest duże zapotrzebowanie. Działalność klubu w zakresie organizacji czasu wolnego ma na celu motywowanie młodzieży poszukującej pracy do uczestnictwa w działalności klubu oraz zapewnienie urozmaiconych form spędzania czasu.

Klub Pracy OHP działa w ścisłej współpracy z Rejonowym Urzędem Pracy w Olsztynie. Współpracuje z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Olsztynie, Wojewódzkim i Miejskim Zespołem Pomocy Społecznej, Ośrodkiem Pomocy dla Bezrobotnych OPZZ w Olsztynie, Polskim Czerwonym Krzyżem. Jest otwarty na każdą współpracę, która ma na celu zmniejszenie bezrobocia w środowisku olsztyńskim. W olsztyńskim klubie pracy

odbyły się w 1994 roku dwa spotkania klubów pracy i Stowarzyszeń Bezrobotnych woj. olsztyńskiego z kierownictwem Woj. Urzędu Pracy w Olsztynie. Celem tych spotkań była wymiana informacji i doświadczeń. Prowadzący kluby pracy i Stowarzyszenia Bezrobotnych uważają, że Urzędy Pracy winny raz na kwartał organizować cykliczne spotkania o charakterze seminaryjno-warsztatowym, co stworzy lepszą koncepcję polskich klubów pracy. Pozwoliłoby to też uniknąć szeregu zatargów w miejscu działania klubu pracy czy Stowarzyszenia Bezrobotnych.

Istotą działalności klubów pracy jest włączenie się do form aktywnej walki z bezrobociem poprzez m.in. tworzenie programów na uruchomienie nowej działalności gospodarczej. Utworzenie przy klubie grupy ludzi, która społecznie organizowałaby i prowadziła szkolenia grup bezrobotnych. W klubie pracy OHP przy współdziałaniu Agencji Inicjatyw Lokalnych w Olsztynie odbył się 5-dniowy kurs — Jak założyć własną firmę, który ukończyło 17 osób. Programy tych kursów, które odbyły się w klubach, mają na celu pobudzenie zdolności do własnej inicjatywy, zmianę postaw i wyrobienie u bezrobotnego nowych form sprzyjających jego podbudowie psychicznej i rozwojowi pozytywnych zachowań na rynku pracy.

Codzienną formą pracy klubów pracy są kursy Aktywnego Poszukiwania Pracy. W 1994 roku odbyło się 8 kursów. Zajęcia kursowe proponowane są osobom, które wyrażą na to zgodę. Cykl zajęć czterodniowych lub dłuższych uczy bezrobotnego, jak rozpoznać swoje możliwości zawodowe, jak samemu przygotować dokumenty tak, aby zainteresował

się nimi pracodawca. Jest to sposób przeciwdziałania depresji, bezsilności i utracie wiary w siebie. Czasem wystarczy z człowiekiem szerzej porozmawiać — na co w urzędach pracy brak czasu. Cykl zajęć obejmuje blok zajęć psychologicznych, obejmuje też ćwiczenia praktyczne w poszukiwaniu pracy z wykorzystaniem wiedzy zdobytej w czasie kursu.

Zajęcia, które były w 1994 roku prowadzone w klubie pracy OHP ukończyło 125 osób, z czego prawie 3% znalazło pracę stałą lub okresową. Należy nadmienić, że uczestnicy zajęć szkoleniowych po początkowym sceptycyzmie co do proponowanej formy zajęć, w końcowej fazie pozytywnie ocenili prowadzone zajęcia jak i uzyskaną wiedzę. W klubie czyli w grupie o wiele łatwiej jest udzielić psychicznej i społecznej pomocy aniżeli zabieganemu urzędnikowi, który nie zawsze znajduje czas na szersze rozpoznanie możliwości bezrobotnego na lokalnym rynku pracy. Grupa, w której się znajduje w czasie ćwiczeń, jest odskocznią od codziennych problemów, jest przeciwdziałaniem patologii społecznej i wyobcowaniu wśród samych bezrobotnych.

Wymiana doświadczeń o sposobie poszukiwania pracy i pracodawcach jest tu o wiele łatwiejsza. Prowadzi to do zwiększenia mobilności zawodowej oraz zobowiązuje do osobistej aktywności do poszukiwania pracy.

W klubie pracy od września 1994 roku prowadzone są kursy językowe. Kursy języka angielskiego i niemieckiego prowadzone są od podstaw, a przekrój grup wiekowo i społecznie uzupełnia się wzajemnie. Prowadzone są też zajęcia komputerowe, które cieszą się bardzo dużym powodzeniem. Dzięki tym lekcjom bezrobotny czuje się bardziej związany z klu-

bem pracy oraz sam proponuje niekiedy nowe formy pracy klubu czy zajęć.

W klubie pracy co czwartek przyjmuje socjolog z Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Olsztynie na rzecz Wspierania Organizacji Pozarządowych woj. olsztyńskiego.

Bezrobotny w klubie pracy OHP może codziennie skorzystać z prasy lokalnej, którą otrzymujemy bezpłatnie. Redakcja „Dziennika Pojezierza” systematycznie drukuje oferty pracy naszych bezrobotnych. Dzięki tej formie wiele osób może znaleźć pracę niekoniecznie w miejscu swojego obecnego zamieszkania. Dodatkowo w klubie bezrobotny ma bezpłatny telefon na poszukiwanie pracy, maszynę do pisania. Pracownik klubu — doradca personalny (nowość na polskim rynku służb pracowniczych), pomoże przy kompletowaniu dokumentów i przygotowuje do rozmowy z pracodawcą. Kierownik — lider klubu pracy to osoba z dużym doświadczeniem zawodowym i przygotowaniem do tej formy pracy czy zajęć. W tej pracy najlepiej sprawdzają się byli instruktorzy harcerstwa, tj. osoby, które potrafią pracować w grupie, wysłuchać i zrozumieć drugą osobę, potrafią też nawiązać kontakt z bezrobotnym i odpowiednio prowadzić zajęcia w grupach.

W klubie odbyły się imprezy, które były przygotowane przez samych bezrobotnych, m.in. wieczorek Andrzejkowy i Wigilia. Sami klubowicze proponują różne formy zajęć, które w miarę możliwości klubu są realizowane, gdyż klub jest otwarty na każdą formę pracy z bezrobotnym i to niezależnie od jego wieku, czy wykształcenia zawodowego.

Klub pracy kieruje bezrobotnych na kursy przekwalifikowań, które są organizowane przez Rejonowy Urząd Pracy

w Olsztynie. Bez współpracy z urzędami pracy kluby nie mogą istnieć. Musi być tu ścisła współpraca. Absolwenci tych kursów, których kierował nasz klub, o wiele łatwiej i szybciej znajdują pracę dzięki umiejętnościom, których nauczyli się w czasie zajęć Aktywnego Poszukiwania Pracy.

Do klubu pracy trafiają oferty pracy. Klub stara się ułatwić pierwszy kontakt bezrobotnego z pracodawcą. Najtrudniejsze, naszym zadaniem, w czasie zajęć jest przekonanie bezrobotnych, że mogą robić coś zupełnie innego niż dotychczas, że czasem muszą zaczynać wszystko od nowa. Sami muszą nauczyć się walczyć o swoje sprawy.

Do klubu pracy trafiają osoby, które od dawna nie mają pracy, bez prawa do zasiłku. Dużo kobiet, których sytuacja po osiągnięciu wieku 35/40 lat jest dość trudna na rynku pracy. A przecież jest to pracownik, który ma doświadczenie zawodowe, lecz pracodawcy boją się zwolnień i spraw rodzinnych. Wolą młode niż z 20-letnim stażem pracy, dużo czasu tu minie zanim zmieni się mentalność myś-

lenia niektórych pracodawców z prywatnych firm. Są też pozytywne wyjątki. Bezrobotny być może traktuje klub jako ostatnią szansę znalezienia pracy po wielu bezowocnych próbach. Klub pracy pokazuje, w jaki sposób szukać pracy. Nie daje gotowej recepty (każdy przypadek bezrobotnego to odmienne zagadnienie do rozpatrzenia), pomagamy jedynie w odkryciu swoich możliwości, staramy się sprawić, że ludzie uwierzą w siebie i swoje ukryte możliwości czy umiejętności.

Olsztyński Klub Pracy OHP wyszkolił 3 liderów, którzy po naszych zajęciach prowadzą kluby pracy w Górowie Iławieckim, Bartoszycach i Szczytnie. Lecz potrzeby naszego województwa w tym zakresie są o wiele większe. Takie są sygnały z terenu.

Kluby pracy czy stowarzyszenia bezrobotnych nie zlikwidują bezrobocia, ale mogą znacznie złagodzić jego skutki.

Kierownik Klubu Pracy OHP
w Olsztynie
mgr Zbigniew Zawadzki

Anna Markowska

Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej

INICJATYWY WYBRANYCH ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH NA RZECZ PRZECIWDZIAŁANIA BEZROBOCIU

Bezrobocie, a zwłaszcza długotrwały brak zatrudnienia stanowi jeden z naj-

ważniejszych skutków transformacji ustrojowej wpływających na jakość wa-

runków życia i przenikający intensywnie we wszystkie dziedziny działalności człowieka. Największy wzrost bezrobocia rejestruje się w najbardziej nierozwiniętych ekonomicznie rejonach, w których pojawiło się wysokie bezrobocie w rolnictwie (tj. rejony północno-wschodnie) oraz na obszarach, gdzie skoncentrowano tradycyjne przemysły, w tym przemysł ciężki. Ponadto w wielu regionach występuje znaczne nieprzystosowanie między bezrobociem a wolnymi miejscami pracy, tj. kwalifikacje, którymi dysponują bezrobotni nie przystają do ofert pracy.

