



# EDUKACJA DOROSŁYCH

1(11)/96

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

# 1/96



INSTYTUT TECHNOLOGII EKSPLOATACJI – RADOM  
1986–1996

## W NUMERZE

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

PROGRAM TESSA –  
KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE  
W DZIEDZINACH O ZNACZENIU  
STRATEGICZNYM

KONFERENCJE SEMINARIA  
SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

INSTYTUT  
TECHNOLOGII  
EKSPLOATACJI

STOWARZYSZENIE  
OŚWIATOWCÓW  
POLSKICH

KRAJOWY  
URZĄD  
PRACY

WYŻSZA  
SZKOŁA  
PEDAGOGICZNA  
TWP

ZWIĄZEK  
ZAKŁADÓW  
DOSKONALENIA  
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(11)/96**

## **WYDAWCY**

**Instytut  
Technologii  
Eksploatacji**

**Krajowy  
Urząd Pracy**

**Wyższa Szkoła  
Pedagogiczna  
TWP**

**Związek  
Zakładów  
Doskonalenia  
Zawodowego**

**Stowarzyszenie  
Oświatowców  
Polskich**

## **RADA PROGRAMOWA**

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

## **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (p.o. redaktora naczelnego), Stanisław  
Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakie-  
wicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna  
Iwanowska, Krystyna Wierszycka

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

208. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

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

**KSZTAŁCENIE KURSOWE  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY**

**PROGRAM TESSA –  
KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE  
W DZIEDZINACH  
O ZNACZENIU  
STRATEGICZNYM**

**KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA**

**CO WARTO PRZECZYTAĆ**

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1996

---

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 44765

EDUKACJA  
DOROSŁYCH

1(11)/96

**KOMENTARZ**

5

**Henryk Bednarczyk:** Kształcenie ustawiczne ..... 5

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

Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych ..... 7

**Antonina P. Bielajeva:** System wielopoziomowego kształcenia w  
szkołach zawodowych Rosji ..... 9

**Stanisław Kaczor:** Podstawowe pojęcia edukacji dorosłych ..... 19

**Irena Gniazdowska:** Z problematyki zachowań zawodowych  
w okresie wczesnej dorosłości ..... 25

**Bogdan Sujak:** Edukacja elitarna i masowa w procesie  
demokratycznej transformacji i ustrojowej ..... 31

**Elżbieta Trafalek:** Rozwój gerontologii i geriatry jako wymóg  
współczesnej cywilizacji ..... 36

**KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

45

**Kazimierz Denek:** Krajoznawczo-turystyczna edukacja dorosłych  
cz II. .... 45

**Teresa Malec:** Być na czasie i gonić czas ..... 49

**Renata Konieczna:** Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku  
w okresie przemian ..... 51

**Wojciech Sroczyński:** Edukacja osób niepełnosprawnych ..... 56

**Edward P. Piotrkowski:** Kluczowe determinanty w pracy  
kierownika zarządzającego kadrami ..... 61

**EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY**

67

<b>Stanisław Suchy:</b> Kształcenie ustawiczne dorosłych w świetle prawa, praktyki i nowych potrzeb .....	67
<b>Brunon Bartz:</b> Kompetencje socjalne w karierze zawodowej kadry kierowniczej .....	76
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Problemy rynku pracy i bezrobocia w literaturze pedagogicznej .....	80
<b>Beata Kowalczyk:</b> Przeciwdziałanie bezrobociu w krajach Unii Europejskiej .....	86

**PROGRAM TESSA – KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE  
W DZIEDZINACH O ZNACZENIU STRATEGICZNYM**

89

<b>Krzysztof Symela:</b> Ewaluacja i upowszechnianie wyników programu TESSA .....	89
<b>Alicja Adamczak:</b> Zawód rzecznika patentowego .....	90
<b>Barbara Lipska:</b> Kształcenie multiplikatorów (teacher trainers) języka niemieckiego .....	97
<b>Tomasz Brandyk:</b> Ochrona i zrównoważony rozwój środowiska wiejskiego .....	100
<b>Włodzimierz Olszewski:</b> Przygotowanie i wdrożenie kursu „Nowoczesny pracownik administracji” .....	102
<b>Stanisława Borkowska:</b> Studium podyplomowe „Stosunki przemysłowe” .....	107
<b>Krystyna B. Mędrzycka:</b> Gospodarka odpadami niebezpiecznymi .	108

**KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA**

110

**CO WARTO PRZECZYTAĆ**

124

# Komentarz

**Henryk Bednarczyk**  
Instytut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu

## KSZTAŁCENIE USTAWICZNE

Kształcenie ustawiczne – termin coraz częściej stosowany – staje się nie tylko terminem naukowym, lecz znajduje coraz częstsze realne potwierdzenie w działalności jednostki i instytucji.

Rynek pracy obnażył nie tyle słabości całego systemu oświaty (choć również), co szybko spowodował zrozumienie konieczności stałego dokształcania i doskonalenia przez uczniów, absolwentów i pracowników nawet z dużym stażem pracy.

Popyt na usługi edukacyjne spowodował powstanie ogromnego rynku oświatowego. Nastąpiło powstanie nowych bądź odrodzenie wielu związków i stowarzyszeń oświatowych, które w wielu przypadkach powołały własne ośrodki i szkoły na wszystkich poziomach nauczania. Wielkim wydarzeniem jest podpisanie Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Stworzono nowe forum współpracy, które może stać się silnym i wpływowym partnerem reformowania i modernizacji całego systemu edukacji.

Pełną parą ruszył, moim zdaniem, największy eksperyment pedagogiczny ostatnich dziesięcioleci: liceum techniczne. W eksperymencie uczestniczy 136 szkół i ponad 9000 uczniów. Został solidnie przygotowany programowo, metodycznie, poprzez przygotowanie nauczycieli, wychowawców i dyrektorów i po raz pierwszy w ostatnich latach wsparty materialnie. Jest to dobry przykład łączenia programów pomocy międzynarodowej PHARE ze wsparciem programowym i materialnym Ministra Edukacji Narodowej. Liceum techniczne wykształci absolwentów, których edukacja zawodowa będzie się odbywać na kursach. Nowatorskie rozwiązania liceum technicznego – z uwagą podglądane i stosowane przez szkolnictwo zawodowe spowoduje, mamy nadzieję, również istotny postęp w oświacie dorosłych. Coraz bardziej widoczna jest działalność instytucji realizujących inne programy PHARE i Banku Światowego, TESSA, TERM, OMEGA, SPRED. Po dość długim okresie programowania przygotowania wydawnictw i wykładowców rozpoczęto kursy z zakresu doskonalenia zarządzania

oświatą (TERM), szkolenia na kierunkach o znaczeniu strategicznym (TESSA) czy też niektórych grup administracji (OMEGA, SPRED).

W niniejszym kwartalniku odnajdziecie państwo wyraźne ślady takiej działalności. Jest to numer szczególnie dla jednego z Wydawców – Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, który właśnie ukończył pierwsze 10 lat swojej działalności.

Na okładce przedstawiono reprodukcję przedstawiającą nowy budynek Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu. Należy odnotować również wydarzenie ważne i znaczące dla naszych współwydawców: 20-lecie Katedry Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy oraz 15-lecie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Kierując najlepsze życzenia i podziękowania dla prof. Zygmunta Wiatrowskiego i prezesa Zbigniewa Kuźmińskiego wyrażam nadzieję dalszej owocnej współpracy.



# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

## KARTA POROZUMIENIA ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH

### I. CELE POROZUMIENIA

1. Konsolidacja działań organizacji edukacji dorosłych dla osiągnięcia wspólnych celów.
2. Wyznaczanie wspólnych celów, określanie kolejności i sposobów ich realizacji, podział zadań między sygnatariuszy karty.
3. Wspólne występowanie do władz państwowych, samorządowych i innych w ważnych dla organizacji edukacji dorosłych sprawach.
4. Podejmowanie inicjatyw badawczych, upowszechniających i wydawniczych w ważnych dziedzinach edukacji dorosłych w kraju, z możliwością współpracy z zagranicą.
5. Organizowanie konferencji, sympozjów, seminariów i innych form spotkań o tematyce interesującej organizację edukacji dorosłych.
6. Organizowanie w odstępach dwuletnich ogólnopolskich sejmików edukacji dorosłych. Inicjowanie i organizacyjne wspieranie regionalnych sejmików poświęconych problemom edukacji dorosłych.

### II. FORMY I METODY WSPÓŁPRACY

1. Podstawową formą współpracy sygnatariuszy Karty są okresowe spotkania konsultacyjne upoważnionych przez władze każdej organizacji przedstawicieli.
2. Spotkania konsultacyjne odbywać się będą dwa razy w roku. Możliwe jest, w miarę potrzeby, z inicjatywy poszczególnych organizacji-sygnatariuszy Karty, organizowanie dodatkowych spotkań konsultacyjnych.
3. Spotkania odbywają się w ustalonej kolejności w siedzibach organizacji-sygnatariuszy Karty.

Organizator spotkania zapewnia warunki materialne i organizacyjną obsługę spotkania (zawiadomienia, protokół, niezbędne kontakty itp.).

4. Spotkaniom przewodniczy przedstawiciel organizacji, wybrany na tę funkcję na okres 1 roku, który jednocześnie zapewnia prowadzenie sekretariatu i dokumentacji.
5. Każde spotkanie konsultacyjne kończyć się winno sformułowaniem postanowień i przyjęciem zobowiązań organizacyjnych przez sygnatariuszy Karty. Odnosi się to również do zobowiązań finansowych.

### III. POSTANOWIENIA KOŃCOWE

1. Przystąpienie do Karty jest dobrowolne.  
W przypadku odstąpienia od niej, sygnatariusz odstępujący winien, jak nakazuje dobry obyczaj, uprzedzić o tym pozostałych sygnatariuszy Karty, z wyprzedzeniem kwartalnym.
2. Karta jest otwarta dla wszystkich zainteresowanych organizacji edukacji dorosłych, pragnących współpracować w ramach sformułowań zawartych w rozdziałach I i II.
3. Wszelkie uchwały i decyzje podejmowane przez sygnatariuszy Karty nie mogą naruszać statutów i wewnętrznych ustaleń poszczególnych organizacji edukacji dorosłych – sygnatariuszy Karty.
4. Sygnatariusze Karty mogą dojść do porozumienia o zaniechaniu współpracy. Powinno się to odbyć na spotkaniu konsultacyjnym, planowanym lub też specjalnie zwołanym.

Dnia 13 lutego 1996 r., w obecności senatora Zbyszko Piwońskiego – wiceprzewodniczącego Komisji Nauki i Edukacji Narodowej Senatu, przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, instytucji centralnych i świata nauki odbyło się w siedzibie Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego uroczyste podpisanie Karty Porozumienia Organizacji Oświaty dorosłych.

Karta formułuje cele, formy i metody współpracy uczestników porozumienia, którego głównym celem jest dbanie o wysoki poziom, rzetelność i powszechność oferty oświatowej, a także o tworzenie podbudowy naukowej i ram prawnych służących rozwojowi kształcenia zawodowego dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości.

Podpisanie karty stanowi zakończenie pierwszego etapu procesu konsolidacji najważniejszych – poza resortem edukacji narodowej – instytucji zajmujących się kształceniem, doksztalaniem i przekwalifikowywaniem kadr dla gospodarki narodowej. O potencjale reprezentowanym przez sygnatariuszy Karty świadczy lista uczestników porozumienia: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych TUR, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

**Antonina P. Bielajeva**

Instytut Rozwoju Kształcenia Zawodowego  
w Moskwie

## **SYSTEM WIELOPOZIOMOWEGO KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH ZAWODOWYCH ROSJI**

System wielopoziomowego kształcenia zawodowego powstał w wyniku konieczności realizacji celów kształcenia w nowych warunkach socjalnych i ekonomicznych. Jest on podstawą rozwoju społeczeństwa, reformy ekonomiki i przyspieszenia postępu naukowo-technicznego.