Wszystkie programy na rzecz przeciwdziałania bezrobociu stopniowo znajdują stałe miejsce w określonych społecznościach lokalnych dotkniętych w istotny sposób bezrobociem, wykazując ścisłą współpracę partnerską między osobami pozostającymi dłużej bez pracy i różnorodnymi instytucjami bądź stowarzyszeniami i fundacjami, próbującymi wyjść naprzeciw ich potrzebom. Badania wskazują na to, że najważniejszą cechą pomyślnie zrealizowanych projektów na płaszczyźnie lokalnej jest dynamiczne powiązanie instytucjonalnych form pomocy z samopomocą tak, by ludzie dotknięci zmianami strukturalnymi mieli również możliwość aktywnie uczestniczyć w rozwiązywaniu swoich życiowych problemów. Niektóre programy uwzględniają w większym stopniu długofalowe procesy zachodzące w lokalnej społeczności, inne zajmują się spontanicznymi rozwiązaniami, np. pracami interwencyjnymi lub doraźnymi szkoleniami, jak również wspieraniem i zachęcaniem bezrobotnych do zakładania własnych firm. Jedne i drugie formy pomocy bezrobotnym mają na celu odzyskanie i utrzymanie poczucia niezależności, godności i odpowiedniego po-

ziomu życia, a w rezultacie znalezienia satysfakcjonującej pracy.

Wspieranie wzrastającej liczby osób nie posiadających regularnych dochodów w sposób finansowy (zasiłki dla bezrobotnych i z opieki społecznej) oraz organizacyjny (tworzenie i rozwijanie służb zatrudnieniowych pomagającym bezrobotnym w poszukiwaniu odpowiedniej pracy) jest realizowane zarówno przez administrację rządową w ramach „Programu przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego negatywnych skutków” MPiPS z 1993 r., jak i w ramach Programu Phare finansującego wiele projektów adresowanych do bezrobotnych. Można tu wymienić np. programy pod nazwą: „Inicjatywy lokalne na rzecz zatrudnienia i rozwoju społeczno-zawodowego” oraz „Rozwój społeczno-gospodarczy”, w którym jeden z projektów zatytułowany „Świadczenie usług społecznych przez organizacje pozarządowe” ma na celu wypracowanie nowego integracyjnego modelu współpracy między organizacjami pozarządowymi a administracją publiczną oraz rozwój usług świadczonych przez te organizacje w obszarze pomocy społecznej dla różnych kategorii osób, np. bezdomnych, niepełnosprawnych, uzależnionych oraz m.in. bezrobotnych. W wyniku monitoringu działań podjętych przez organizacje pozarządowe działające na rzecz przeciwdziałania bezrobociu, częściowo finansowanych z tego projektu powstało poniżej przedstawione skrótkowo opracowanie.

Fundacja „Międzynarodowe Centrum Kształcenia i Rozwoju Gospodarczego MIELEC” zajmuje się restrukturyzacją społeczno-zawodową mieszkańców rejonu mieleckiego obejmującego 7 gmin zaliczonych do szczególnie zagrożonych

strukturalnym oraz technologicznym bezrobociem. Restrukturyzacja oznacza dokonanie takich zmian w strukturze siły roboczej, aby w optymalny sposób odpowiadała popytowi na nią. Projekt restrukturyzacji powstał na tle prowadzonych przez grono wolontariuszy, później współfundatorów Fundacji pracy analitycznych dotyczących stanu gospodarczego i rynku pracy rejonu mieleckiego, głównie w celu określenia strategii rozwojowej i metod zapobiegania dalszej deprecjacji terenu. Szkoły ponadpodstawowe tego regionu produkują „młodych bezrobotnych”, powiększając zagrożenie patologią życia społecznego, a wiedza o możliwościach podjęcia własnej działalności gospodarczej jest niewystarczająca. Stosunkowo duże zapotrzebowanie koncentruje się na wysoko kwalifikowanych sprzedawcach, akwizytorach, towaroznawcach i specjalistach od zarządzania finansami, nie wiadomo tylko, jak duży jest popyt na te zawody. W przyszłości wzrośnie zapewne zapotrzebowanie na zawody związane z przetwórstwem rolno-spożywczym; rozpoczęto też pierwsze uprawy roślin alternatywnych.

Dla realizacji programu restrukturyzacji Fundacja utworzyła Lokalne Biuro Informacji Gospodarczej. Biuro prowadzi działalność doradczą dla młodzieży, absolwentów szkół regionu mieleckiego; dla kandydatów do prowadzenia samodzielnej działalności gospodarczej; dla zaawansowanych podmiotów gospodarczych; pewien typ pośrednictwa w ramach prac interwencyjnych oraz zbiera informacje o rzeczywistych potrzebach w zakresie doskonalenia zawodowego, przygotowuje i przeprowadza szkolenia adaptacyjne i pracuje nad sformułowaniem modelu kształcenia dostosowanego

do lokalnych potrzeb. W swojej działalności współpracuje ściśle z urzędami pracy, urzędami miasta i gmin, Zespołem Szkół Technicznych Mielec i Biurem Konsultingowym „Promarket”. Na podstawie analizy zapotrzebowań Fundacja określa potrzeby szkoleniowe w poszczególnych specjalnościach i zawodach i przedstawia je Rejonowemu Urzędowi Pracy, które zleca Fundacji opracowanie programu szkoleń, ofert szkoleniowych, dobór wykładowców itp. W ramach współpracy z Mielecką Agencją Rozwoju Regionalnego oraz Centrum Wspierania Biznesu Fundacja przygotowuje założenia do generalnego projektu „Strategia dla Regionu Mieleckiego”, który został przyjęty przez program STRUDER. Dokonano podziału „rynku szkoleniowego”, zachowując dla Fundacji tematykę związaną z szeroko pojętym zarządzaniem podmiotami gospodarczymi oraz szkoleniem i przeprowadzaniem warsztatów dla młodzieży. Oferta szkoleniowa składa się z 16 modułów 24-godzinnych obejmujących doskonalenie zawodowe dla osób fizycznych i podmiotów gospodarczych, rozpoczynając od zasad zakładania i prowadzenia firmy, poprzez opracowywanie biznes planów, metody zarządzania i sterowania jakością, do systemu rekomendacji podmiotów gospodarczych.

Ostrołęcki Ruch Wspierania Przedsiębiorczości powstały z inicjatywy 16 osób bezrobotnych jest jedyną organizacją pozarządową w województwie ostrołęckim, która zajmuje się problemami ludzi bezrobotnych. Celem Ośrodka Społeczno-Prawnego Stowarzyszenia jest aktywizacja zawodowa bezrobotnych z tego regionu; zmniejszenie bezrobocia i jego skutków. Podobnie jak przedstawiona wyżej organizacja wspomaga bezrobot-

nych w realizacji własnych inicjatyw gospodarczych, wspiera podmioty gospodarcze tworzące nowe miejsca pracy i rozszerzające swoją działalność poprzez szukanie zleceń dla tych form oraz organizuje szkolenia przekwalifikowujące bezrobotnych, głównie w zakresie nowoczesnych technologii w budownictwie. Stowarzyszenie prowadzi kilka biur działających na rzecz aktywizacji społeczno-zawodowej bezrobotnych. Biuro Pośrednictwa Pracy podejmuje działania mające na celu pozyskanie nowych miejsc pracy poza granicami kraju na kontrakty dłuższe niż rok oraz do prac krótkoterminowych. Dobrym pomysłem jest organizowanie brygad, składających się z fachowców oraz młodych ludzi uczących się zawodu, którzy w przyszłości szybciej znajdują pracę dzięki nawiązanym kontaktom. W ciągu 6 miesięcy skierowano do pracy 304 osoby. Biuro utrzymuje też stałą współpracę z regionalnymi ośrodkami masowego przekazu, które udostępniają pewną ilość czasu antenowego na pośrednictwo pracy. Biuro Interwencyjne udziela porad prawnych osobom zwalnianym z zakładów pracy; w przypadku niesłusznego zwolnienia walcząc o przywrócenie ich do pracy. Jedną z ciekawszych form pracy Biura Porad Prawnych jest Inkubator Przedsiębiorczości, obejmujący ok. 70 firm. Planuje się też zorganizowanie Funduszu Pożyczkowego i Banku Danych o przedsięwzięciach gospodarczych i handlowych dla potrzeb powstających firm.

W początkowej fazie działalności organizacje pozarządowe zarówno z Mielca, jak i z Ostrołęki były traktowane przez administrację lokalną jako grupy ludzi zainteresowanych zorganizowaniem pracy dla siebie, a nie jako partnerów w zwal-

czaniu bezrobocia i jego skutków.

W próbach współpracy z władzami i działaczami samorządowymi rejonu wielokrotnie spotykamy się ze stanowiskiem, że sprawami bezrobocia powinien zajmować się tylko Urząd Pracy. Te z kolei widziały w organizacjach jedynie niewielką grupę samopomocową, która będzie występować do nich z żądaniami. Rozmach z jakim podjęto często nowatorskie działania oraz osiągnięte efekty zmieniły te nastawienia. Wojewoda Ostrołęcki podjął decyzję o uczestnictwie przedstawiciela organizacji w Wojewódzkiej Radzie Zatrudnienia, zarządy miasta udostępniły lokale z telefonem. Rejonowe urzędy pracy przydzieliły obu organizacjom etaty w ramach prac interwencyjnych. Kierują do organizacji osoby wymagające specjalistycznej porady prawnej lub innego rodzaju konsultacji. W Mielcu współpraca z Urzędem Miasta, Mielecką Agencją Rozwoju Gospodarczego oraz Izbą Przemysłowo-Handlową polega na wspólnym omawianiu projektów restrukturyzacji rejonu, jak również opracowaniu projektu „Agroekosystem Mielec 2000” w ramach organizacji Specjalnej Strefy Ekonomicznej.

Dobry przykład współpracy z administracją lokalną stanowi projekt Toruńskiej Agencji Inicjatyw Lokalnych Fundacji Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych pt. „Chcesz się usamodzielnic, zacznij działać” przeznaczony dla dwóch grup podopiecznych MOPSu w Toruniu: dla osób, które posiadają status osoby bezrobotnej i którym Rejonowy Urząd Pracy nie udzielił pożyczki na podjęcie działalności gospodarczej (ok. 140 osób) oraz osób formalnie usamodzielnionych ekonomicznie na podstawie pożyczki udzielonej przez MOPS w latach

1991—94, borykających się z bieżącą działalnością we własnych firmach (ok. 200 osób). Inicjatywa ta polega na udzielaniu bezpłatnych porad ekonomicznych, finansowych, prawnych, podatkowych itp. w biurze Agencji, na podstawie talonów uprawniających do konsultacji, wydawanych przez MOPS w Toruniu oraz organizowaniu szkoleń z zakresu małej przedsiębiorczości. Dzięki zastosowaniu praktycznych metod nauczania uczestnicy mogą samodzielnie zaplanować swoje przedsięwzięcia, a także dokonać jego oceny pod względem realności i opłacalności.

Po początkowych trudnościach z dotarciem do potencjalnych uczestników szkoleń zawarto porozumienia z innymi Ośrodkami Pomocy Społecznej i Urzędami Pracy, których rezultatem był wzrost zainteresowania projektem wśród wszystkich grup związanych z działalnością gospodarczą na terenie działania Agencji. W trakcie licznych konsultacji indywidualnych i planowanych 10 szkoleń specjalności uczą rachunku ekonomicznego, rozliczeń z urzędami, sposobów tworzenia biznes planu, marketingu w firmie, przepisów podatkowych, robienia bilansów itd. Na zajęciach teoretycznych i praktycznych uczestnicy dowiadują się również, jak szukać pracy, jak prezentować pomysły na własne przedsięwzięcie, jak przekonać banki i inne instytucje udzielające kredytów do przyznania pożyczki. Kursy organizowane są bezpłatnie, a uczestnicy dostają materiały szkoleniowe, do których mogą sięgać po zakończeniu kursu.

Oferty pomocy dla bezrobotnej młodzieży przedstawiły dwie Fundacje: Międzynarodowe Centrum Spotkań i Rehabilitacji Młodzieży MIKI CENTRUM

z Gdańska oraz Fundacja „Bez Względu na Niepogodę” z Warszawy. Gdańska organizacja we współpracy z Biurem Pośrednictwa Pracy przeprowadziła badania mające na celu rozpoznanie potrzeb wśród bezrobotnej młodzieży oraz absolwentów szkół oraz przygotowała program szkoleń, który spotkał się z życzliwym zainteresowaniem władz miasta. Organizacja i przeprowadzenie szkoleń w ramach projektu „Promocja bezrobotnej młodzieży” wymagały dobrej woli i szerokiej współpracy różnych instytucji. Dużym wkładem pracy wykazał się Rejonowy Urząd Pracy kierujący bezrobotne osoby na szkolenia, do prac interwencyjnych oraz wyszukujący ofert pracy. Program kursów „Małego Biznesu” zawierał wybrane zagadnienia prawne, podstawy księgowości, organizacji biura, prowadzenie negocjacji, kampanii reklamowej, podstawy obsługi komputera, wybrane elementy psychologii klienta itp. Słuchacze wysoko ocenili przydatność zdobytych na kursach informacji, wielu z nich w trakcie trwania kursu otrzymało propozycję pracy lub przygotowało się do uruchomienia własnej działalności gospodarczej. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczestników kursu wskazywały ponadto na wyraźną zmianę ich samooceny i chęci aktywizacji zawodowej. Jeszcze w trakcie trwania projektu nawiązano współpracę z Gdańską Organizacją Bezrobotnych oraz niemieckim centrum szkoleń bezrobotnych w Eisenhuttenstadt, które udostępni programy do symulacji firmy.

Fundacja „Bez Względu na Niepogodę” kontynuuje projekt pod nazwą „Udany start życiowy. Przeciwdziałanie marginalizacji społecznej młodzieży”, polegający na prowadzeniu Młodzieżowej

Agencji Pracy lub Klubu Pracy. Ogólny cel projektu realizowany jest za pośrednictwem dwóch torów działań: bezpośredniej pracy z młodzieżą zagrożoną bezrobociem z terenu Warszawy i okolic oraz wypracowaniem i rozpowszechnianiem skutecznych metod pracy z młodzieżą bezrobotną. Pierwszy rodzaj działań to udzielanie pomocy młodym ludziom w znalezieniu satysfakcjonującej ich pracy, doradztwo prawne, psychologiczne, w ramach Młodzieżowej Agencji Pracy oraz działania edukacyjno-rozwojowe, pobudzające aktywność i kształtujące zaradność życiową młodych ludzi, prowadzone w ramach Klubu Pracy. Na podstawie doświadczeń zebranych w trakcie bezpośredniej pracy z młodzieżą wprowadzane jest stałe doskonalenie metod przeciwdziałania negatywnym skutkom rozpoczynania dorosłego życia od wchodzenia w rolę osoby bezrobotnej.

Obie organizacje — z Gdańska i Warszawy zamierzają rozszerzyć swoje projekty w oparciu o współpracę z organizacjami niemieckimi pracującymi na rzecz przeciwdziałania bezrobociu młodzieży. Fundacja „Bez Względu na Niepogodę” dzięki kontaktom z Fundacją Współpracy Polsko-Niemieckiej przy realizacji następnego programu („Przeciwdziałanie bezradności młodzieży”) znacznie zdynamizuje swoje działania związane z upowszechnianiem metod pracy z bezrobotną młodzieżą. Przygotowano już program szkoleń, które będą prowadzić w najbliższej przyszłości zakładane w ramach tego projektu dwa nowe Kluby Pracy w miejscowościach o szczególnie wysokim poziomie bezrobocia młodzieży. Ogólnie rzecz ujmując, Fundacja jest bardzo usatysfakcjonowana współpracą z organiza-

cjami pozarządowymi (YMCA, Fundacja Akcji Demokratycznej, Fundacja SOS, Fundacja Stefana Batorego) niż z organami administracji państwowej (Biuro ds. Kobiet i Rodziny URM, MPiPS) czy administracji lokalnej. Może to wynikać z pewnej „nieprzystawalności” struktury organizacyjnej organizacji pozarządowej, prostej, operatywnej i opartej na inicjatywie i motywacji wolontariuszy do innych struktur. Inną przyczyną trudności we współpracy z administracją lokalną jest też niezrozumienie roli organizacji pozarządowych i traktowanie ich jako konkurencji, a nie partnera.

Wszystkie organizacje pozarządowe prowadzące szkolenia wydają ich uczestnikom zaświadczenia o uczestnictwie w szkoleniach, które często służą jako rekomendacje w poszukiwaniu pracy. Uczestnicy proszeni są także o wypełnienie anonimowej ankiety oceniającej poszczególne zajęcia i wnoszącej propozycje ich udoskonalenia. Ogólnie, ocena szkoleń jest bardzo wysoka, podkreślona jest również przydatność zdobytej wiedzy i umiejętności. Kursy stanowią nieodłączny element szybko rozwijających się społeczeństw, w których zinstytucjonalizowane formy kształcenia wykazują małą elastyczność i nie zawsze uwzględniają zapotrzebowanie społeczno-gospodarcze na wykwalifikowane kadry, jak również nie pozwalają na szybkie przekwalifikowanie pracowników. Programy szkoleń oferowanych przez wymienione organizacje pozarządowe wychodzą naprzeciw potrzebom współczesnego rynku pracy, a duże zainteresowanie nimi osób bezrobotnych wskazuje na potrzebę rozwijania tego typu działalności, której nie są w stanie zaspokoić np. Urzędy Pracy.

Nowe akty prawne, informacje, komentarze

USTAWA

z dnia 19 sierpnia 1994 r.

o zmianie ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu oraz o zmianie ustawy o zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin

Art. 1. W ustawie z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu (Dz. U. Nr 106, poz. 457, z 1992 r. Nr 21, poz. 84 i Nr 78, poz. 394 oraz z 1994 r. Nr 43, poz. 165) wprowadza się następujące zmiany:

1) art. 18 otrzymuje brzmienie:

„Art. 18.

1. Na wniosek organizatora robót publicznych wynagrodzenie bezrobotnego, skierowanego przez rejonowy urząd pracy i zatrudnionego przy tych robotach, pokrywane jest z Funduszu Pracy w wysokości nie przekraczającej 75% przeciętnego wynagrodzenia na każdego skierowanego i zatrudnionego oraz składki na ubezpieczenie społeczne od tego wynagrodzenia.
2. Na wniosek organizatora robót publicznych kierownik rejonowego urzędu pracy może przyznawać zaliczki ze środków Funduszu Pracy na poczet wypłat wynagrodzeń oraz na składki na ubezpieczenie społeczne, o których mowa w ust. 1.
3. Na wniosek organizatora robót publicznych kierownik wojewódzkiego urzędu pracy, po uzyskaniu opinii rejonowej rady zatrudnienia, może wyrazić zgodę na refundowanie do 50% rzeczowych kosztów organizacji robót publicznych, nie więcej jednak niż 25% kwoty finansowanych z Funduszu Pracy wynagrodzeń i składek na ubezpieczenie społeczne skierowanych bezrobotnych.
4. Przepisy ust. 2 i 3 mają zastosowanie do rejonów administracyjnych (gmin) zagrożonych szczególnie wysokim bezrobociem strukturalnym, o których mowa w art. 30 ust. 3.
5. Minister Pracy i Polityki Socjalnej po zasięgnięciu opinii Naczelnej Rady Zatrudnienia może określić, w drodze rozporządzenia, rejony administracyjne (gminy) inne niż wymienione w art. 30 ust. 3, w których mają zastosowanie przepisy ust. 2.
6. Przepis art. 17 ust. 3 stosuje się odpowiednio”.