- Konieczność zmian w systemie kształcenia zawodowego wywołana jest potrzebami socjalnymi, ekonomicznymi, psychologicznymi, pedagogicznymi i naukowo-technicznymi, takimi jak:
- przygotowanie energicznego, wykwalifikowanego robotnika (profesjonalisty), zdolnego przetrwać w warunkach konkurencji na rynku pracy;
- orientacja na potrzeby światowego systemu ekonomicznego, eksport siły roboczej;
- rozszerzenie przygotowania interdyscyplinarnego;
- prywatyzacja dużych przedsiębiorstw przemysłowych, przejście do masowego tworzenia małych i średnich przedsiębiorstw o różnych formach własności;
- zmiana struktury zawodowo-kwalifikacyjnej pracujących, wzrost zapotrzebowania na zawody z kierunku finansowego, bankowego i handlowego;
- likwidacja ograniczeń przejawów potencjalnych możliwości zawodowych pracowników w sferze ekonomicznej i socjalnej;
- potrzeba socjalnej ochrony społeczeństwa poprzez podniesienie poziomu przygotowania zawodowego;
- potrzeba podniesienia kultury zawodowej obywateli, kształtowanie nowych kierunków i psychologiczno-pedagogicznych aspektów procesu kształcenia zawodowego, odpowiadających indywidualnym możliwościom pracowników;
- podwyższenie znajomości techniki komputerowej;
- kształtowanie u młodzieży motywacji do pracy poprzez określanie życiowych celów;
- kształtowanie nawyków partnerstwa pracy w grupie;
- zdobycie nawyków przedsiębiorczości w warunkach konkurencji;
- opanowanie wiedzy, nawyków i umiejętności odpowiadających wysokim kwalifikacjom;
- zdolność do ciągłego samokształcenia;
- opanowanie zawodów związanych z mechanizmami ekonomiki rynkowej;
- znajomość potrzeb rynku.

Wiodącą ideą reformy kształcenia zawodowego jest potrzeba podniesienia ogólnego poziomu przygotowania zawodowego społeczeństwa. Głównymi założeniami tej idei są:

- stworzenie intensywnego systemu kształcenia, zapewniającego wysoką jakość przygotowania zawodowego;
- humanizacja i demokratyzacja kształcenia;
- rozwój regionalnych podsystemów kształcenia;
- opracowanie procedur stosowanych w istniejących i powstających systemach kształcenia zawodowego;
- demokratyzacja zarządzania systemami kształcenia;
- wielopoziomowość kształcenia zawodowego;

Głównym celem kształcenia zawodowego jest po pierwsze – zaspokojenie potrzeb jednostki i społeczeństwa, a po drugie – przygotowanie wykwalifikowanych pracowników zabezpieczających wszystkie potrzeby ekonomiczne i socjalne społeczeństwa.

Osiągnięcie tych celów dokonuje się poprzez wypełnienie następujących zadań:

- podniesienie poziomu kształcenia ogólnozawodowego, humanistycznego, i w zakresie technologii informatycznej;
- wytworzenie systemu opracowania i odświeżania standardów kształcenia zawodowego i zapewnienia kontroli jego przestrzegania;
- nadanie priorytetu kształceniu zawodowemu;
- zapewnienie dostępu do kształcenia zawodowego wszystkim warstwom społeczeństwa;
- zaprojektowanie i stworzenie zróżnicowanych szkół zawodowych na bazie federalnych, regionalnych, miejscowych, samorządowych, państwowych i niepaństwowych instytucji kształcących, które szybko reagowałyby na ciągle zmieniające się potrzeby rynku;
- opracowanie całkiem nowego systemu przygotowania i podwyższania kwalifikacji kadr pedagogicznych;
- wytworzenie efektywnego systemu zarządzania kształceniem zawodowym.

System kształcenia zawodowego jest zbiorem programów i standardów państwowych podstawowego kształcenia zawodowego, sieci instytucji kształcących, przedsiębiorstw i innych struktur zarządzających kształceniem zawodowym.

System kształcenia zawodowego rozpatruje się jako podstawę kształcenia zawodowego społeczeństwa, wypełniającą nałożone na nie zadania, formowanie elementarnej i funkcjonalnej zawodowej świadomości społeczeństwa Rosji.

System ten będący składową częścią systemu kształcenia ustawicznego realizuje:

- uzupełniające kształcenie dzieci i młodzieży,
- przyuczenie młodzieży do zawodu,
- zasadnicze kształcenie zawodowe młodzieży,
- przygotowanie zawodowe i podwyższenie kwalifikacji bezrobotnych,
- średnie wykształcenie zawodowe.

W związku z postawionymi celami i zadaniami rozwoju kształcenia zawodowego nabierają aktualności teoretyczne problemy pedagogiki, a szczególnie:

1. Opracowanie naukowych koncepcji rozwoju kształcenia zawodowego na podstawie tendencji humanizacji, demokratyzacji, integracji, urozmaicenia i intensyfikacji. Utworzenie nowych rodzajów szkół (liceów zawodowych, kolegiów, centrów kształcenia ustawicznego), połączenie systemu podwyższenia kwalifikacji młodzieży i jej zatrudnienia w jeden system zawodowego kształcenia ustawicznego. Są to procesy, wywołane warunkami rozwoju społeczeństwa, nauki, techniki i technologii produkcji.
2. Realizacja wiodących tendencji w rozwoju kształcenia zawodowego na trzech poziomach pedagogicznych: metodologicznym, teoretycznym i praktycznym. Na poziomie **metodologicznym** bada się metodologiczne problemy opracowania integracyjnej teorii kształcenia zawodowego, metodologiczne podejście do określenia zadań aspektów socjalnych, ekonomicznych, naukowo-technicznych, psychologicznych, pedagogicznych i filozoficznych w podniesieniu świadomości społecznej i poziomu zawodowego przyszłego pracownika; ujawniają się siły napędowe szkolnictwa zawodowego w innych krajach; opracowywany jest słownik terminologii pedagogiki pracy. Na poziomie **teoretycznym** określane są dydaktyczne zasady treści kształcenia i prowadzenia procesu kształcenia zawodowego, formułowane są wymogi kształcenia zawodowego, badane są problemy wdrożenia nowych technologii nauczania, warunki wprowadzania cybernetycznego, algorytmicznego i modułowego sposobu badań problemów kształcenia zawodowego, opracowywana jest teoria standaryzacji kształcenia zawodowego, wprowadzanie ekologicznych aspektów do treści kształcenia. Na poziomie **praktycznym** badane są sposoby podwyższenia efektywności kształcenia zawodowego; proces formowania umiejętności i nawyków uczących się; na podstawie teorii integracji i zróżnicowania integrowane są zawody (stworzone grupy zawodowe); opracowane są plany, programy i przedmioty szkolne; przygotowywane są prace naukowe i rekomendacje metodyczne do analizy popytu na usługi edukacyjne, rekomendacje dotyczące badań marketingowych oraz rekomendacje w dziedzinie kształtowania postaw absolwenta ważnych z zawodowego punktu widzenia.
3. Opracowanie teorii integracji kształcenia zawodowego jest wiodącym kierunkiem rozwoju nauki i technologii produkcji. Rozwój nauki wywołuje duże zmiany w strukturze i treści działalności zawodowej, w dynamice procesów ekonomicznych i socjalnych. Integracja prowadzi do zmian charakteru i treści pracy, łączenia zawodów i specjalności, powstania nowych zawodów. Powstaje nowy typ zawodu „socjalnopolitechniczny”, scalający cechy różnych zawodów, wysoki poziom kultury i wykształcenia. Integracja zmienia przede wszystkim treść i strukturę współczesnej wiedzy, intelektualnych i konceptualnych możliwości poszczególnych nauk. Jest to ważny środek do osiągnięcia jednolitości wiedzy w aspektach: strukturalnym, logicznym, organizacyjnym, lingwistycznym, metodologicznym i pedagogicznym. Główne kierunki integracji kształcenia zawodowego:
  - przewidywanie rozwoju socjalnego, ekonomicznego i pedagogicznego, przygotowania zawodowego w warunkach przyspieszenia rozwoju socjalnego i ekonomicznego;

- formowanie ogólnosocjalnych i ogólnopedagogicznych zasad rozwoju pedagogiki pracy;
  - formowanie ogólnozawodowych praw pedagogicznych;
  - zespolenie pierwotnych zasad rozwoju nauki, techniki i technologii produkcji w celu zawarcia procesów integracyjnych w kształceniu zawodowym wykwalifikowanych pracowników;
  - utworzenie systemu wyboru treści kształcenia zawodowego i dokonywania w nich zmian;
  - wdrożenie w proces kształcenia zawodowego techniki naukowej i technologii produkcji;
  - wdrożenie automatyzowanych systemów kształcenia.
4. Projektowanie intensywnych technologii kształcenia zawodowego na podstawie opracowania nowego systemu modułowo-integracyjnego.

Obecnie stosowane sposoby rozwiązywania zadań naukowo-metodycznych przewidują oddzielne rozpatrywanie poszczególnych elementów całościowego procesu kształcenia bez uwzględnienia wzajemnych związków między poszczególnymi komponentami. W związku z tym wystąpiła potrzeba opracowania metodologii i teorii nowych technologii nauczania, które będą uwzględniać związki między elementami składającymi się na cały system pedagogiczny. W praktyce nauczania tylko częściowo korzysta się z różnorodnych sposobów i środków nauczania, co pogłębia przeciwieństwa między społecznym zapotrzebowaniem na wykwalifikowanych pracowników, a efektami kształcenia zawodowego. W związku z tym powstaje wiele problemów, które mogą być przezwyciężone poprzez przełamanie technokratycznego podejścia do badań naukowo-metodycznych oraz poprzez wdrożenie nowych systemów kształcenia.

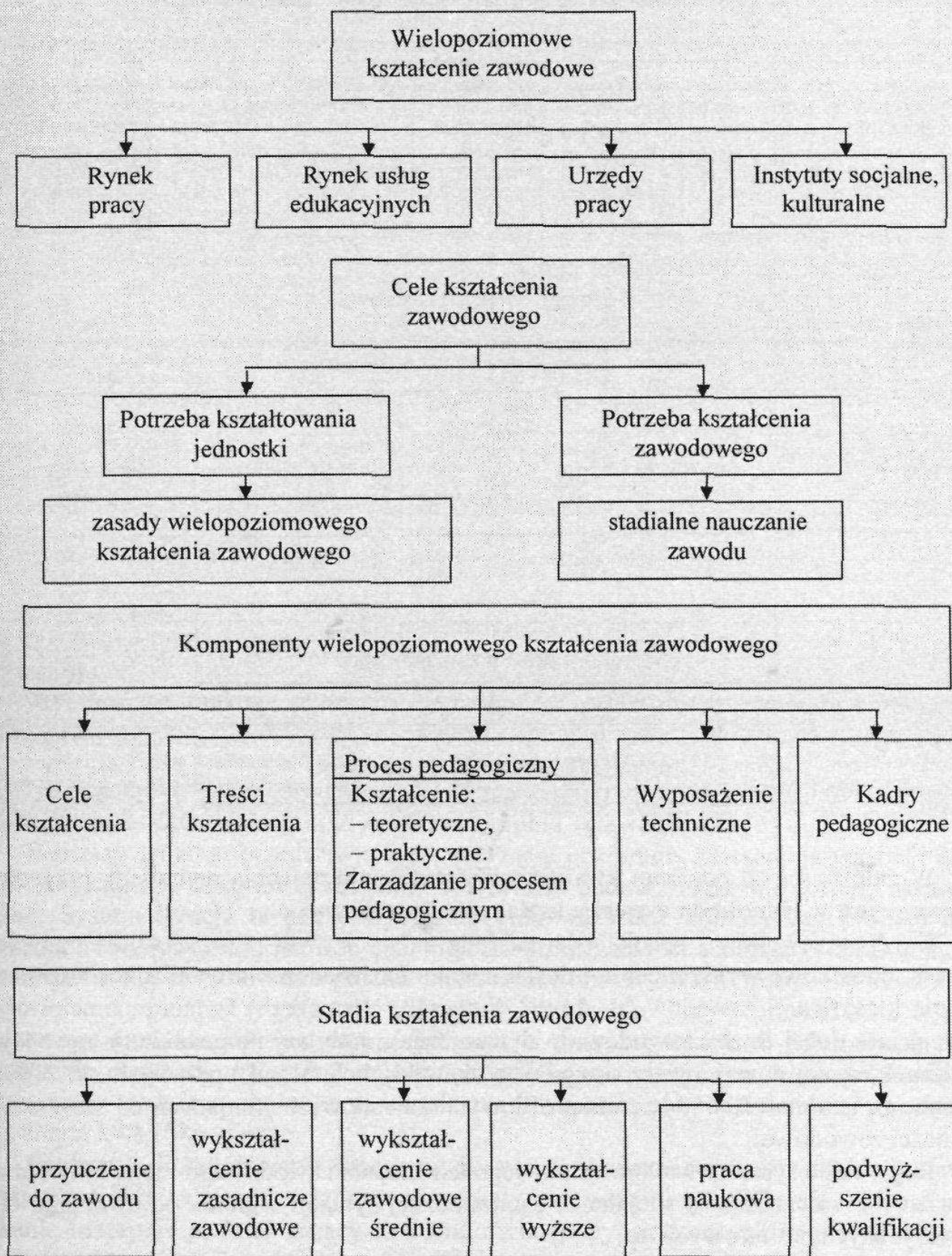
Intensyfikacja kształcenia zawodowego wymaga stworzenia nowego systemu kształcenia. Prototypem takiego systemu jest wielopoziomowe ustawiczne kształcenie zawodowe, zapewniający stadialne przygotowanie i wykształcenie specjalisty – zawodowca, system ten zapewnia także wysoki profesjonalizm uczących się i odpowiednie przygotowanie do wymogów rynku pracy i warunków konkurencji.