- 2) art. 19 otrzymuje brzmienie:
 „Art. 19. Minister Pracy i Polityki Socjalnej określa, w drodze rozporządzenia, zasady organizowania prac interwencyjnych i robót publicznych oraz zasady przyznawania zaliczek i finansowania rzeczowych kosztów organizacji robót publicznych, o których mowa w art. 18 ust. 2 i 3”.
- 3) w art. 21 w ust. 3 oraz w ust. 5 w pkt 1 po wyrazach „w stosunku służbowym” dodaje się wyrazy „albo podlegali ubezpieczeniu społecznemu z tytułu innej pozarolniczej działalności”;
- 4) w art. 23 skreśla się ust. 2a;
- 5) po art. 23 dodaje się art. 23a w brzmieniu:
 „Art. 23a.
 1. Bezrobotnemu, któremu przyznano prawo do emerytury lub renty za okres, za który otrzymał zasiłek lub zasiłek szkoleniowy, Zakład Ubezpieczeń społecznych wypłaca świadczenie pomniejszone o kwotę odpowiadającą wysokości wypłaconych temu bezrobotnemu za ten okres zasiłków i przekazuje tę kwotę na konto Funduszu Pracy właściwego rejonowego urzędu pracy.
 2. Kwota pomniejszenia, o której mowa w ust. 1, za okres pobierania zasiłku nie może być wyższa niż przyznana za ten okres emerytura lub renta”.
- 6) w art. 24 dodaje się ust. 4 w brzmieniu:
 „4. Minister Pracy i Polityki Socjalnej określa, w drodze rozporządzenia, wysokość i sposób opłacania składki na ubezpieczenie społeczne za okresy niepobierania zasiłku, o których mowa w ust. 3”;
- 7) art. 27 otrzymuje brzmienie:
 „Art. 27. Rejonowy urząd pracy może przez okres 12 miesięcy zwracać zakładowi pracy, który zatrudnił skierowanego absolwenta, część poniesionych kosztów na wypłacane wynagrodzenia, nagrody i zasiłki z ubezpieczenia społecznego oraz opłacone składki na ubezpieczenia społeczne, w wysokości uzgodnionej, nie przekraczającej jednak kwoty 36% przeciętnego wynagrodzenia obowiązującego w ostatnim dniu zatrudnienia każdego rozliczanego miesiąca oraz składki na ubezpieczenie społeczne od tej kwoty”.
- 8) w art. 31 po ust. 1 dodaje się ust. 1a w brzmieniu:
 „1a. Minister Pracy i Polityki Socjalnej określa, w drodze rozporządzenia, klasyfikację zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakres jej stosowania”.
- 9) w art. 56 w ust. 1:
 a) pkt 4 otrzymuje brzmienie:
 „4) części kosztów wynagrodzeń i składek na ubezpieczenie społeczne bezrobotnych skierowanych do prac interwencyjnych i robót publicznych oraz kosztów organizacji robót publicznych, o których mowa w art. 18 ust. 3”,
 b) po pkt 5 dodaje się pkt 5a w brzmieniu:
 „5a) składek na ubezpieczenie społeczne za okresy niepobierania zasiłku, o których mowa w art. 24 ust. 3”.
- Art. 2.** W ustawie z dnia 14 grudnia 1982 r. o zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. U. Nr 40, poz. 267, z 1984 r. Nr 52, poz. 268 i 270, z 1986 r. Nr 1, poz. 1, z 1989 r. Nr 35, poz. 190

i 192, z 1990 r. Nr 10, poz. 58 i 61, Nr 36, poz. 206, Nr 66, poz. 390 i Nr 87, poz. 506, z 1991 r. Nr 7, poz. 24, Nr 80, poz. 350 i Nr 94, poz. 422, z 1992 r. Nr 21, poz. 84 i Nr 64, poz. 321 oraz z 1994 r. Nr 74, poz. 339) w art. 107 w ust. 1 po pkt 2 dodaje się pkt 2a w brzmieniu:

„2a) zasiłki wypłacone z Funduszu Pracy za okres, za który bezrobotnemu przyznano prawo do emerytury lub renty,”.

Art. 3. 1. Bezrobotnemu, który z mocy art. 61 ust. 1 ustawy, o której mowa w art. 1, utracił prawo do zasiłku, przyznane na podstawie art. 15 ust. 2 pkt 10 ustawy z dnia 29 grudnia 1989 r. o zatrudnieniu

(Dz.U. Nr 75, poz. 446 z 1990 r. Nr 9, poz. 57 i Nr 56, poz. 323 oraz z 1991 r. Nr 7, poz. 24 i Nr 46, poz. 201), przywraca się od dnia 1 stycznia 1995 r. prawo do zasiłku uzupełniającego przez okres do 9 miesięcy.

2. Przywrócenie prawa do zasiłku na okres uzupełniający, o którym mowa w ust. 1, następuje na wniosek bezrobotnego.

Art. 4. Ustawa wchodzi w życie pierwszego dnia miesiąca następującego po miesiącu, w którym została ogłoszona.

Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej: *L. Wałęsa*

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA PRACY I POLITYKI SOCJALNEJ

z dnia 6 grudnia 1994 r.

zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji, szczegółowych zasad i zakresu działania Urzędu Pracy oraz wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy

Na podstawie art. 3 ust. 3 ustawy z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu (Dz.U. Nr 106, poz. 457, z 1992 r. Nr 21, poz. 84 i Nr 78, poz. 394 oraz z 1994 r. Nr 43, poz. 165 i Nr 108, poz. 516) zarządza się, co następuje:

§ 1. W rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 16 grudnia 1992 r. w sprawie organizacji, szczegółowych zasad i zakresu działania Urzędu Pracy oraz wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy (Dz.U. Nr 97, poz. 482) wprowadza się następujące zmiany:

1) w § 5:

a) w pkt 2 lit. a) po wyrazach „pośrednictwa pracy” dodaje się wyrazy „i poradnictwa zawodowego”,

b) w pkt 2 lit. b) otrzymuje brzmienie:

„b) prowadzenie ewidencji oraz przeprowadzanie kontroli w jednostkach upoważnionych przez Ministra Pracy i Polityki Socjalnej do prowadzenia pośrednictwa pracy,”

c) w pkt 2 lit. e) otrzymuje brzmienie:

„e) opracowywanie i opiniowanie programów:

— promowanie rozwoju drobnej przedsiębiorczości,

— zwiększających możliwości zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu”,

d) w pkt 3 dodaje się lit. c) i d) w brzmieniu:

„c) opracowywanie zasad polityki kadrowej wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy”,

- wych urzędów pracy,
- d) prowadzenie spraw kadrowych kierowników i zastępców kierowników wojewódzkich urzędów pracy”,
- e) po pkt 10 dodaje się pkt 11 i 12 w brzmieniu:
- „11) realizacji zadań wynikających z przepisów o ochronie roszczeń pracowniczych w razie niewypłacalności pracodawcy, obejmujących w szczególności:
- a) obsługę Funduszu Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych,
- b) obsługę Rady Funduszu Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych,
- 12) koordynowanie zadań z zakresu służby zastępczej wykonywanych przez wojewódzkie urzędy pracy”,
- 2) w § 6:
- a) w pkt 1 dodaje się lit. h) w brzmieniu:

- „h) opracowanie analiz i ocen struktury i rozmieszczenia szkolnictwa zawodowego z punktu widzenia lokalnego rynku pracy oraz wnioskowanie właściwym organom potrzeby zmian w tym zakresie”,
- b) po pkt 1 dodaje się pkt 1a w brzmieniu:
- „1a) współdziałanie z partnerami społecznymi w zakresie współtworzenia i realizacji lokalnej polityki rynku pracy”,
- c) po pkt 5 dodaje się pkt 5a i 5b w brzmieniu:
- „5a) realizacji zadań wynikających z ustawy o ochronie roszczeń pracowniczych w razie niewypłacalności pracodawcy,
- 5b) określone w przepisach dotyczących służby zastępczej”.
- § 2. Rozporządzenie wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Minister Pracy i Polityki Socjalnej: *L. Miller*

Konferencje, seminaria, sympozja

Urzędy pracy wobec zagrożeń i problemów w zakresie szkolenia bezrobotnych w 1995 roku

Dębe k. Warszawy, 15—16.12.1994.

Konferencję zorganizował Departament Poradnictwa Zawodowego i Szkolenia Bezrobotnych Krajowego Urzędu Pracy.

Podstawowymi celami konferencji były:

- 1) określenie i przyjęcie wspólnych zadań w zakresie szkolenia bezrobotnych w 1995 roku,
- 2) doskonalenie wojewódzkich specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych w zakresie realizacji polityki szkoleniowej urzędów pracy,
- 3) podniesienie poziomu i zwiększenie efektywności szkolenia bezrobotnych,
- 4) umożliwienie wymiany doświadczeń w rozwiązywaniu złożonych problemów szkolenia bezrobotnych.

W konferencji uczestniczyli:

- specjaliści ds. szkolenia bezrobotnych z 49 wojewódzkich urzędów pracy;
- Dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej w MEN — dr J. Gęsicki;

- Sekretarz Generalny Zarządu Głównego TWP — dr Stanisław Karaś;
- Prezes Stowarzyszenia Oświatowców Polskich — Zbigniew Kuźmiński;
- Zastępca Dyrektora Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu — dr Henryk Bednarczyk;
- Prezes Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego — mgr Andrzej Piłat;
- Przedstawiciele Departamentu Zatrudnienia w MPiPS — mgr Barbara Kuta i mgr Elżbieta Strojna;
- Dyrektor i pracownicy Departamentu Poradnictwa Zawodowego i Szkolenia Bezrobotnych Krajowego Urzędu Pracy.

Ideą przewodnią konferencji było określenie zadań urzędów pracy w rozwoju i doskonaleniu szkolenia bezrobotnych w 1995 roku. Temu celowi służyły: referat programowy wygłoszony przez Dyrektora Departamentu Poradnictwa Zawodowego i Szkolenia Bezrobotnych — Włodzimierza Trzeciaka, wystąpienia przedstawicieli MEN, MPiPS oraz jednostek szkolących, które są podstawowymi partnerami urzędów pracy w organizacji działalności szkoleniowej. W referacie programowym dyr. Trzeciak podkreślił

rozwój działalności urzędów pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych ilustrując to wzrostem środków Funduszu Pracy na ten cel i wzrostem liczby osób kierowanych na szkolenia. W 1990 roku na szkolenie bezrobotnych przeznaczono 16 mld zł, czyli 0,4% Funduszu Pracy, a w 1993 roku — 449 mld zł, co stanowiło 1,4% Funduszu Pracy. W 1994 roku na szkolenia przeznaczono kwotę 650 mld zł, co pozwoliło przeszkolić około 90 000 bezrobotnych.

W 1994 roku na podstawie doświadczeń krajowych i zagranicznych Krajowy Urząd Pracy opracował i wdrożył „Ogólne zasady szkolenia bezrobotnych”. Zgodnie z zaleceniem Krajowego Urzędu Pracy, wojewódzkie urzędy pracy opierając się na „ogólnych zasadach...” opracowały i wdrożyły szczegółowe zasady i procedury związane z organizacją, przebiegiem i oceną szkolenia bezrobotnych”. Stworzyło to ramy organizacyjne dla realizacji zadań w zakresie szkolenia bezrobotnych.

Zadania SUP w dziedzinie szkolenia bezrobotnych na 1995 roku zostały sformułowane na podstawie opracowanej przez Krajowy Urząd Pracy „Strategii działania SUP”, która określa strategiczne i operacyjne cele oraz zadania stojące przed urzędami pracy. W zakresie szkolenia bezrobotnych podstawowymi zadaniami są:

- dostosowywanie kierunków i programów szkolenia do wymagań rynku pracy,
- upowszechnianie najlepszych programów, form i metod szkolenia bezrobotnych,
- zwiększenie efektywności ekonomicznej, finansowej i dydaktycznej szkolenia bezrobotnych.

Ważnym zadaniem w 1995 roku będzie wprowadzenie w życie zapisów znowelizowanej ustawy „O zatrudnieniu i zwalczaniu bezrobocia”, która znacznie rozszerza pole działania urzędów pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych.

W 1995 roku powinny zostać również w pełni wykorzystane doświadczenia zdobyte przez urzędy pracy w trakcie realizacji TOR-9 projektu „Banku Światowego”. Chodzi tu głównie o odbyte szkolenia pracowników SUP, dokonane przeglądy ofert szkoleniowych i programów szkolenia. Analiza rynku szkoleniowego dokonana w trakcie przygotowań do realizacji programu TOR-9 pozwoli na trafniejszy dobór partnerów do współpracy i poprawę efektywności szkolenia.

Dyrektor Trzeciak w swoim wystąpieniu zaprezentował również zestaw przedsięwzięć, które przyczynią się do wzmocnienia kadry specjalistów ds. szkolenia, takich jak: planowane szkolenia, wyposażenie w pomoce metodyczne, materiały informacyjne, literaturę fachową.

Działania MEN w zakresie pozaszkolnych form kształcenia dorosłych omówił Pan dr Janusz Gęsicki — Dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej. Dr J. Gęsicki na wstępie podkreślił zmiany następujące w funkcji, jaką pełni edukacja dorosłych. Zmiany te polegają na wzroście jej roli rozwojowej i stymulacyjnej, a zmniejszeniu się roli kompensacyjnej. Powoduje to konieczność zmiany struktury i formy programów kształcenia. Prelegent stwierdził, że konieczne jest dalsze rozwijanie struktury systemu kształcenia w MEN, a szczególnie centrów kształcenia ustawicznego poprzez dostosowanie zadań edukacyjnych do potrzeb współczesnego ryn-

ku. Podkreślił jednak, że oferta edukacyjna systemu oświaty dorosłych cechuje się dużą elastycznością i różnorodnością i uwzględnia poziom wykształcenia odbiorców i ich możliwości percepcyjne. Dr J. Gęsicki stwierdził, że w ostatnich latach notuje się znaczny wzrost popytu na kształcenie w szkołach dla dorosłych. Aby wyjść tej tendencji naprzeciw MEN rozszerza ofertę kształcenia o formy pozaszkolne oraz stwarza możliwości powstawania niepublicznych placówek oświatowych.

Przedstawicielka Departamentu Zatrudnienia w MPiPS — Pani Barbara Kuta zaprezentowała wyniki badań nad efektywnością aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu prowadzone nowocześnie metodą badawczą poprzez analizę dopływów i odpływów bezrobotnych. Badania obejmowały okres od 1990 roku do 1993 roku i pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków dotyczących efektywności szkolenia bezrobotnych:

- uczestnicy szkolenia mają dwukrotnie wyższe szanse „wyjścia z bezrobocia”,
- zdaniem uczestników szkolenia, ich szansa na rynku pracy wzrasta o 60%,
- bez doksztalcania maleją szanse na rynku pracy osób powyżej 45 roku życia.

Departament Zatrudnienia przygotowuje się do badania efektywności aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu poprzez analizę porównawczą losu wybranych grup korzystających z określonej formy i grup kontrolnych. W ramach BAEL będzie badana efektywność form aktywnych wg zawodów. Pani Barbara Kuta omówiła również problemy związane z realizacją Projektu TOR-9.

System szkolenia autorów programów realizowanych w ramach Projektu TOR-9 omówiła Przedstawicielka Departamentu Zatrudnienia w MPiPS — Pani Elżbieta Strojna. Staże dla autorów programów będą odbywać się w następującym porządku:

- 1-tygodniowy staż w celu zapoznania się z koncepcją modułów,
- 2-tygodniowy staż w instytucjach szkolących organizowany przez Turyn,
- 2-tygodniowe warsztaty przygotowujące do opracowania programów.

Ogółem zostanie przeszkolonych 117 autorów programów w 7 grupach. Każdy autor programu zostanie wyposażony w komplet materiałów dydaktycznych.

Pan Andrzej Piłat — Prezes Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego zaprezentował dorobek zakładów doskonalenia zawodowego w edukacji zawodowej dorosłych i przedstawił ofertę współpracy w 1995 roku. Powołał się przy tym na takie atuty firmy, którą reprezentuje, jak: tradycje i długoletnie doświadczenie w pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi i młodzieżą, status samofinansującego się stowarzyszenia oświatowego, sieć zakładów pokrywającą się z siecią urzędów pracy, elastyczność, wielofunkcyjność, zdolność do przekształceń oraz doświadczenie w projektowaniu kursów i programów nauczania kursowego. Pan Andrzej Piłat przedłożył m.in. następujące propozycje współpracy z urzędami pracy w zakresie organizacji szkolenia bezrobotnych:

- wspólne określenie potrzeb szkoleniowych oraz kwalifikowanie kandydatów na kursy dla bezrobotnych,
- dokonywanie analizy danych niezbędnych do prognoz i programów,

- wspólne kształcenie kadry i wymianę doświadczeń,
- wypracowywanie rozwiązań modelowych, np. modułowych ośrodków kształcenia zawodowego,
- współodpowiedzialność za losy absolwentów kursów,
- tworzenie strategii i planów działania w kontakcie z pracodawcami.

Sekretarz Generalny Zarządu Głównego TWP — Pan dr Stanisław Karaś — dokonał analizy dotychczasowej współpracy TWP z urzędami pracy wyrażając zadowolenie ze współpracy w niektórych województwach, takich jak: olsztyńskie i wałbrzyskie i ubolewanie z powodu niedostatecznej współpracy w większości województw. Pan dr Stanisław Karaś zaapelował do obecnych na konferencji wojewódzkich specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych, aby większym zaufaniem darzyli propozycje szkoleniowe TWP, ze swej strony zobowiązując się do podjęcia starań o pozyskanie specjalistycznej bazy dydaktycznej i urozmaicenie oferty szkoleniowej. Omówił również wszechnicowe formy przeciwdziałania bezrobociu organizowane przez TWP i możliwość ich wykorzystania we współpracy TWP — WUP, RUP.