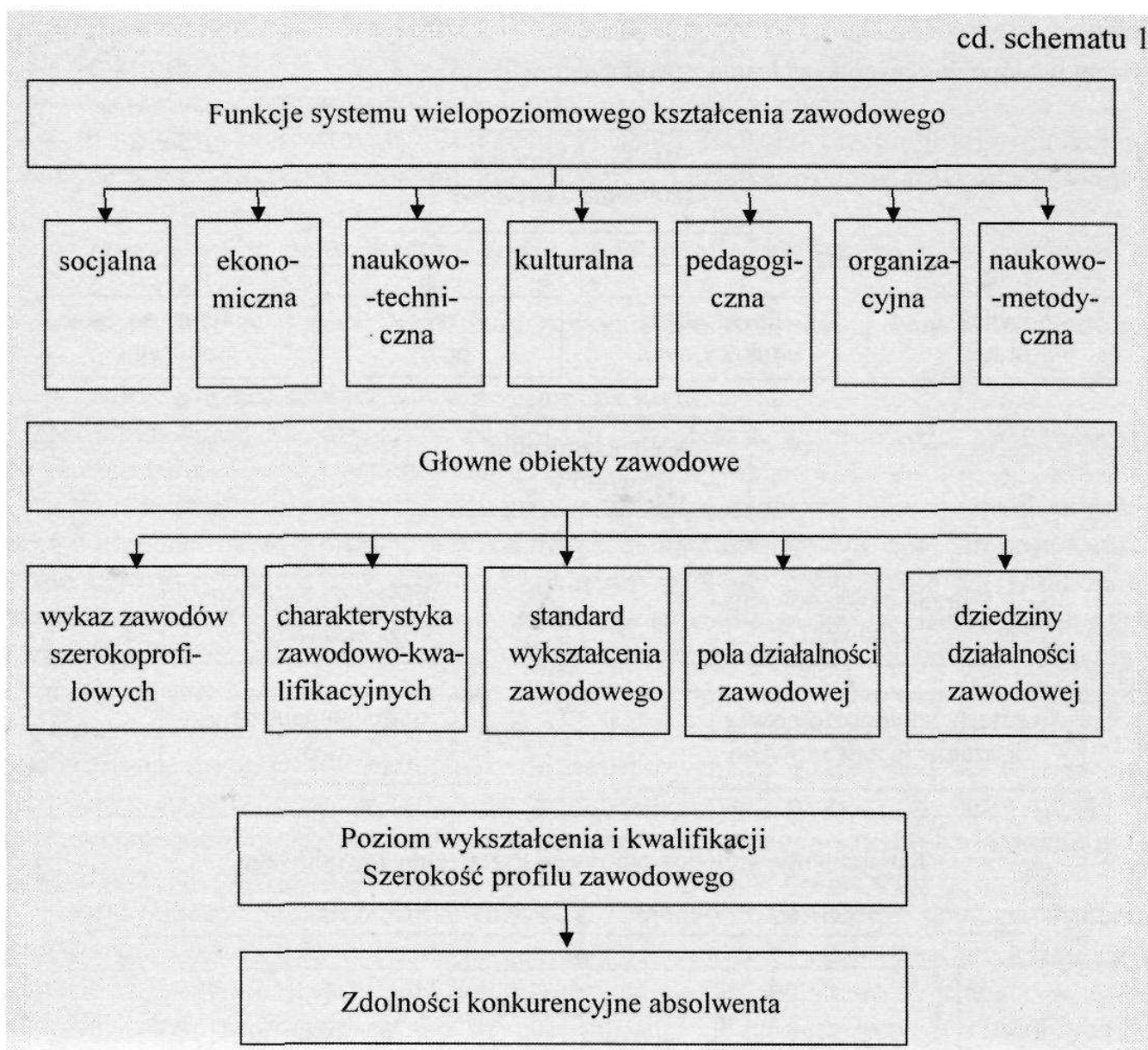
Jednocześnie powstał problem opisanego stopnia kwalifikacji, określających poziom przygotowania zawodowego, poziom wychowania i kultury absolwentów.

Wskaźnikami poziomu kwalifikacji są:

- system norm, wiedzy, umiejętności i nawyków;
- jakość wiedzy, umiejętności i nawyków;
- doświadczenie zawodowe;
- indywidualne zdolności do szybkiego adaptowania się do zmieniającej się techniki, technologii i organizacji pracy.

## System wielopoziomowego kształcenia zawodowego w Rosji





W zależności od poziomu kwalifikacji i stadiów kształcenia pracownik przygotowywany jest w jednolitym systemie kształcenia ustawicznego.

Każdy z zawodów i specjalności zakłada dalszy rozwój poprzez studia podyplomowe, dodatkowe wykształcenie i doskonalenie. Doświadczenia wynikające z opracowania klasyfikacji zawodów (w Anglii, Finlandii, Niemczech) świadczą o celowości przejścia z dużej liczby zawodów do dynamicznej, mobilnej nomenklatury zawodów, ukierunkowanej na najnowsze osiągnięcia techniki, technologii i przemysłu. W Niemczech np. istnieje ok. 480 szerokoprofilowych zawodów obejmujących 63 sfery działalności zawodowej.

Regionalne systemy wielopoziomowego kształcenia zawodowego mogą mieć różne warianty w zależności od socjalnej i ekonomicznej sytuacji regionu, od uwarunkowań historycznych, kulturowych itp.



Tabela 1. Poziomy i stopnie wykształcenia w wielopoziomowym systemie kształcenia zawodowego

Stadium kwalifikacji	Poziom wykształcenia ogólnego potrzebny do rozpoczęcia nauki w danym stadium	Poziom kształcenia zawodowego
1	podstawowe	Przyspieszone przygotowanie pracowników (nauka czeladnicza, przyuczenie do zawodu)
2	podstawowe	Wykształcenie zawodowe, do którego nie wymagane jest średnie wykształcenie
3	podstawowe	Wykształcenie zawodowe, do którego nie wymagane jest średnie wykształcenie
4	średnie	Średnie wykształcenie zawodowe
	średnie	Podniesienie kwalifikacji na poziomie podyplomowym
5	średnie	Wyższe wykształcenie zawodowe
		Podyplomowe kształcenie zawodowe (na poziomie wyższym)

System wielopoziomowego przygotowania spełnia następujące funkcje:

- socjalną;
- ekonomiczną;
- naukowo-techniczną;
- kulturalną.

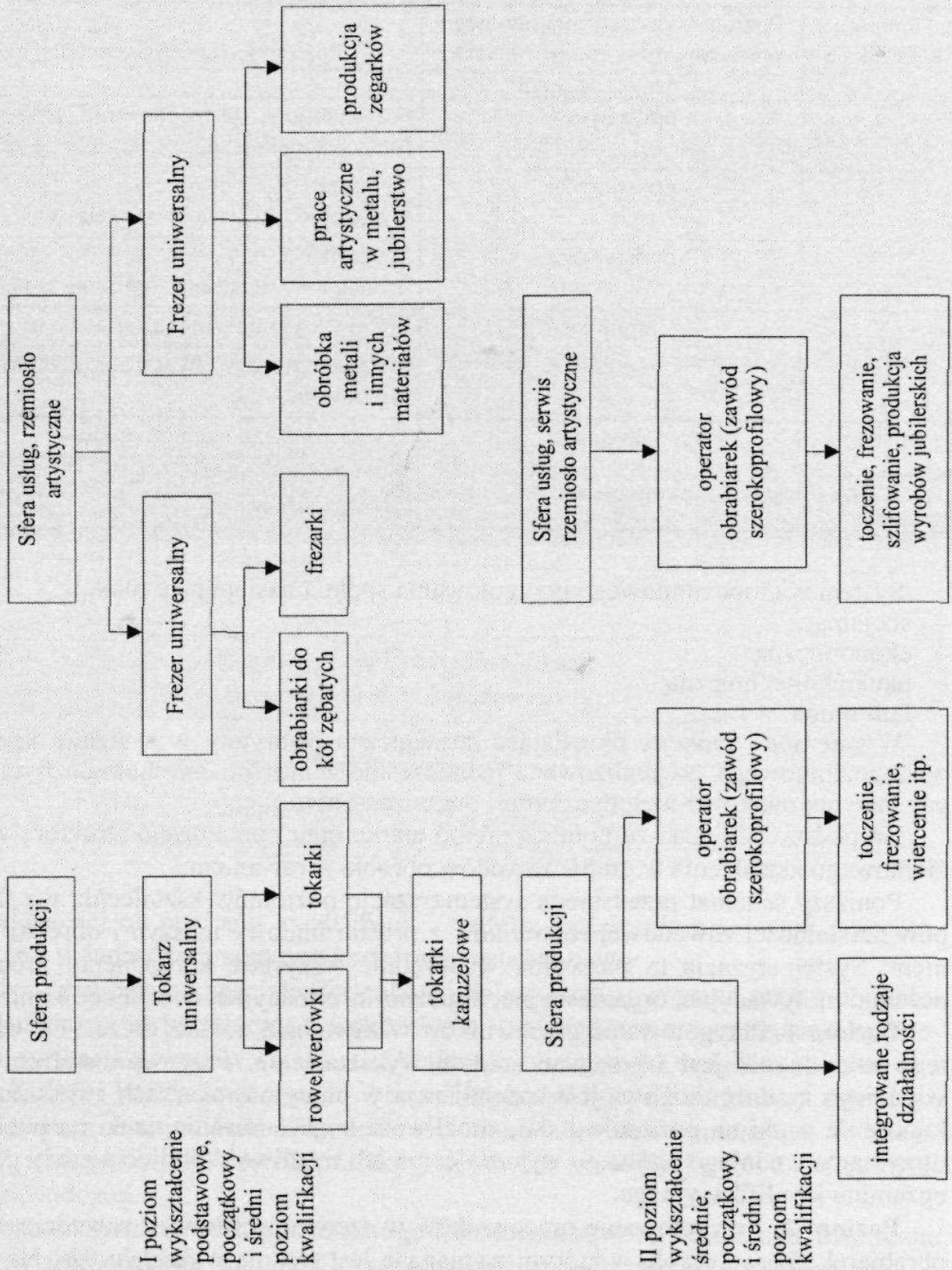
Wymienione funkcje, określające strategiczne priorytety w systemie kształcenia wielopoziomowego, są realizowane jednocześnie z innymi: psychologicznymi, pedagogicznymi, naukowo-metodycznymi i organizacyjnymi.

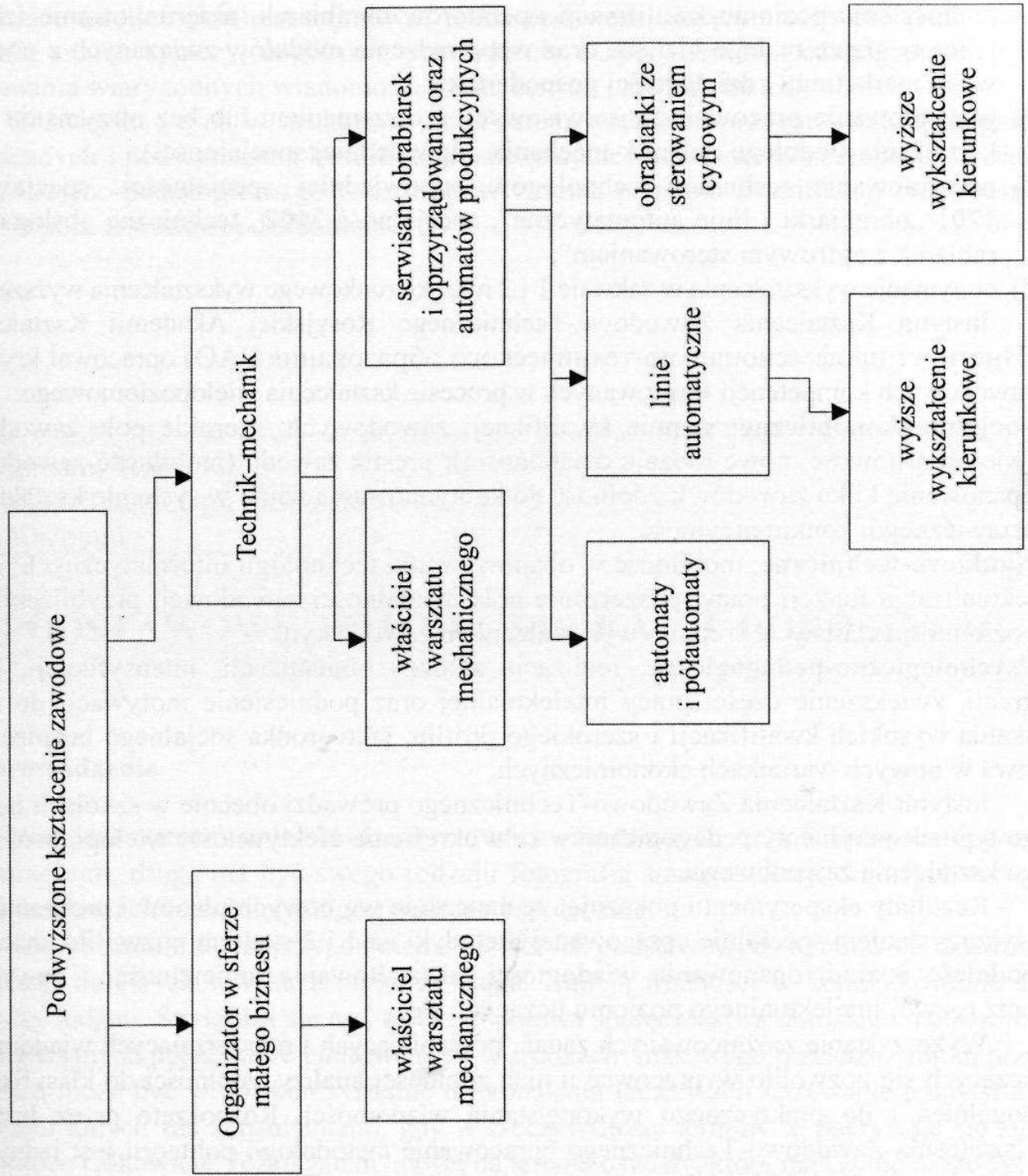
Na podstawie badań za pomocą metod marketingu opracowano strukturę wielopoziomowego kształcenia w grupie zawodów obróbki skrawaniem.