Pan dr Henryk Bednarczyk — Wicedyrektor Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w swoim wystąpieniu zaprezentował podstawowe problemy występujące w zakresie szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych, takie jak: określanie głównych kierunków w szkoleniu, zróżnicowanie oferty edukacyjnej w zależności od kwalifikacji, wieku i uwarunkowań lokalnych, badanie jakości i efektywności szkolenia. Pan dr Henryk Bednarczyk podkreślił znaczenie nauko-

wo-metodycznego wspomaganie doskonalenia i przekwalifikowania bezrobotnych i przedstawił główne problemy, które jego zdaniem powinny być przedmiotem prac naukowo-metodycznych. Są to m.in.:

- zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje, doksztalcanie i przekwalifikowanie bezrobotnych,
- opracowanie i wdrożenie elastycznych technologii kształcenia,
- opracowanie wzorcowych, modułowych programów szkolenia, materiałów metodycznych i pomocniczych dla słuchaczy i wykładowców,
- opracowanie i wdrożenie systemu zapewnienia jakości szkolenia oraz niezbędnych narzędzi,
- analiza efektywności szkolenia i przekwalifikowania itd.

Pan dr Henryk Bednarczyk przedstawił zebranym ofertę firmy ITeE dotyczącą:

- realizacji badań naukowo-metodycznych,
- szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych inżynierów i nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- usług wydawniczych i poligraficznych,
- usług informacyjnych.

Pan Zbigniew Kuźmiński — Prezes Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zaprezentował działalność oświatową Stowarzyszenia oraz przedłożył program i ofertę współpracy z urzędami pracy. Omówił system rekrutacji do szkół oparty na analizie rynku pracy i działalności SOP w zakresie promocji zatrudnienia absolwentów obejmujących m.in.; organizację giełd pracy i praktyk zawodowych stanowiących wstęp do zatrudnienia.

Pan Zbigniew Kuźmiński omówił również inne formy działalności edukacyjnej, takie jak:

- organizowanie konferencji, sympozjów, stałych form, jak „Wiosenna Szkoła Andragogiki” — jako bazy wymiany, w skali kraju, doświadczeń z zakresu oświaty dorosłych,
- prowadzenie wspólnie z KUP, TWP, ZZDZ, ITeE, ZNP działalności wydawniczej na potrzeby oświaty dorosłych.

Na koniec zaapelował do uczestniczących w konferencji wojewódzkich specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych o zacieśnieniu współpracy podkreślając otwartość SOP na realizację szkoleń w szerokim zakresie. Podczas konferencji z jej uczestnikami spotkał się Pan Jerzy Szreter Sekretarz Stanu w MPiPS i rozmawiał na temat szkolenia bezrobotnych.

W drugim dniu konferencji odbyły się zajęcia warsztatowe, których celem była prezentacja własnych osiągnięć w rozwiązywaniu problemów szkolenia bezrobotnych.

Zajęcia prowadzone były w grupach przez przedstawicieli wojewódzkich urzędów pracy wysoko ocenionych za osiągnięcia w realizacji zadań związanych z tematyką prac grupy.

Poszczególne grupy robocze omawiały następujące tematy:

Grupa A. Rozpoznawanie potrzeb i określanie kierunków szkolenia bezrobotnych z uwzględnieniem kryteriów rekrutacji.

Prowadzący: Artur Janas — Przedstawiciel WUP w Toruniu.

Grupa B: Optymalizacja doboru instytucji szkolących na podstawie ofert szkoleniowych.

Prowadzący: Janusz Wiśniewski — Przedstawiciel WUP w Płocku.

Grupa C: Procedury i treści współpracy z instytucjami szkolącymi i pracodawcami.

Prowadzący: Mięczysława Stanek-Syguła — Przedstawicielka RUP w Poznaniu.

Grupa D: Ocena efektywności szkolenia w aspekcie organizacyjnym, finansowym, ekonomicznym i dydaktycznym.

Prowadzący: Krzysztof Dawid — Przedstawiciel WUP w Gdańsku.

Zajęcia warsztatowe miały charakter roboczy i umożliwiły wymianę doświadczeń w rozwiązywaniu trudnych problemów, z jakimi stykają się specjaliści z wojewódzkich urzędów w codziennej pracy.

Podsumowując konferencję — Dyrektor Departamentu Poradnictwa Zawodowego i Szkolenia Bezrobotnych — Pan W. Trzeciak sformułował wnioski, których realizacja powinna przyczynić się do usprawnienia działalności kadr SUP zajmujących się szkoleniem bezrobotnych. Najważniejsze z nich to:

- 1) stworzenie zaplecza metodycznego i technicznego dla specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych poprzez skomputeryzowanie stanowisk pracy, wyposażenie w pomoce metodyczne i literaturę fachową,
- 2) określenie zasad komunikowania się i usprawnienie przepływu informacji pomiędzy specjalistami ds. szkolenia bezrobotnych w układzie pionowym i poziomym,
- 3) rozwój kadr zajmujących się szkoleniem bezrobotnych poprzez:
 - określenie dróg rozwoju zawodowego i wymagań kwalifikacyjnych na poszczególnych etapach ścieżki zawodowej,

Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych

- sporządzenie programów szkolenia dla specjalistów na kolejnych etapach ich drogi zawodowej,
 - udzielenie pomocy merytorycznej w zakresie samokształcenia,
- 4) zacieśnienie współpracy pomiędzy doradcami zawodowymi i specjalistami ds. szkoleń na szczeblu województw i rejonów,
 - określenie obszarów współpracy i reguł współdziałania,
 - 5) określenie statusu wojewódzkiego i rejonowego specjalisty ds. szkolenia bezrobotnych poprzez sprecyzowanie zadań, uprawnień i kompetencji,
 - 6) popularyzacja osiągnięć specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych na łamach czasopism „Rynek Pracy”, „Edukacja Dorosłych”, „Pedagogika Pracy”,
 - 7) powołanie Zespołu Doradczego przy Departamencie Poradnictwa Zawodowego i Szkolenia Bezrobotnych w Krajowym Urzędzie Pracy.

Na zakończenie Dyrektor Trzeciak zaapelował do uczestniczących w konferencji wojewódzkich specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych, aby aktywnie podejmowali nowe tematy z zakresu szkolenia bezrobotnych, zgłaszali propozycje usprawnień w organizacji działalności szkoleniowej, proponowali nowe rozwiązania i procedury współpracy z jednostkami szkolącymi i pracodawcami.

Dyrektor Trzeciak zobowiązał przedstawicieli wojewódzkich urzędów pracy do zapoznania kierownictwa i współpracowników z WUP-ów i RUP-ów z problematyką omawianą na konferencji oraz podjętymi wnioskami.

Halina Iżycka

Warszawa, 25.01.1995 r.

Instytut Technologii Eksploatacji oraz Edukacja i Praca byli organizatorami seminarium, na którym przedstawiono wyniki projektu badawczego KBN nr 1.P11300106 „Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych” kierowanego przez dr. Michała Butkiewicza. Seminarium prowadzili prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski i dr inż. Henryk Bednarczyk. Na seminarium zaprezentowano analizę teoretyczną umiejętności zawodowych z wyróżnieniem poziomów kwalifikacji oraz zaproponowano projekt modelu standardów kwalifikacji zawodowych. Przedstawiono standardy kwalifikacji zawodowych w różnych grupach zawodowych, np. chemicznej, mechanicznej i elektrycznej.

Z dużym zainteresowaniem przyjęto referaty dr. inż. Krzysztofa Symeli oraz dr. inż. Janusza Figurskiego omawiające teoretyczne i praktyczne aspekty standardów kwalifikacji zawodowych, modularyzacji programów i elastycznego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Zebrani wysoko ocenili wyniki pracy zespołu dr. Michała Butkiewicza, zwracając uwagę na niezbędną ich popularyzację. W seminarium uczestniczyło ponad 60 osób, przedstawiciele instytutów naukowo-badawczych, Centralnego Instytutu Ochrony Pracy, Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej, szkół zawodowych z całego kraju.

Alicja Sadłowska

Co warto przeczytać

Szkolenie i doskonalenie zawodowe w zakładzie pracy

Elżbieta Dobrodziej, Wyd. Biblioteczka Służby Pracowniczej. Bydgoszcz 1994 r.

Staraniem Biblioteczki Służby Pracowniczej wydana została książka Elżbiety Dobrodziej pt. „Szkolenie i doskonalenie zawodowe w zakładzie pracy”, Bydgoszcz 1994 r.

Lektura książki doprowadza do przekonania, że kondycja zakładu pracy zależy od poziomu wiedzy i kwalifikacji kadr, dlatego też warto inwestować w kształcenie i szkolenie pracowników. Aby to zrobić w sposób celowy i efektywny Autorka podaje opierając się na przepisach prawa i praktyce wskazówki zarówno dla zakładów pracy — służb pracowniczych, jak też organizatorów szkolenia. Zdaniem wydawnictwa książka ma wypełnić lukę w tym względzie na rynku wydawniczym. Podjęte problemy, sposób podejścia do nich, a nade wszystko wskazówki do ich rozwiązania zasługują na uwagę zakładów pracy i organizacji szkolących. Szczególnie ważne zagadnienie zdaniem Autorki stanowi przyjęcie do pracy i szkolenie no-

wych, zwłaszcza młodych pracowników. Toteż bardzo szczegółowo omawia fazy szkolenia pracowników przyjętych po raz pierwszy do pracy. Wyróżnia szkolenie wstępne, przyuczenie do wykonywania określonej pracy, naukę zawodu młodocianych, wstępny staż pracy, kursy, seminaRIA, praktyki zawodowe, samokształcenie kierowane itp.

Z porównania stosunku pomiędzy przygotowaniem pracownika a wymaganiami stanowisk pracy Autorka wyróżnia następujące funkcje doskonalenia zawodowego: wdrożeniowo-adaptacyjną, wyrównaczą, renowacyjną, restrukturyzacyjną. W sposób syntetyczny omawia też fazy organizacyjne szkolenia, systemy dydaktyczne, struktury szkoleniowe, zasady pracy dydaktycznej, problematykę szkolenia kadr kierowniczych oraz rolę komórek szkoleniowych w zakładzie pracy. Książkę zamyka informacja o obowiązkach zakładu pracy w stosunku do szkolenia i doskonalenia zawodowego oraz wykaz podstawowych aktów prawnych dotyczących szkolenia i doskonalenia pracowników wg stanu prawnego na dzień 1.06.1994 r.

Stanisław Suchy

Socjologia pracy

Henryk Januszek, Jan Sikora. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Poznań 1994, s. 155.

Omawiany skrypt został opracowany dla studentów Akademii Ekonomicznej, którzy mają w programie nauczania przedmiot — socjologia pracy. Składa się on ze Wstępu, ośmiu rozdziałów i Bibliografii.

W rozdziale pierwszym pt.: Socjologia pracy jako nauka (H. Januszek) omówiono pojęcia, przedmiot i zakres socjologii pracy. Z kolei wyjaśniono określenie „praca”, w różnych znaczeniach. Dla socjologów praca jest kategorią społeczną. Jest to każda celowa czynność społecznie użyteczna lub społecznie doniosła, zapewniająca określoną pozycję w społeczeństwie (s. 9). Socjologia pracy spełnia określone funkcje, jak np. poznawczą, diagnostyczną, prognostyczną, socjotechniczną, humanistyczną. Do najczęściej stosowanych metod badania socjologii pracy zalicza się: obserwację, wywiad, ankietę, pomiar socjometryczny, testy. Współczesna socjologia pracy, podlega ciągłym procesom integracji i zróżnicowania. Do najważniejszych podejść należy szkoła psychologizująca, szkoła systemów społecznych, szkoła strukturalna i szkoła działania.

Rozdział drugi pt.: Zakład pracy w ujęciu socjologicznym (J. Sikora) omówiono system społeczny zakładu pracy. Zakład pracy może być rozpatrywany jako system techniczno-produkcyjny, ekonomiczny i społeczny. Podstawowymi elementami systemu społecznego zakładu pracy są: cele i zadania zakładu pracy, ludzie i środki, za pomocą których realizują te cele, pozycje

cechy społeczno-zawodowe, organizacja społeczna, właściwa struktura wartości i zdolność adaptacyjna do środowiska (s. 26).

Organizacja społeczna zakładu pracy ukazuje ogólny społeczny mechanizm funkcjonowania zakładu (pełnienie różnych ról, zajmowanych pozycji społeczno-zawodowych itp.). Wyróżnia się wzory społeczno-zawodowe pracownika: wzór przeciętnego członka, wzór idealnie pozytywny, wzór negatywny. Pomiędzy pracownikami powstają więzi społeczne: zawodu, roboty, koleżeńska, hierarchii, zakładowa, instytucjonalna. W przedsiębiorstwie występują podstawowe grupy: zespół pracowniczy, grupa zadaniowa, grupa technologiczna. Można jeszcze wyróżnić „podgrupy” celowe (formalne) i spontaniczne (nieformalne).

W rozdziale trzecim pt.: Społeczność zakładu pracy (H. Januszek) przedstawiono zagadnienia dotyczące załogi zakładu pracy w ujęciu socjologii. Załoga składa się z nakładających się struktur społecznych: demograficznej, społeczno-zawodowej, klasowo-warstwowej, grupowej. Z kolei Autor omawia oceny pracowników, ich motywacyjne znaczenie, elementy i cechy ocen, bowiem są one ważnym instrumentem kształtowania załogi, przede wszystkim dlatego, że stwarzają podstawę do obiektywnego nagradzania i karania pracowników.

Rozdział czwarty pt.: Kierowanie w zakładzie pracy (J. Sikora) podejmuje problem władzy w zakładzie pracy, przy założeniu, że władza to możliwość kierowania ludźmi. Wyróżnia się dwa podstawowe typy kierowników: kierownika o orientacji przedmiotowej i kierownika o orientacji osobistej. Istnieją następujące style kierowania: autokratyczny, demokratyczny, li-

beralny i integracyjny. Istotną sprawą jest partycypacja podwładnych w decyzjach kierowniczych. Autor zwraca uwagę na pracę menedżera, którego zadaniem jest doskonalenie rozwoju przedsiębiorstwa, powiększanie zadowolenia, sukcesu zawodowego oraz osiąganie prestiżu społecznego (s. 73). W końcowej części rozdziału omówiono błędy w kierowaniu.

W rozdziale piątym pt.: Pracownicy wobec pracy (J. Sikora) zwrócono uwagę na stosunek do pracy i postawy wobec pracy. Na stosunek pracowników do pracy wpływają trzy grupy czynników:

1. Czynniki ogólne, makrospołeczne, czynniki szczególne, czynniki związane z indywidualnymi, zawodowymi, demograficznymi i osobowościowymi cechami pracownika. Istotnym środkiem motywowania pracownika do pracy jest płaca. W literaturze socjologicznej próbuje się uszeregować czynniki wpływające na zadowolenie z pracy. W dalszej części rozdziału Autor zajmuje się etyką zawodową oraz socjologicznymi aspektami wydajności i jakości pracy.

W rozdziale szóstym pt.: Zjawiska dezorganizujące i patologiczne w zakładzie pracy Autorzy przedstawiają źródła, rodzaje dezorganizacji, ukazując takie zjawisko, jakim jest konflikt destruktacyjny, którego negatywne działanie polega m.in. na tym, że sprawia, iż niektórzy ludzie czują się pokonani i poniżeni, zwiększa dystans między ludźmi, wytwarza klimat podejrzania i braku zaufania itp. Trzeba pamiętać również i o tym, że konflikt może mieć znaczenie pozytywne, np. pobudza do lepszych pomysłów, daje ludziom możliwość wykazania ich zdolności itd. Jako przykład konfliktu omówiono strajk. Konflikty można rozwiązywać za pomocą negocjacji, czyli prowadzenia rozmów

w celu doprowadzenia do kompromisu lub uzgodnień.

Rozdział siódmy pt.: Pracownicy wobec zmian w zakładzie pracy (J. Sikora) ukazuje m.in. jak powinno odbywać się stymulowanie innowacji w zakładzie pracy. Stymulację innowacjami ograniczają przyczyny zewnętrzne związane z przekształceniami ekonomicznymi w gospodarce oraz przyczyny wewnętrzne, mające źródło w konkretnych warunkach ekonomicznych przedsiębiorstwa. Innowacja ma charakter zarówno koncepcyjny, jak percepcyjny. We wdrażaniu innowacji należy unikać stosowania przymusu, a wprowadzać je powinni pracownicy o wysokim autorytecie.

W rozdziale ósmym pt.: Przekształcenia społeczne w gospodarce (H. Januszek) omówiono cele procesu transformacji ustrojowej, m.in. osiągnięcie wysokiej efektywności gospodarowania, poprawę jakości życia, wzrost innowacyjności techniczno-technologicznej itp. Proces prywatyzacji kapitałowej napotyka w naszych warunkach wiele barier, wśród których najważniejszymi są bariery ekonomiczno-finansowe, bariery prawne, bariery systemowo-społeczne i bariery biurokratyczne.

Uważam, że omówiony skrypt H. Januszka i J. Sikory spełnia oczekiwania czytelników, przede wszystkim dlatego, że przekazuje zasób pojęć podstawowych z zakresu problematyki socjologii pracy, przedstawia ważne zjawiska występujące w zakładach pracy i związane z nimi problemy społeczne. Jednocześnie wzbogaca wiedzę czytelnika i inspiruje go do pewnych refleksji.

Magdalena Bsoul

**Information et innovation
en éducation. Bureau international
d' éducation. Genève. Numero 79
juin 1994**

Międzynarodowe Biuro Edukacji w Genewie przedstawia w prezentowanym numerze wydawnictwa cyklicznego kilka spraw interesujących nie tylko specjalistów, ale również przeciętnego czytelnika. Mamy tu na uwadze głównie przedstawienie sytuacji na polu informacji i jej znaczenia dla podejmowania decyzji. Szczególnie ze względu na procesy decentralizacyjne w administracji, a przez to większą autonomię i podejmowanie decyzji. Decyzje te dotyczą: nauczycieli, uczniów, rodziców i innych pracowników systemów edukacyjnych. Chodzi jeszcze o to, aby decyzje docierały do zainteresowanych w odpowiednim czasie i z perspektywą ustosunkowania się do nich.

W nawiązaniu do wspomnianego artykułu wstępnego dyrektora czasopisma J.C. Tedesco, redakcja przedstawia doświadczenie z takich krajów, jak: Hiszpania, Mali, Australia i Izrael, wsparte badaniami nad problematyką informacji i podejmowania decyzji.

Wielokrotnie Biuro poruszało zagadnienia kształcenia kobiet. Tym razem również przedstawia tę problematykę na przykładzie krajów południowo-wschodniej Azji i Pacyfiku.