Poniższy schemat przedstawia systematyzację poziomów kształcenia wg faz i etapów działalności zawodowej robotników z profilu budowy maszyn i obróbki skrawaniem. Systematyzacja ta pozwoliła wyodrębnić wszystkie komponenty procesu nauczania: motywacyjne, organizacyjne, logiczno-informacyjne, oceniająco-kontrolujące.

**Poziom 1.** Przygotowanie pracowników w zawodach: tokarz, frezer. Do uzyskania tego zawodu nie jest wymagane średnie wykształcenie. Przy wprowadzeniu odpowiedniego modułu możliwa jest specjalizacja w pracy na tokarkach i frezarkach. Zakończenie nauki na poziomie 1 daje możliwość kontynuowania nauki na poziomie 2: otrzymania średniego ogólnego wykształcenia lub możliwość podjęcia pracy po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego.

**Poziom 2.** Przygotowanie pracowników w szerokoprofilowym zawodzie: operator obrabiarek skrawających, w którym wymagane jest średnie wykształcenie. Na tym poziomie następuje podział uczących się na dwie grupy: kończących naukę na drugim poziomie i kontynuujących naukę na poziomie trzecim.





III poziom  
wykształcenie  
średnie  
techniczne,  
lub podwyższony  
poziom  
kwalifikacji

### **Poziom 3.** Wariantowe kształcenie umożliwiające:

- a) podniesienie poziomu kwalifikacji operatorów obrabiarek, ukierunkowanie ich na pracę w sferze małego biznesu oraz wprowadzenie modułów związanych z podstawami marketingu i działalności gospodarczej;
- b) przygotowanie pracowników serwisowych z otrzymaniem lub bez otrzymania wykształcenia średniego (technik-mechanik odpowiedniej specjalności);
- c) przygotowanie techników-technologów odpowiedniej specjalności: specjalność 1201 „obrabiarki i linie automatyczne”, specjalność 2102 „techniczna obsługa obrabiarek z cyfrowym sterowaniem”;
- d) otrzymanie wykształcenia w zakresie 1 i 2 roku kierunkowego wykształcenia wyższego.

Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia (Институт профессионально-технического образования РАО) opracował kryteria zawodowych kompetencji formowanych w procesie kształcenia wielopoziomowego:

**Socjalno-ekonomiczne:** stopnie kwalifikacji zawodowych; szerokie pole zawodowe (wieloprofilowość, nowe rodzaje działalności); prestiż zawodu (mobilność zawodowa, opanowanie kilku zawodów); zdolność do kontynuowania nauki w systemie kształcenia ustawicznego; konkurencyjność.

**Naukowo-techniczne:** mobilność w opanowywaniu technologii informatycznych; intelektualizacja funkcji pracy; poszerzenie pola działalności zawodowej; przybliżenie do poziomu specjalisty ze średnim wykształceniem zawodowym.

**Psychologiczno-pedagogiczne:** realizacja założeń humanizacji, intensyfikacji, integracji, zwiększenie części pracy intelektualnej oraz podniesienie motywacji do uzyskania wysokich kwalifikacji i szerokiego profilu, jako środka socjalnego bezpieczeństwa w nowych warunkach ekonomicznych.

Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego prowadzi obecnie w szkołach nowego typu eksperymenty pedagogiczne w celu określenia efektywności wielopoziomowego kształcenia zawodowego.

Rezultaty eksperymentu pokazują, że nauczanie wg nowych planów i programów z wykorzystaniem specjalnie opracowanej metodyki na 1 i 2 stadium pozwoliło znacznie podnieść poziom opanowania wiadomości, ukształtowania umiejętności i nawyków oraz rozwój intelektualnego poziomu uczących się.

Wykorzystanie zróżnicowanych zadań, pogłębiających i rozszerzających wiadomości uczących się pozwoliło wypracować u nich zdolności analizy, zdolności do klasyfikacji, uogólnień i do praktycznego wykorzystania wiadomości. Rozpoczęte przez Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego opracowanie metodologii politeorii jest jednym z perspektywicznych kierunków rozwoju pedagogiki pracy. Teoria ta opiera się na założeniach wzajemnego dopełniania, alternatywy, interdyscyplinarności, na teoriach integracji, intensyfikacji, a także na nowych koncepcjach „zawodoznawstwa”, „kulturoznawstwa”, „socjologii” i innych koncepcjach, związanych z analizą działalności o charakterze edukacyjno-poznawczym i z wielopoziomową strukturą procesu kształcenia zawodowego.

Powstanie systemu wielopoziomowego kształcenia postawiło nowe zadania przed pracownikami szkolnictwa zawodowego. Głównym zadaniem jest opanowanie nowych wiadomości z dziedziny pedagogiki pracy, socjalnej pedagogiki i innych pokrewnych

dziedzin. W praktyce zawodowej nauczycieli, wykładowców, instruktorów i mistrzów znaczące miejsce powinna zajmować praca badawcza, dająca możliwość przeprowadzenia analiz, syntezy, uogólnień, prowadzenia eksperymentów pedagogicznych i otrzymania wiarygodnych wiadomości o nauczanych przedmiotach.

W związku z tym, w strukturach kształcenia, systemach przygotowania kadr pedagogicznych i podwyższania kwalifikacji należy opracować nowe koncepcje kształcenia inżyniersko-pedagogicznego w celu podwyższenia poziomu kwalifikacji oraz rozszerzenia pola zawodowej działalności.

**Stanisław Kaczor**

Instytut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu

## **PODSTAWOWE POJĘCIA EDUKACJI DOROSŁYCH\***

### **Wprowadzenie**

Niniejsze opracowanie składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza dotyczy terminologii, druga ma być swego rodzaju fotografią stanu edukacji dorosłych w wybranych krajach rozwiniętych gospodarczo i społecznie.

Zdecydowanie się na przypomnienie niektórych podstawowych terminów z dziedziny edukacji dorosłych wynika z faktu, że ciągle istnieją trudności w komunikowaniu się między ludźmi. Stwierdza się np., że około połowa społeczeństwa dorosłego nie rozumie abstrakcyjnych pojęć, które emitowane są w środkach masowego przekazu. Takim przykładem może być w polskim systemie doskonalenia nauczycieli nazywanie jednych doradcami innych zaś konsultantami, gdy w rzeczywistości terminy te pokrywają się znaczeniowo całkowicie. Jeżeli zatem nawet na terenie oświaty, która ma czynić nasze życie jaśniejszym mamy do czynienia z trudnościami znaczeniowymi, to racjonalne wydaje się powracanie do spraw tylko pozornie oczywistych.

Jeżeli nawet zdarzy się, że kogoś to będzie dotykać, to niech skorzysta z okazji i rozszerzy zakres pojęcia przez dodanie nowych desygnatów.

---

\* Jest to zmieniona wersja referatu wygłoszonego 4 X 1995 r. w Szczecinie na Ogólnopolskiej Konferencji „Kształcenie ustawiczne na początku XXI wieku” połączonej z otwarciem Roku Oświaty Dorosłych, która odbyła się w nowo otwartym Zachodniopomorskim Centrum Edukacyjnym.

Nie od rzeczy też będzie zwrócenie uwagi na zmiany jakościowe, następujące w terminach pod wpływem rozwoju teorii i praktyki edukacyjnej w poszczególnych krajach, jak też w powiązaniach międzynarodowych, głównie dzięki organizacjom w rodzaju UNESCO, MOP, ILO itp.

Gdy chodzi o drugi człon opracowania, to główną jego intencją jest przypomnienie i być może uaktualnienie tego, co wiemy o oświacie dorosłych w ujęciu syntetycznym w krajach dla nas ciekawych z tego względu, że dopracowały się takiego stanu edukacji dorosłych, z którego są zadowolone a jednocześnie widzą konieczność ciągłego jej rozwoju w dostosowaniu nie tylko do istniejących potrzeb, ale i będącej swoistym stymulatorem przemian społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturalnych.

Warto wszakże ciągle przypominać, że w jednoczącej się coraz bardziej Europie stabilizują się te poglądy, które opowiadają się za różnorodnością kulturalno-oświatową poszczególnych krajów. Jest to bardzo ważne zjawisko. Zapewnia ono bowiem utrzymanie tożsamości narodowej i regionalnej wszystkim, stymulując jednocześnie do wysiłków na rzecz indywidualnego wkładu do wspólnoty.

Historycznie rzecz biorąc Polska dała pokaźny, uznany przez organizacje międzynarodowe, wkład do myśli oświatowej. Dowodem na takie twierdzenie jest przygotowywany drukiem czterotomowy zbiór poglądów na wychowanie myślicieli, od czasów starożytnych po współczesność. Na stu myślicieli, których poglądy znajdują się w przygotowywanym wydawnictwie, czterech to Polacy. Zakwalifikowano do nich: Dawida, Grzegorzewską, Korczaka i Suchodolskiego. Wybierano ich spośród: pedagogów, filozofów, działaczy państwowych, ludzi polityki, dziennikarzy, psychologów, poetów, ludzi religii itd. Fakt ten powinien być zachętą do rozwijania nauki w Polsce, z wyraźnym kierunkiem na wkład w dorobek światowy, jako że nauka jest jedna, chociaż uprawiana i rozwijana w poszczególnych krajach i regionach (Por. *Information et Innovation en éducation*. Nr 83 1995 juin. BIE Genève).

Do tego, co zostało przed chwilą powiedziane, warto dodać pozornie banalną prawdę, że studiowanie dorobku innych, a więc uprawianie komparatystyki, nie upoważnia do bezkrytycznego przenoszenia wzorców edukacyjnych na własny teren. Chodzi raczej o poznanie i wykorzystanie idei przewodnich do własnych przemyśleń oraz ewentualnych działań adaptacyjnych.

## **Zagadnienia terminologiczne**

Rozwój pojęć z dziedziny edukacji dorosłych odbywał się w pewnym stopniu pod wpływem zwoływanych przeciętnie w odstępach dziesięcioletnich konferencji z udziałem większości krajów świata, pod auspicjami UNESCO. Pierwsza taka konferencja odbyła się w 1949 roku – w Elsinore, druga w 1960 roku – w Montrealu, trzecia w 1972 roku w Tokio, czwarta w 1985 roku w Paryżu. Dyskusje i materiały będące wynikiem prac na wspomnianych konferencjach były pomocne dla Konferencji Generalnych, dzięki którym dorabiano się rekomendacji dla rządów krajów członkowskich,

również przez jednolite rozumienie terminów związanych z edukacją dorosłych. Doniosłe znaczenie w tej dziedzinie miała XIX Konferencja Generalna UNESCO, która odbyła się w 1976 roku w Nairobi.

W wyniku dorobku różnych gremiów organizowanych m.in. przez UNESCO powstał słownik terminologiczny dotyczący edukacji dorosłych, będący do dziś dużą pomocą w porozumiewaniu się na płaszczyźnie międzynarodowej (Por. Terminologie de l'éducation des adultes.UNESCO pour le Bureau international d'éducation. 1979 r. Paris). Zawiera on 114 podstawowych terminów – nie licząc pochodnych – z zakresu oświaty dorosłych, w trzech językach: angielskim, hiszpańskim i francuskim.

Ta ostatnia informacja wskazuje, że w takim opracowaniu jak niniejsze nie sposób jest przedstawić cały zakres pojęciowy interesującej nas dziedziny życia społecznego. Dlatego też autor musi wziąć na siebie odpowiedzialność za dobór terminów. Podstawą będzie w tym przypadku względnie powszechna użyteczność.

**Edukacja dorosłych – oświata dorosłych.** W polskiej literaturze pedagogicznej jeszcze do niedawna panującym terminem była „oświata dorosłych”. Taki tytuł nosiło wydawane przez ministerstwo oświaty czasopismo. Pod wpływem szczególnie języków mających dominujące znaczenie w UNESCO, a więc angielskiego i francuskiego, przewagę w praktyce polskiej uzyskuje stopniowo, ale być może trwale termin edukacja. Dowodem na to jest m.in. to, że wydawane w Polsce od 1993 roku dwa czasopisma przyjęły tytuł „Edukacja Dorosłych”.

Czym zatem jest edukacja dorosłych (oświata dorosłych). Są to wszelkie procesy oświatowe, zespołowe i indywidualne, wszelkie treści, poziomy, formy i metody, formalne i nieformalne, będące przedłużeniem lub zastępujące wstępną oświatę w szkołach podstawowych, średnich i wyższych, osiągnane w nauce rzemiosła, za pomocą których osoby uważane w danym społeczeństwie za dorosłe rozwijają zdolności, pomnażają swoją wiedzę, podnoszą kwalifikacje (kompetencje) zawodowe, powodują zmiany w postawach i zachowaniach w sensie pełnego i wielostronnego rozwoju osobowości oraz uczestnictwa w zróżnicowanym i niezależnym rozwoju społecznym, ekonomicznym i kulturalnym. Oświata (edukacja) dorosłych jest integralną częścią oświaty ustawicznej.

Edukacja dorosłych ma się przyczyniać do wielostronnego rozwoju jednostek w zakresie intelektualnym, uczuciowym, fizycznym, artystycznym, zawodowym i społecznym.

Edukacja dorosłych w praktyce ma miejsce w dwóch głównych nurtach: formalnym i nieformalnym. Pierwszy z nich wiąże się ze zdobywaniem kolejnych świadectw i dyplomów. Miejscem procesów edukacyjnych są z zasady szkoły dla dorosłych różnych poziomów i typów. Edukacja nieformalna jest z zasady pozaszkolna i ma odpowiadać na potrzeby zawodowe oraz pozazawodowe jednostek.

**Człowiek dorosły.** Zdefiniowanie pojęcia „człowiek dorosły” okazało się bardzo trudne. Znane nam wszelkie próby okazały się niedoskonałe. Dlatego też przytoczymy niektóre z nich dając pewien komentarz, aby przez taki zabieg być bliżej takiego określenia, które będzie zadowalać przynajmniej dla celów roboczych.

Jedni zwracają uwagę na ten przedział życia ludzkiego, który następuje „po zakończeniu wzrastania i biologicznego dojrzewania organizmu do pełnienia wszystkich istotnych funkcji życiowych” (Por. np. M. Tyszkowa: *Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii*. „Oświata Dorosłych” 1987 nr 2). W takich podejściach wskazuje się na okres między 18–22 rokiem życia, do jego końca lub do wieku określanego mianem starości, a więc po 65 latach. W. Szewczuk pisze natomiast, że „Dorosły człowiek jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się parać z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada wobec społeczeństwa za swoją działalność” (*Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 1961, s. 40–41). Tylko na dwóch podejściach można budować określenie pojęcia człowieka dorosłego. Będzie to zatem taki człowiek, który jest dojrzały biologicznie, intelektualnie i emocjonalnie do działań w społeczeństwie, do odpowiedzialności za skutki tych poczynań. Dla takich działań niezbędny jest krytycyzm wobec siebie i innych, zdolność do komunikowania się w otoczeniu i naprawiania popełnionych błędów. Człowiek dorosły zdolny jest do ciągłego doskonalenia siebie we wszystkich zakresach swojej osobowości.

**Kształcenie ustawiczne – edukacja permanentna.** W polskiej rzeczywistości, podobnie jak w przypadku edukacji dorosłych, dla kształcenia ustawicznego coraz częściej, w tym języku potocznym, spotykamy się z terminem zaczerpniętym z języka francuskiego – edukacja permanentna. Termin ten zadomowił się dobrze w teorii i praktyce pedagogicznej w Polsce, szczególnie po ogłoszeniu przez UNESCO słynnego do dziś Raportu opracowanego przez zespół specjalistów z różnych dziedzin pod red. m.in. E. Faure’a, pod tytułem „Uczyć się, aby być” (Polskie wydanie, Warszawa 1975). Zgodnie ze wspomnianym Raportem kształcenie ustawiczne (edukacja permanentna) była uważana za zasadę lub ideę przewodnią dla wszelkich procesów kształcenia się ludzi od wczesnego dzieciństwa aż do zaniknięcia wszelkiej aktywności intelektualnej i praktycznej. Z tego względu edukacja permanentna stała się nadrzędna nad innymi rodzajami kształcenia, jak w przypadku oświaty dorosłych.

Życie okazało się bezwzględny korektorem pierwotnego określenia, które jednak przez nie stało się pierwszym i nie zastąpionym. Jednocześnie w warunkach polskich z pojęciem kształcenie ustawiczne utożsamia się również „kształcenie dalsze” po okresie nauki obowiązkowej, głównie w formach pozaszkolnych. Chodzi głównie o doskonalenie umiejętności, poszerzenie i pogłębienie wiedzy, a także wielostronny rozwój osobowości poszczególnych osób.

Po trzecie, z edukacją permanentną wiąże się całożyciową orientację dla sterowania własnym losem. Takie rozumienie kształcenia ustawicznego odnosi się przede wszystkim do okresu świadomej działalności człowieka związanej z samosterownością.

W przedstawionych trzech ujęciach kształcenie ustawiczne obejmuje zarówno przygotowanie do życia (w tym zawodowego), jak też rozwój w toku wszelkiej działalności oraz sterowanie własnym losem.

Nie można zatem, jak to jeszcze ma miejsce, utożsamiać edukacji permanentnej z edukacją dorosłych. Ten drugi termin jest podporządkowany pierwszemu.



**Kształcenie ogólne.** Proponujemy następujące określenie tego terminu. Jest ono procesem stwarzania lub wykorzystywania sytuacji naturalnych dla rozwoju wielostronnych osobowości.

Punkt ciężkości położony został na stwarzanie warunków, ponieważ uważamy, że każdy sam się uczy, a więc dokonuje zmian w swojej osobowości, natomiast szkoła czy inne instytucje oświatowe, głównie przez nauczycieli, stwarzają po temu warunki.

**Kształcenie zawodowe.** Nie jest gorszym, ale innym rodzajem kształcenia niż ogólne. Jest ono procesem stwarzania lub wykorzystywania sytuacji naturalnych dla rozwoju wielostronnej osobowości, ukierunkowanej na działalność zawodową w jednym lub kilku działach gospodarki i kultury.

**Samokształcenie – samowychowanie.** W oświacie dorosłych pojęcia samokształcenie i samowychowanie uchodzą za jedno z centralnych. Ulegały one na przestrzeni dziesiątków lat ewolucji. Niektórzy, mimo że samokształcenie i samowychowanie łączą się w życiu całkowicie, rozdzielają je. Jest to być może uzasadnione ze względu na wydobycie specyfiki tego, co odnosi się do przemian w sferze emocjonalno-wolicjonalnej w przeciwieństwie do procesów zachodzących w intelekcie człowieka. W każdym z tych przypadków chodzi o procesy edukacyjne zachodzące w jednostkach samodzielnie, bez bezpośredniej interwencji ze strony nauczyciela. Zachodzące w jednostce zmiany dzięki samokształceniu uważane są przez niektórych za ukoronowanie działalności kształceniowo-wychowawczej, ponieważ wykazuje dojrzałość jednostki do samokierowania i auto-kontroli wraz z samokorektą.

Odmianą samokształcenia pełnego jest samokształcenie kierowane. Przykładem takiego procesu są studia na odległość, gdzie praca samodzielna odgrywa decydującą rolę, ale jednocześnie jest koordynowana przez uczelnię.

**Analfabetyzm funkcjonalny.** Pojęcie to dotyczy osób, które stały się niezdolne do czytania i pisania, a przez to do funkcjonowania w życiu współczesnym. Ale nie tylko. Dotyczy również osób, które nie opanowały jakiejś dziedziny wiedzy lub umiejętności, które są niezbędne w ich życiu rodzinnym, zawodowym, społecznym, kulturalnym itp.

**Podstawowe potrzeby oświatowe.** Znajomość i kompetencje w zakresie wiedzy i umiejętności oraz postawy, pozwalające na skuteczne funkcjonowanie w społeczeństwie, w tym w życiu zawodowym i rodzinnym.

**Moduły.** W tym przypadku najczęściej wymienia się dwa znaczenia tego pojęcia:

- zakres kompetencji i mierników, za pomocą których dokonuje się oceny kompetencji,
- moduł wiedzy (uczenia się) jest samodzielną częścią edukacji lub programu szkoleniowego, zaprojektowanego jako serie prowadzące do pewnego poziomu kwalifikacji lub osiągnięć albo jako grupa spokrewniona, z której programy mogą być wybrane zgodnie z potrzebami.

**Kompetencje.** Zdolność wykonywania zadań na przypisanym stanowisku pracy.

**Rynek pracy.** Rynek jako pojęcie nadrzędne nad jego rodzajami definiuje się najczęściej jako proces za pomocą którego kupujący i sprzedający określają, co chcą sprzedać lub kupić i na jakich warunkach. W przypadku rynku pracy możemy mówić o procesach, za pomocą których można zaoferować pracę, jak też przyjąć do pracy określone osoby na podstawie umowy o pracę.

**Bezrobocie i jego rodzaje.** Bezrobocie to nic innego jak brak pracy dla poszukujących jej. Może ono występować jako: cykliczne, przejściowe, strukturalne i ukryte.

Bezrobocie cykliczne jest wywoływane przez okresowe spadki koniunktury gospodarczej. Bezrobocie przejściowe występuje, gdy ludzie przechodzą z jednego miejsca pracy na drugie, wymagające podobnych kwalifikacji.

Bezrobocie strukturalne spowodowane jest potrzebą znaczących zmian kwalifikacji pracowników, wywołanych innowacjami technologicznymi lub zmianami względnej konkurencyjności danej gałęzi gospodarki, np. przemysłu.

Bezrobocie ukryte dotyczy ludzi nie ujętych w statystykach dotyczących bezrobocia, ponieważ są oni zatrudnieni w niepełnym wymiarze czasu pracy, mimo wyrażenia gotowości do pracy w pełnym wymiarze albo też pracują na stanowiskach nie wymagających posiadanych przez nich kwalifikacji, albo też zostali zniechęceni do poszukiwania pracy po długim okresie bezskutecznych prób podjęcia pracy.

**Dokształcanie.** Proces podwyższania wykształcenia i kwalifikacji (kompetencji), kończony z zasady nadaniem, zdobyciem odpowiedniego świadectwa (dyplomu). Dokształcanie odbywa się z zasady w szkołach dla dorosłych na różnych poziomach i w rozmaitych formach.

**Doskonalenie.** Jest procesem systematycznego, ciągłego aktualizowania, rozszerzania i pogłębiania wiedzy, zdobywania nowych umiejętności i doskonalenia własnej postawy. W doskonaleniu zawodowym chodzi o dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie, zdobywania dodatkowych zawodów, a przez to zabezpieczanie się przed utratą pracy.

**Pedagogika dorosłych – andragogika.** Pedagogika dorosłych lub zamiennie andragogika jest subdyscypliną pedagogiczną zajmującą się edukacją dorosłych i stanowi część składową nauki o wychowaniu człowieka.

Według T. Wujka (por. Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych. Warszawa 1992, s. 78 i nast.) działami pedagogiki dorosłych są: podstawy ogólne, teoria wychowania dorosłych, teoria kształcenia dorosłych, teoria pracy kulturalno-oświatowej, teoria porównawcza systemów edukacji dorosłych oraz historia praktyki i teorii oświaty dorosłych.

Jest to wybór terminów daleko niepełny. Ograniczamy się do nich ze względu na miejsce w niniejszym opracowaniu, a jednocześnie w przekonaniu, że są to pojęcia podstawowe, pozwalające na skuteczne komunikowanie się w zakresach oświaty dorosłych.