Biuro anonsuje informację o IX Światowym Kongresie pedagogiki porównawczej, który odbędzie się w Pekinie (Chiny) w dniach 8—14 lipca 1995 roku. Główne hasło Kongresu: „Edukacja dla XXI wieku”. Kongres będzie rozpatrywał następujące zagadnienia:

- zasady kształcenia dla przyszłości,
 - tradycja i nowości w edukacji,
 - identyfikacja kulturalna i internacjonalizacja,
 - edukacja w gospodarce rynkowej,
 - miejsce humanistyki w wychowaniu młodzieży,
 - edukacja, zatrudnienie, praca,
 - edukacja i technologia informacji,
 - edukacja w kontekście problemów społeczno-ekonomicznych,
 - jakość kształcenia i jego ewaluacja,
 - efektywność szkół: teoria i praktyka,
 - alfabetyzacja i edukacja podstawowa dla wszystkich,
 - kształcenie zawodowe-techniczne przez odniesienie do kształcenia ogólnego na poziomie średnim,
 - kształcenie na poziomie wyższym i badania naukowe,
 - edukacja dorosłych i kształcenie permanentne,
 - badania pedagogiczne i definicja polityki,
 - teoria i metody pedagogiki porównawczej.
- Na koniec znajdujemy informację o 44 sesji międzynarodowej konferencji edukacji, która odbyła się w UNESCO w dniach 3—8 października 1994 roku. Konferencję tę poprzedziły zgromadzenia regionalne, a tematyka miała charakter globalny. Np.:
- prezentacja przez regiony tematyki ogólnej,
 - wokół kultury dla pokoju, praw człowieka, demokracji i oświaty dla wszystkich,
 - edukacja dla XXI wieku,
 - edukacja dla tolerancji — rola religii,
 - globalizacja ekonomii i rozwój pedagogiki,

- uczenie się języków obcych,
- edukacja szkolna o prawach człowieka,
- rola prasy i innych środków komunikacji dla porozumienia międzynarodowego.

Stanisław Kaczor

Educational, Innovation and Information. Nr 81 December 1994

Prezentowany numer czasopisma Międzynarodowego Biura ds. Wychowania w Genewie poświęcony jest właściwie jednemu tematowi — Międzynarodowej Konferencji na temat wychowania, która odbyła się w dniach 3—8 października 1994 roku. Konferencja zgromadziła 803 delegatów ze 129 państw-członków UNESCO oraz innych, 60 instytucji międzynarodowych i organizacji państwowych, a także organizacji pozarządowych. W konferencji wzięło udział 90 ministrów lub wiceministrów edukacji.

Tematem konferencji była: Edukacja dla pokoju, praw człowieka i demokracji.

Konferencja obradowała na sesjach plenarnych, w formie wielkich debat oraz posiedzeń okrągłych stołów. Przed debatami plenarnymi, których odbyło się cztery, wygłoszone zostały główne referaty przez znamienitych polityków w dziedzinie oświaty.

Dyrektor Generalny UNESCO Federico Mayor mówił o edukacji dla międzynarodowego porozumienia przez dialog. Główne myśli tego referatu dotyczyły związku kultury z wychowaniem dla po-

koju, znaczenia oświaty dla wszystkich poza wszelkimi ograniczeniami oraz o historycznym znaczeniu rozbrojenia, jako źródła środków materialnych na oświatę.

„Wzajemne porozumienie i tolerancja” to wystąpienie dyrektora wykonawczego UNICEF Jamesa P. Granta. Zagadnienie to przedstawił mówca w kontekście szkoły podstawowej po scharakteryzowaniu sytuacji, jaka ma miejsce w świecie. Wzajemne porozumienie i tolerancja, zdaniem mówcy, przyczyniają się do wychowania dla pokoju.

Jacques Delors przewodniczący w UNESCO międzynarodowej komisji do wychowania dla XXI wieku przygotował referat na taki właśnie temat. Podał analizę sytuację na świecie pod koniec XX wieku, aby na tej podstawie nakreślić kierunki wychowania dla jutra.

Pierwsza wielka debata została poświęcona kierunkom wychowania dla wszystkich w zakresie kultury, pokoju, praw ludzkich i demokracji. Najważniejsze zagadnienia podniesione w toku obrad:

- 1) wieloraki rozwój jest nakazem czasów, w których żyjemy,
- 2) wychowanie we wspólnocie i solidarności powinno zajmować szczególne miejsce w życiu społeczeństw,
- 3) podstawowe znaczenie w tych procesach ma wychowanie. Z tego względu ciągle są aktualne rekomendacje uchwalane i przedstawiane rządów państw członkowskich UNESCO.

Debata druga umożliwiła przedstawicielom: Europy, Ameryki Łacińskiej i Karaibów, Azji i strefy Pacyfiku, Państw Arabskich, Afryki, scharakteryzowanie sytuacji w dziedzinie wychowania dla rozwiązywania trapiących te obszary pro-

blemów i przedstawienia wniosków.

Trzecia debata ogólna podjęła zagadnienie wychowania dla wzajemnego porozumienia narodów i wzajemnej tolerancji. Nawiązywano przy tym do referatu wygłoszonego przez dyrektora UNICEF Jamesa P. Granta.

Edukacja dla XXI wieku to temat debaty czwartej. Podnoszono szczególnie te momenty, które będą decydować o życiu społeczeństw w przyszłości. Trzeba prowadzić wiele prób, aby uniknąć błędów na szeroką skalę.

Sesje w formie obrad okrągłego stołu:

- I. Globalna ekonomia i przewidywania dla oświaty.
- II. Edukacja dla tolerancji i wzajemnego porozumienia: rola religii.
- III. Stowarzyszenia szkół doświadczalnych i tworzenie sieci dla promowania wychowania dla pokoju, praw człowieka i demokracji.
- IV. Wzajemne uczenie się języków obcych jako narzędzie dla międzynarodowego porozumienia.
- V. Wychowanie dla przestrzegania praw człowieka.
- VI. Media i międzynarodowe porozumienie, wychowanie nas samych na coraz wyższym poziomie.

Konferencja przyjęła odpowiednie dokumenty w postaci Deklaracji oraz dokumentów informacyjnych według regionów.

Stanisław Kaczor

Rynek Pracy

Nr 10/94

Alina Sikorska: Bezrobocie na wsi, s. 3—8.

Jerzy Madej: Szkolenie i przekwalifikowanie bezrobotnych (woj. radomskie w latach 1990—1993), s. 9—18.

Piotr Kołodziejczyk: Uwagi o organizacji pośrednictwa pracy i roli pośrednika, s. 21—26.

Barbara Aleksandrowicz: Poradnictwo zawodowe w rejonowych urzędach pracy woj. warszawskiego w pierwszym półroczu 1994, s. 27—35.

Małgorzata Przerwa-Tetmajer: Propozycje zmian w strukturze szkolnictwa sprzyjające zmniejszeniu bezrobocia, s. 36—47.

Jarosław M. Dohnal: Efektywność i źródła finansowania inwestycji w rolnictwie i przemyśle rolno-spożywcym, s. 48—54.

Stefan Franiel: Bezrobotny — przekwalifikowanie — efektywność, s. 55—62.

Nr 11—12/94

Krystyna Mlonek: Bezrobocie — pojęcia podstawowe, s. 3—8.

Adam Minkiewicz: Praca jako naczelną wartość w polityce społecznej, s. 9—26.

Anita Wachniak: Poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy dla osób niepełnosprawnych, s. 27—34.

Jarosław Dohnal: Metoda zarządzania przez cele w holenderskim biurze pracy, s. 35—42.

Bernard Fruga: Lokalny rynek pracy, warunki i organizacja, s. 43—49.

Alfred Czesła: Społeczno-ekonomiczne warunki życia i ich ocena, s. 50—58.

Dariusz Wadowski: Szkolenia osób bezrobotnych i ich skuteczność na przykładzie Lubartowa, s. 59—64.

Zdzisław Sadowski: Organizacja i Funkcjonowanie systemu badań i statystyki rynku pracy w Polsce, s. 65—75.

Szkoła Zawodowa

Nr 10/94

Krzysztof Niewiadomski: Ćwiczenia w twórczym myśleniu jako sposób pod-

noszenia efektywności kształcenia technicznego, s. 10—13.

Zdzisław Kot: Komisje programowe szkolnictwa zawodowego rozpoczęły pracę, s. 25—28.

Bogdan Pawlak: Refleksje na temat edukacji ekonomicznej młodzieży w okresie reformowania gospodarki, s. 30—31.

Jerzy Duda: Innowacje pedagogiczne w szkołach zawodowych Opolszczyzny, s. 32—33.

Jan Sadowski: Doskonalenie kadr rolniczych w Olsztyńskiej Szkole Agrobiznesu, s. 34.

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 pod adresem:

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom

i wpłacając należność na konto:

PBK Warszawa I O/Radom 376600-1599

Cena 1 egz. wynosi 5 zł. Roczna prenumerata 20 zł

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA

PEDAGOGIKA PRACY WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Radom

13—14 listopada 1995 r.

Celem konferencji jest analiza i ocena aktualnego stanu i perspektyw pedagogiki pracy wobec procesów transformacji ustrojowej i wyzwań rynku pracy, określenie podstawowych problemów badawczych, koncepcji ich rozwiązywania i aplikacji oraz określenie możliwości współpracy międzynarodowej.

Zakres

Problemy badań poznawczych i praktyczne ich zastosowanie będą omawiane na sesjach plenarnych i problemowych:

- I. Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy.
- II. Elastyczne technologie kształcenia zawodowego.
- III. Edukacja zawodowa a rynek pracy.

Organizatorzy

- * Zespół Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
- * Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu
- * Katedra Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy
- * Instytut Badań Edukacyjnych
- * Krajowy Urząd Pracy
- * Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
- * Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego
- * Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu
- * Biuro Koordynacji Programu TESSA

Kalendarz konferencji

- do 30.05.1995 r. należy przesłać zgłoszenie (druk w załączeniu) oraz streszczenie referatu max. 0,5 strony z podaniem sesji problemowej
- w czerwcu 1995 r. po zakwalifikowaniu przez Radę Programową autorzy otrzymują potwierdzenie przyjęcia referatu
- referat przygotowany wg przesłanego wzoru należy wysłać do 15.07.1995 r.



Twarde powłoki przeciwzużyciowe nakładane metodą łukowo-próżniową

ITE INSTYTUT TECHNOLOGII EKSPLOATACJI W RADOMIU