**Irena Gniazdowska**  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Opolu

## **Z PROBLEMATYKI ZACHOWAŃ ZAWODOWYCH W OKRESIE WCZESNEJ DOROSŁOŚCI**

Niezależnie od tego, jak będzie wyglądała konieczność pracy w życiu jednostek w społeczeństwie przyszłości, w chwili obecnej każde społeczeństwo poprzez określony system edukacyjny – choć w różnym wymiarze czasowym – przygotowuje je do wykonywania czynności zawodowych. Ponieważ z faktu społecznej edukacji wywodzi się zdolność do nieskrępowanego, a przy tym planowanego i zorganizowanego wyboru zawodu, każda jednostka zgodnie z tymi atrybutami powinna rozwijać się w ramach życia społecznego. Przy czym od każdej jednostki w stosunkowo homogenicznej kulturze oczekuje się, że opanuje ona te same serie zadań rozwojowych tak, aby mogła zostać zachowana ciągłość struktury społecznej, między innymi poprzez wykonywanie przez nią wyuczonych zadań i czynności w procesie pracy [1].

Mimo odmienności w definiowaniu pojęcia pracy i akcentowaniu różnorodnych jej aspektów, w większości współczesnych społeczeństwach, praca traktowana jest jako jeden z podstawowych czynników organizujących i dynamizujących życie społeczeństw i jego członków. Czynnikiem ten musi być traktowany łącznie i to w sposób szczególny, tzn. rozróżnialnie jednostkowo, lecz nierozdzielnie społecznie. Wynika to z faktu społeczno-kulturowego zjawiska pracy. Odnoszona do jednostki oznacza najczęściej – „działalność” świadomą i celową, „wykonywanie” zadań, „pokonywanie” trudności, „przekształcanie” dóbr przyrody, „zaspokajanie” potrzeb, wreszcie „wytwarzanie” wartości materialnych i niematerialnych – lecz niezależnie, a nawet mimo tego, praca jednostki jest zawsze społecznie zorganizowana.

Problematyka pracy zarówno w teorii, jak i w praktyce, ściśle łączy się z problematyką zawodu, przez który rozumie się „system czynności lub prac wewnętrznie spójny, skierowany na wytwarzanie przedmiotów czy usług zaspokajających określone potrzeby” [2] lub szerzej „... społeczną działalność o dwóch głównych funkcjach: produkowania dóbr wymaganych przez społeczeństwo i uznawania przez jednostkę wzoru wzajemnych stosunków, z którego zbudowane jest społeczeństwo” [3].

Przestrzeganie stosunków społecznych pełni ważną funkcję w życiu jednostki, bowiem, jak określa W.T. Thomas, „sytuacja społeczna, którą przestrzega się jako rzeczywistą jest rzeczywista w swoich konsekwencjach (...) oraz następstwach”, co możemy odnieść również do określania znaczenia i jakości pracy i dalej zachowań zawodowych [4].

Również w opracowaniach poświęconych dostosowaniu zawodowemu oraz jakości życia zawodowego znaczenie stosunków społecznych wyróżnia się jako kategorie odnoszące się i określające jego jakość, np.:

- Social Integration in the Work Organization – odnosi się ona do określonych grup pracowników i ich możliwości w rozwijaniu indywidualnych zdolności (kariery) w ramach własnej pracy i jej społecznej organizacji;
- Constitutionalism in the Work Organization – dotyczy tych decyzji, które są podejmowane w imieniu pracownika, czy to w celu polepszenia warunków pracy czy też w związku z jego pozycją/statusem w organizacji. Kluczowymi aspektami konstytucjonalizmu są: prawo do prywatności, wolność wypowiedzania się, prawo do sprawiedliwego traktowania we wszystkich sprawach, włącznie z regułami przydzielania rekompensat, nagród, zapewnienia bezpiecznych warunków pracy;
- Work and Total Life Space – w indywidualnym doświadczeniu praca może pozytywnie lub negatywnie oddziaływać na tzw. drugą sferę życia jednostki, na przykład na jej związki z rodziną, hobby, aktywność społeczną;
- The Social Relevance of Work Life – wśród zatrudnionych wyraźnie ujawnia się społeczna akceptacja lub jej brak w odniesieniu do pewnych ról. W wyniku tego, np. w instytucjach, które są społecznie postrzegane jako nieważne (mało ważne) znajduje się więcej pracowników, którzy pomniejszają wartość swojej pracy i relatywnie do tego postrzegają siebie. Kluczowym zagadnieniem będzie więc tutaj pytanie o wartość pracy w życiu pracownika oraz społecznej i zawodowej odpowiedzialności.

Wyżej wymienione i pozostałe cztery kategorie (Adequate and Fair Compensation, Safe and Healthy Working Conditions, Immediate Opportunity to Use and Develop Human Capacities, Opportunity for Continued Growth and Security) mogą być wykorzystywane w różnych kombinacjach także przy badaniu zachowań zawodowych [5].

E. Friedmann i R. Havighurst zajmując się społecznymi czynnikami i systemami, które łączą się z pracą jednostki ustalili relacje pomiędzy funkcjami a znaczeniem pracy. Jako funkcje pracy przyjęli: 1) przychód, 2) zużycie czasu i energii, 3) identyfikację i status, 4) współpracę i koleżeństwo, 5) źródło znaczącego życiowego doświadczenia.

Natomiast znaczenie pracy rozumieli m.in. jako: 1) zapewnienie podstawowego poziomu egzystencjalnego lub podwyższanie jego standardu, 2) sposób wypełniania dnia i spędzania czasu, 3) źródło szacunku dla samego siebie oraz sposób na zdobywanie uznania i szacunku ze strony innych osób, 4) przyjaźnie, rówieśnicze, koleżeńskie relacje oraz relacje podwładny–przełożony, 5) wyznaczanie celu w życiu, twórczość i samorealizacja, nowe doświadczenia, służenie innym [6].

Ponadto, z punktu widzenia zachowań zawodowych, znaczenie pracy rozumiane między innymi jako wykonywanie określonego zawodu wpływa z przeszłych doświadczeń jednostki, obecnych celów, oczekiwań co do przyszłości i tych czynników sytuacji społecznej, które wspomagają lub przeszkadzają jej w poszukiwaniu i utrzymaniu odpowiedniej pracy.

Mimo iż nauki społeczne i ich dyscypliny stale przyczyniają się do zrozumienia różnorodnych zachowań zawodowych to w dalszym ciągu poszukuje się międzydyscyplinarnej matrycy umożliwiającej syntezę niektórych psychologicznych, socjologicznych i ekonomicznych aspektów tego zagadnienia między innymi poprzez próby modelowego ujęcia wyboru zawodu i dostosowania oraz sformułowanie teorii rozwoju zawodowego.

D. Super starając się zsyntetyzować współczesną wiedzę zawiera w jednej ze swych monografii szkic, w ramach którego można by taką ogólną teorię zbudować. Na przyszły, teoretyczny model teorii rozwoju zawodowego składa się dziesięć propozycji, stanowiąc jego podstawowe komponenty, a które można scharakteryzować następująco:

1. Ludzie różnią się zdolnościami, zainteresowaniami i osobowościami.
2. Kwalifikują się poprzez zalety tych cech, każdy do pewnej liczby zawodów.
3. Każdy z tych zawodów wymaga charakterystycznych zdolności i cech osobowości, z szeroko rozumianą tolerancją w takim zakresie, aby z jednej strony dozwolić każdej jednostce na pewną różnorodność wyboru i wykonywania zawodu, a z drugiej na napływ jednostek o różnorodnych osobowościach do każdego zawodu.
4. Preferencje i kompetencje zawodowe, sytuacje, w których ludzie żyją i pracują i stąd ich koncepcje samych siebie zmieniają się w czasie i doświadczeniu (choć koncepcje samych siebie są w miarę stałe od późnej młodości do późnej dojrzałości), czyniąc z wyboru i dostosowania stały proces.
5. Ten proces może być ujęty w serię stadiów życiowych scharakteryzowanych jako wzrost, eksploracja, stabilizowanie się, stabilizację i spadek, a stadia mogą być z kolei podzielone na: a) fazy fantazji, próby, realizmu w stadium eksploracji, b) próbną i stałą fazę w stadium realizacji.
6. Natura wzoru zawodu/kariery (to jest osiągnięty poziom zawodowy, częstotliwość oraz trwanie próbnych, tymczasowych i stałych prac) jest określona przez poziom socjoekonomiczny rodziców jednostki, zdolności umysłowe, cechy osobowości oraz możliwości, z jakimi jednostka styka się i wykorzystuje je.
7. Rozwój poprzez stadia życia może być kontynuowany częściowo przez ułatwianie procesu dojrzewania zdolności i zainteresowań, częściowo przez pomaganie w testowaniu rzeczywistości i rozwoju koncepcji samego siebie.
8. Proces rozwoju zawodowego rozbudowuje i urzeczywistnia obraz samego siebie: jest to proces kompromisowy, w którym obraz ten jest efektem wzajemnego oddziaływania odziedziczonych zdolności, nerwowego i dokrewnego układu, możliwości grania różnych ról oraz ich akceptacją i oceną ze strony przełożonych i kolegów.
9. Procesem kompromisu pomiędzy jednostką a społecznymi czynnikami, pomiędzy obrazem samego siebie a rzeczywistością jest m.in. sposób odgrywania roli: w fantazji, z wykorzystaniem porad, czy też w rzeczywistej aktywności, w klasach, klubach, tymczasowej lub początkowej pracy.
10. Satysfakcja z pracy i życia zależy od możliwości ujawniania własnych zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wartości; te z kolei zależą od ustalonego rodzaju pracy, sytuacji pracy oraz sposobu życia i grania w nim takich ról, które jednostka uważa za właściwe i jedyne z uwagi na zdobyte doświadczenia [7].

Natomiast z uwagi na to, że nie wszystkie dane są osiągalne na temat psychologicznych, socjologicznych i ekonomicznych czynników w rozwoju zawodowym, natura teorii rozwoju zawodowego będzie – z uwagi na swą ogólność, zdaniem D. Supera – raczej eksploracyjna niż szczegółowa i systematyczna.

W pracach ekonomicznych, socjologicznych i psychologicznych spotykamy się z poglądem, że wybór zawodu i dostosowanie stanowią elementy w przechodzeniu z

okresu młodości w okres dorosłości, która najczęściej rozpoczyna się wraz z podjęciem pracy zawodowej. Dla większości młodych ludzi okres przejścia ze szkoły do pracy zamyka się w przedziale od 16 do 25 lat. Wyznacza on początek stabilizowania się, który trwa do 35 a nawet 45 roku życia. Po nim następuje okres stabilizacji, trwający do lat 55, a nawet do 70. Po tym okresie rozpoczyna się ostatnie stadium wycofywania się z życia zawodowego i przechodzenia w stan spoczynku, trwające aż do śmierci. Punkty w czasie, w których jedno stadium kończy się a zaczyna inne nie są określone ściśle, są one raczej określane w sposób dowolny i w przybliżeniu. Za najtrafniejsze stanowisko w tym względzie przyjmuje się ich rozumienie „jako przenikalnych granic symbolizujących szeroki zakres indywidualnych różnic, które istnieją w wieku wyboru kariery i rozpoczynania pracy” [8]. Przy czym w odniesieniu do zagadnień wchodzenia młodego człowieka do pierwszej pracy i jego zachowań zawodowych stwierdzono, że „... osobie, która ma dobre mniemanie o sobie, łatwiej jest rozpoznawać i przyjąć zachowania zawodowe dorosłych”, a także uzyskać lepsze, na wyższym poziomie wyniki pracy [9]. Z drugiej strony, odejście z wybranego zakładu pracy bądź ewentualna zmiana zajęć w jego obrębie, może oznaczać przechodzenie jednostki przez „okres próby” – charakterystyczny dla okresu wczesnej dorosłości. W tym wypadku konsekwencją braku efektywności wysiłków stabilizujących, jak podkreślają m.in. D. Super, R. Sharf, J. Crites będą tylko zmiany pozycji, zajęcia czy przedsiębiorstwa a nie zawodu, w ścisłym znaczeniu tych terminów [10].

W związku z powyższym, moment przejścia ze szkoły do zakładu pracy stanowi najczęściej w biografii człowieka jeden z najtrudniejszych problemów życiowych zarówno jednostkowych i społecznych, jak też w życiu rodzinnym i zawodowym.

J.L. Stevenson, jako zadania w okresie „wczesnej dorosłości” wymienia: „1) rozwój odpowiedzialności, 2) uzyskanie niezależności, 3) przystosowanie do życia małżeńskiego, 4) rozwój umiejętności rodzicielskich, 5) odnalezienie właściwego zajęcia”; D. Levinson we „wczesnej fazie przejściowej w dorosłość: „1) oderwanie od rodziny, 2) pragnienie niezależności, 3) rozwój tożsamości dojrzałej, 4) eksploracja”; a w fazie „wejście w dorosłość: 1) eksploracja, 2) eksperymentowanie, 3) próbne powiązania, 4) fundament dla struktury życia, 5) wizje lub marzenia”; R. Gould w okresie „wczesnej dorosłości: 1) pragnienie kompetencji, 2) zaradność, 3) optymizm, 4) pewność siebie, 5) początek awansu w karierze”; wreszcie G. Sheehy nazywając okres ten „dwudziestką prób” wyróżnia: „1) uwzględnienie oczekiwań związanych z wiekiem, 2) witalność, 3) rozwój wizji i marzeń, 4) eksploracja, 5) rozwój wzorca życiowego” [11].

Jednym słowem w okresie tym wyzwolony zostaje cały szereg zdarzeń niosących dla młodego człowieka nowe i złożone doświadczenia, które związane z odmiennością sytuacji życiowej, ról i obowiązków rodzinnych i zawodowych zmuszają go do pokonywania wielu różnorodnych trudności, z których za typowe na terenie zakładu pracy można uznać:

- poznanie i przyswojenie stosunków i zależności zachodzących w systemie strukturalno-funkcjonalnym zakładu,
- poznanie i uporządkowanie norm, wzorów zachowań oraz systemów wartości obowiązujących i funkcjonujących w środowisku pracy,
- dostosowanie się do współpracowników i przełożonych.

Inaczej mówiąc, rozpoczęcie pierwszej pracy związane jest z zadaniami, które należy opanować i wykonać, potrzebami, które należy uhierarchizować i zaspokoić oraz z rozpoznaniem i przyjęciem określonych zachowań zawodowych.

Młody pracownik musi także w okresie swej wczesnej dorosłości a zwłaszcza wejścia zawodowego, połączyć z powyższymi obowiązkami własne umiejętności i zdolności, zainteresowania i zamiłowania.

Ponadto, jak stwierdza J. Crites, w sytuacji rozpoczynania pracy podkreślano:

- czynniki rozwojowe takie, jak zadania, które muszą być opanowane (Super i inni);
- łączenie zdolności i potrzeb pracownika ze środowiskiem pracy (Lofquist i Dawis);
- czynniki (zmienne), które oddziałują na procesy rozwoju kariery we wczesnej dorosłości (Crites), [12].

Reasumując, w odniesieniu do omawianego problemu występuje zgodność poglądów, że „istnieje potrzeba modelu”, jak pracownicy-nowicjusze przystosowują się do życiowo nowej dla nich sytuacji pracy.

R. Haccoun i K. Campell stwierdzają, że „właściwy model powinien być zdolny do: 1) zawarcia wszystkich zdolnych do identyfikacji i znamienych zmiennych nieodłącznych w przystosowaniu się do pracy, 2) ukazania warunków, w których powstają problemy, 3) ukazania mechanizmów redukujących problemy, 4) zaproponowanie hipotez, które mogą być „poddane operacjonalizacji i empirycznie zweryfikowane” [13].

Generalnie, badania poświęcone dojrzałości zawodowej młodych pracowników i ich zachowaniom zawodowym zmierzają do wykazania, że wiążą się one ściśle i nierozdzielnie z problemami rozwoju zawodowego, a stanowisko, iż natura teorii rozwoju zawodowego jest raczej eksploracyjna niż szczegółowa i systematyczna nie wyklucza w postępowaniu badawczym pewnych zasad i ustaleń, z których najistotniejszymi są mówiące, że dojrzałość zawodowa łącząc się z problemami rozwoju zawodowego związana jest tym samym z takimi jego cechami, jak stopień rozwoju psychospołecznego, przystosowanie emocjonalne w wieku młodzieńczym, świadomość potrzeby dokonania wyboru przyszłego zawodu. Ponadto, przez porównanie faz życiowych, dostosowanie zawodowe w okresie wczesnej dorosłości, a także świadomość ostatecznej potrzeby dokonania wyborów o ustaniu lub zakończeniu określonej działalności zawodowej. Z pozostałych zagadnień uwzględnia się: kompetencje w wyborze zawodu, uzdolnienia, kwalifikacje i zainteresowania zawodowe, kontrolę wewnętrzną i samoocенę, a także zagadnienie poziomu aspiracji naukowych i aspiracji zawodowych, stopni satysfakcji, wreszcie rozwoju kariery i modelowania karier zawodowych [14].

Powyższe uwagi natury ogólnej pozwalają określić dojrzałość zawodową jednostki w okresie wczesnej dorosłości i jej zachowania zawodowe jako zwerbalizowane, a przy tym planowe i zorganizowane dążenie do wykonywania zawodu oraz zdobycia uwarunkowanej w nim pozycji społecznej – dążenie, któremu odpowiadają działania jednostki zorientowane na zaspokojenie potrzeb oraz spełnienie celów, zarówno własnych jak i zbiorowości, do której ona należy.

Zasygnalizowane istotniejsze aspekty rozumienia pojęcia dojrzałości i zachowań zawodowych ujawniają nie tylko dynamiczny charakter istoty ludzkiej i określone sta-

ny jej rozwoju, lecz również określone płaszczyzny jej funkcjonowania w środowisku społecznym. Dlatego też wszelkie rozważania i badania w tym zakresie wymagają uwzględnienia wiedzy w relacjach: jednostka–społeczeństwo, pracownik–zakład pracy. Ponadto, z uwagi na to, że człowiek w zasadzie zawsze będzie zachowywać się, postępować i działać zgodnie ze swymi cechami osobowości, problem dojrzałości zawodowej młodych pracowników można rozpatrywać w trzech aspektach: intelektualnym, emocjonalnym i zachowaniowym.

Rozważania przedstawione w niniejszym szkicu nie stanowią – z uwagi na ograniczenia ramowe – pełnego opracowania zagadnień. Niemniej rozważania te prowadzą do wniosku, że społeczno-zawodową wrażliwość młodych ludzi w okresie wczesnej dorosłości należy uważać za ważny element w ich przystosowywaniu się do środowiska pracy i w przygotowywaniu się do przejścia do następnego okresu życia, jakim jest zawodowa stabilizacja („ustatkowanie się”) przez ustalanie zachowań i wzorów kariery zawodowej. Ponadto, bardziej szczegółowymi celami było wskazanie na przydatność niektórych aspektów w wyjaśnianiu zachowań zawodowych młodych pracowników w okresie wczesnej dorosłości oraz stwierdzenie, że zarówno sam okres zadania, jak i zachowania są identyfikowalne i że można się nimi posługiwać w określaniu dojrzałości zawodowej [15].

## Literatura

1. A.R. Radcliff-Brown: O pojęciu funkcji w naukach społecznych. W: Elementy teorii socjologicznych. Red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa 1979, s. 192; D.E. Super i inni: Vocational Development. A Framework for Research. New York 1957.
2. J. Nowakowski: Nauka o pracy. Warszawa 1979.
3. D.E. Super i inni: Vocational...
4. W.I. Thomas, F. Znaniecki: The Polish peasant in Europe and America. Bosto: Badger 1918. (za:) D.E. Super: op. cit.
5. R.E. Walton: Criteria for Quality of Working Life. W: L.E. Davis, A.B. Cherns and Associates: The Quality of Working Life. New York 1975.
6. E.A. Friedmann, R. Havighurst: The Meaning of Work and Retirement. Chicago 1954, s. 7.
7. D.E. Super i inni: Vocational...
8. J.O. Crites: A comprehensive model of career development in early adulthood. Columbus 1975.
9. R.H. Crook, Ch.C. Healy, D.W. O’Shea: The Linkage of Work Achievement to Self-Esteem. Career Maturity and College Achievement. „Journal of Vocational Behavior” 25, 1984; J.A. Jacobs, D. Karen, K. McClelland: The Dynamics of Young Men’s Career Aspirations. „Sociological Forum”, Vol. 6, No 4, 1991.
10. Por. np.: J.O. Crites: Vocational psychology. New York 1969; D.E. Super: Career development: Self-concept theory. New York 1963.
11. Cyt. za: R.E. Campbell, P. Shaltry: Perspectives on Adult Career Development and Guidance. Columbus 1980.
12. J.O. Crites: A comprehensive...
13. Op. cit.
14. Np.: J.O. Crites: Vocational psychology. The Study of Vocational Behavior and Development. New York 1969.
15. Za stwierdzeniem D.E. Supera: Career development...



**Bogdan Sujak**

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej  
we Wrocławiu

## **EDUKACJA ELITARNA I MASOWA W PROCESIE DEMOKRATYCZNEJ TRANSFORMACJI USTROJOWEJ**

Ciągłość ładu systemów społecznych zależy jest od skuteczności ich międzypokoleniowej reprodukcji, czyli od zdolności do najczęściej rozszerzonego odtwarzania w młodym pokoleniu porządku wartości funkcjonalnego do systemowych potrzeb ich trwania – rozwoju, tzn. od wychowania. Stąd też wiedza o wychowaniu ma dla każdego społeczeństwa, a zwłaszcza dla jego sił społecznych odpowiedzialnych za ochronę mechanizmów reprodukcyjnych, czyli dla władzy – przywództwa, znaczenie fundamentalne<sup>1</sup>. Nie jest przecież możliwe trwanie państwa, narodu, Kościoła, rodziny wreszcie, czyli jakiegoś MY, bez ciągłego dopływu nowych członków, którzy tożsami z owym MY chcą i potrafią odtwarzać jego istnienie, a niekiedy zapewnić warunki możliwości rozwoju i ekspansji. Wśród niezliczonych dolegliwości trapiących „organizmy” społeczne jedyną „śmiertelną chorobą” jest ich niewydolność reprodukcyjna, czyli właśnie wychowanie. I stąd to kontrola mniej czy bardziej zinstytucjonalizowanych procesów edukacyjnych, a zwłaszcza mechanizmów odtwarzania – kreowania elit, ma dla każdej władzy znaczenie, jeżeli nie „być albo nie być”, to z pewnością „jak długo być”, a każda chce być „ostatnia”.

Edukacja jest więc nieuchronnie związana ze stosunkiem władzy: „... wychowanie i polityka to w gruncie rzeczy sprawa jedna i ta sama”<sup>2</sup>, ale nie „ta sama” dla społeczeństwa i dla instytucji edukacyjnych, a przede wszystkim szkół.

**Dla władzy** legitymizowanej wolą wyborców, wyrażaną tym razem bezpośrednio i „niestety”, regularnie, „to samo” oznacza nakaz zaspokajania postulatów edukacyjnych zgłaszanych przez kolejno zwycięskie elektoraty nawet wtedy, kiedy ich realizacja oznacza rozminięcie się ze sprawiedliwością, z racjonalnością czy możliwością.

Jednocześnie zaś „to samo” oznacza dla każdej demokratycznie wyłonionej władzy równie bezwzględny nakaz wytyczania w dżungli egalitaryzmów i niedostatków ścieżek kształcenia elit dla europeizującego się kraju, według wyprzedzających świadomość potoczną standardów zachodnich.

---

<sup>1</sup> Obszar „wychowania” podzielony na dyscyplinowe polećka uprawiane i strzeżone przez cechy socjologów (socjalizacja), antropologów (akulturacja), pedagogów (wychowanie świadome) jest ciągle jako całość *terra incognita*. Jednakże wszystko co wiadomo o wszelkiej władzy każde oceniać tę sytuację jako korzystną dla wolności jednostki, chociaż żenującą dla nauki.

<sup>2</sup> J. Dewey: Wychowanie jako polityka. W: J. Dewey: Pisma pedagogiczne. Ossolineum, Wrocław 1967, s. 223.

**Dla społeczeństwa** „to samo” oznacza łatwą dostępność wszystkich, łącznie z wyższym, szczebli kształcenia na zasadzie demokratycznej nadziei „równości szans”, wyolbrzymionej najczęściej ponad realia przez siły polityczne pragnące tym sposobem sięgnąć po władzę. Jednocześnie zaś oznacza to przenoszenie odpowiedzialności za edukację, za kariery szkolne, za wartość dyplomów na społeczeństwo właśnie, na „ludność, która będzie miała tyle edukacji, ile „zdola udźwignąć”.

**Dla edukacji** jako instytucjonalnego systemu „to samo” oznacza różnicowanie, wyodrębnianie i splątanie różnorodnych, coraz to mniej przejrzystych dróg publicznego oświecania. Oznacza kształcenie według gustu klienta i wymagań właściciela – dysponenta szkoły. Oznacza także bolesny proces przekształcania się nauczycielskiego etosu misji i powołania do służby wartościom trwałym i pewnym, w etykę zawodową pracownika najemnego o wzrastającym wprawdzie statusie w szkolnictwie średnim, ale o gasnącym w podstawowym i w dużym stopniu w masowym wyższym. Oznacza, to również przejście przez instytucje edukacyjne selekcji klasowo-warstwowej jako swojej wewnętrznej selekcji szkolnej.

Te trzy siły: władza, społeczeństwo i edukacja muszą wyrazić zgodę na niekwestionowanie wychowania do demokracji jako głównego celu – zadania wychowania. Wychowywać zaś do demokracji to wychowywać „... do godności, ta zaś zakłada [...] gotowość do walki i wolność od nienawiści”<sup>3</sup>. To trudne do spełnienia warunki. Stąd pytania: 1) jakie wymagania stawia (postawi) polska demokracja polskiej oświacie i 2) jak przebiega proces adaptacji systemu edukacyjnego do zmiennego otoczenia gospodarczego, politycznego i społeczno-kulturowego?

Zamierzeniem tego tekstu jest przybliżenie pedagogicznego znaczenia tych pytań oraz próba wskazania na te elementy sytuacji problemowej systemu szkolnego, które warunkują procesy adaptacyjne.

## **Oświata w sytuacji kryzysowej**

Diagnozowanie sytuacji w oświacie (szkolnictwie) jako kryzysowej jest zadaniem wdzięcznym i zawsze na czasie. Jeżeli termin „kryzys” oświaty pełni jakieś funkcje komunikacyjne, to raczej funkcje tworzące wspólnoty uczuć niż rozumienia – zawiera on bowiem wiele prawdy, ale bardzo mało informacji.

Rozważania o kryzysie oświaty oraz (co w przedstawionym tu kontekście ważniejsze) prognozę form adaptacji struktury i funkcji polskiej oświaty do zmienionych warunków politycznych, opracowaną już na progu nowej rzeczywistości (październik 1989 r.), prezentuje jeden z czołowych polskich uczonych i ekspertów oświatowych – profesor Krzysztof Kruszewski<sup>4</sup>. Wskazuje on, że termin „kryzys” występuje w dyskursie naukowym i w publicystyce przy trzech różnych okazjach:

<sup>3</sup> L. Kołakowski: Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności. W: L. Kołakowski: Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań. Aneks. Londyn 1984, s. 145.

<sup>4</sup> K. Kruszewski: W sprawie kryzysu rozważań o kryzysie oświaty. „Forum Oświatowe” 1991, nr 3.

- po pierwsze, kiedy pragnie się poinformować, że stan oświaty nie spełnia pewnych kryteriów<sup>5</sup>,
- po drugie, o kryzysie oświaty mówi się mając na uwadze, że oświata nie jest funkcjonalna do ważnych procesów gospodarczych i społecznych, czyli że nie nadąża w pożądanym tempie za wiodącymi sektorami życia społeczno-gospodarczego<sup>6</sup>,
- po trzecie, kryzys oświaty ma charakteryzować rzeczywistość oświatową, w której nastąpił rozkład materialnych i/lub kulturowych warunków kształcenia<sup>7</sup>.

Ogólna chociażby opinia o poprzedniej oświacie, tj. oświacie realnego socjalizmu, potrzebna jest tu tylko o tyle, o ile istotne jest określenie jej „pozycji startowej” do nowej oświaty. Realną ocenę, czy oświata „przedczerwcową” była w takiej lub innej fazie kryzysowej zapaści, można „ostatecznie” sformułować wtedy dopiero, kiedy powstanie jakaś względnie stabilna, nowa rzeczywistość oświatowa.

Powstrzymywanie się od diagnozy dotychczasowego systemu oświaty może ponadto uzasadniać się i tym, że „szkoła ma nieprawdopodobną zdolność pozornego zmieniania się według decyzji administracji i życzeń publiczności”<sup>8</sup>. Gdyby to ogólne i trafne stwierdzenie odnieść do oświaty realnego socjalizmu, to można by na przykład zapytać, o ile „socjalistyczna” szkoła była rzeczywiście socjalistyczna? Gdyby sądzić po efektach wychowania, to „socjalistyczna” szkoła nie potrafiła odtworzyć socjalistycznego społeczeństwa.

Nawet jeśli Polsce Ludowej udało się wytworzyć, jak się twierdzi, mutację osobowościową typu *homo sovieticus*, to zdaje się ona (mutacja) być raczej wynikiem splotu okoliczności pozaszkolnych, których wpływom, z lepszym lub gorszym skutkiem, szkoła jak każda szkoła (szkoła średnia z dobrym skutkiem) przeciwstawiała się.

Polska socjalistyczna zgasała na niewydolność mechanizmów reprodukcji: jej (nie jej?) system wychowawczy nie był zdolny (nie potrafił, nie chciał?) odtwarzać typu człowieka, który by chciał i umiał podtrzymać ciągłość istnienia systemu. Otwarcie procesów adaptacyjnych oświaty do warunków gospodarki rynkowej wymagało odrzucenia dotychczasowej polityki oświatowej, a zwłaszcza jej założeń podstawowych, tzn. doktryny monopolistycznego upaństwowienia odpowiedzialności za edukację, co realnie oznaczało ograniczenie odpowiedzialności rodziny i innych podmiotów społecznych za karierę szkolną dziecka oraz odebranie im znaczącego wpływu na kształt i treść edukacji, czyli upaństwowienie dziecka-ucznia.

I rzeczywiście, jak ujmuje to już w październiku 1989 r. K. Kruszewski: „[...] fundamentalną tezą obecnej polityki oświatowej jest delegowanie odpowiedzialności za kształcenie, za szkołę, za system oświaty poza resort, jego centralę zwłaszcza”<sup>9</sup>. Było

<sup>5</sup> „[...] wszystkie ilościowe i jakościowe kryteria kryzysu oświatowego mają kształt i charakter symboli w wojnie religijnej”; tamże, s. 34.

<sup>6</sup> „[...] kryzys oświaty znaczyłby więc, że nie udaje się w danym momencie uczynić ze szkoły narzędzia planowania zmian społ. i gospodarczych”; tamże, s. 35.

<sup>7</sup> „[...] nauczyciele są zmuszani do wybierania mniej efektywnych sposobów postępowania pedagogicznego, a uczniowie mniej efektywnych sposobów uczenia się”; tamże, s. 39.

<sup>8</sup> Tamże, s. 35.

<sup>9</sup> Tamże, s. 30.

to posunięcie zgodne z logiką liberalnego systemu społecznego, a nie, jak się dość powszechnie sądzi, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim, przypadkowy czy też wymuszony trudnymi warunkami finansowymi państwa unik nowej władzy. Ten systemowo niezbędny krok interpretowany jest jako niezamierzony, nawet przez kompetentne ośrodki opiniotwórcze, na przykład: „stało się więc tak, że państwo – wcale o tym nie mówiąc i zapewne nie zdając sobie z tego sprawy (podkr. B.S.), zrzuciło na nasze barki (społeczeństwa B.S.) zupełnie podstawowe decyzje co do losu naszych dzieci”<sup>10</sup>.

W warunkach gospodarki rynkowej podmiot zbiorowy „rodzice–dziecko” musi nauczyć się oceniać swoje aspiracje edukacyjne, a w tym realność szans ich osiągnięcia. Jest to wymóg podstawowy dla sukcesu lub porażki w wolnej grze rynkowej oraz funkcjonalny wymóg systemu oświatowego, uruchamianego czy też napędzanego energią aspiracyjną graczy. Paternistyczne nawyki dużej części społeczeństwa oznaczają dla niej w tych nowych warunkach klęskę edukacyjną, a w swych najdalszych konsekwencjach także i życiową.

Jak ma się zmienić polski system oświatowy, aby osiągnąć funkcjonalną harmonię z rynkowymi mechanizmami politycznymi, gospodarczymi i kulturowymi? Obraz – model takiego systemu przedstawił<sup>11</sup> Krzysztof Kruszewski, który stwierdza, że „[...] należy pogodzić się (więc i wspierać) z dualizmem naszej oświaty: będziemy mieli nieduże szkolnictwo elitarne, które będziemy w stanie utrzymać na wysokim poziomie, i ciężące do bylejakości szkolnictwo masowe [...]. Należy [...] zagwarantować zupełną swobodę metodyczną w szkołach elitarnych. Szkoły masowe należy uczynić teacher-prof., to jest odpornymi na brak kwalifikowanych, motywowanych nauczycieli [...]. Rozdział środków między obydwa nurty nie może być «sprawiedliwy». Szkoły pierwszego nurtu muszą mieć wszystko, czego rzeczywiście wymaga przygotowanie nowoczesnej elity [...]. Szkoły pierwszego nurtu powinny stać się szkołami najlepszego wykształcenia [...]. Szkoły drugiego nurtu powinny pozostać placówkami tradycyjnie ukształtowanej oświaty [...].

Zapewne rozwiązanie takie nie jest sprawiedliwe, gdyż wyłącza z nurtu elitarnego dużą liczbę dzieci o obiecujących możliwościach intelektualnych i to z przyczyn od uczniów niezależnych [...]. Ogólny interes społeczny wymaga regularnego dopływu elit [...] z tego punktu widzenia nie jest istotne pochodzenie elity”<sup>12</sup>.

Przedstawiony model polskiej oświaty funkcjonalnej do transformowanego systemu polityczno-gospodarczego nie jest projektem „z wyobraźni”, ale realistycznym opisem konstrukcji systemów oświatowych demokracji zachodnich, czyli jest to model o statusie systemowej konieczności. Jedynym zastrzeżeniem, jakie z punktu widzenia tych demokracji można zgłosić do opisu ich systemu oświatowego, byłby zarzut nadmiernej przejrzystości, odsłaniającej w nim to, co w interesie demokracji musi pozostać przysłonięte jako jej „racja stanu”. Idzie tu, oczywiście, o systemowy obowiązek kręgów ludzi wiedzy ezoterycznej w stosunku do zewnętrznej świadomości potocznej,

<sup>10</sup> Komentarz „Od redakcji”, „Res Publica Nowa”, 2(50), 1992, s. 2.

<sup>11</sup> Przy tej okazji K. Kruszewski konstatuje: „Wnioski wyprowadzone z analizy mechanizmów przemian i możliwości oświaty są łatwe do wprowadzenia, ale bardzo niewdzięczne do zgłoszenia”; K. Kruszewski, op. cit., s. 36.

<sup>12</sup> Tamże, s. 36–37.

podtrzymywania wiary w istnienie równych dla wszystkich reguł gry o sukces, również edukacyjny, który tym cenniejszy, że coraz silniej warunkuje możliwości odniesienia sukcesu w innych dziedzinach życia. Idzie też o obowiązek współtworzenia stereotypu wiążącego brak sukcesów, przede wszystkim (wyłącznie) z osobistymi wadami charakteru i rozumu przegrywającego<sup>13</sup>.

Każda trwała zbiorowość jest spojona wspólnie wyznaczanymi i odczuwanymi wartościami, ale demokracje ze swej istoty są nieodporne na osłabianie wspólnotowej pewności przekonań o mechanizmach systemowych. Dlatego demokracje rozwijają mechanizmy obronne, zwłaszcza te najskuteczniejsze, choć mało widoczne, czyli ujednolicają opinię i sankcje obyczajowe – ostracyzmy. Takie wewnętrzne mechanizmy obronne demokracji towarzyszyły jej już od kolebki: „[...] greckie oświecenie, które w całej pełni doszło do głosu w osobie Sokratesa, oznaczało dla greckiej *polis* element refleksyjnego i dyskursywnego dociekania, któremu nie mogła ona sprostać [...] fundamenty, na których zbudowana była grecka *polis*, są kruche: i nie tylko sofisci, lecz także sam Sokrates przyczynił się do ich rozpadu. O tyle też Ateńczycy mieli rację skazując Sokratesa na śmierć”<sup>14</sup>. Wiedział o tym i sam Sokrates.

Dojrzałe demokracje zachodnie poradziły sobie na ogół z kłopotliwym problemem ukrycia rzeczywistych mechanizmów wyznaczających osiąganie sukcesów edukacyjnych. Najbardziej zaawansowany w tej dziedzinie, amerykański system szkolny osiągnął „[...] łagodną eliminację (cooling and function) tych, którzy nie odpowiadają normom «prawdziwego nauczania», [...] są (oni – B.S.) bez hałasu wypychani na «boczne tory», które udaje się przedstawić jako drogi równorzędnych karier (*alternative achievements*)”<sup>15</sup>.

Tak więc system demokratyczny wymusza wyraźnie rozdwojoną strukturę instytucji edukacyjnych, a zarazem potrzebuje spójności systemowych uprawnień – interpretacji „faktów” społecznych, które powinno postrzegać się jako „naturalne”, „sprawiedliwe” czy „słuszne”. Dopiero te dwa elementy, sprzężone i uzgodnione, pozwalają demokratycznej oświacie pełnić, bez widocznych zakłóceń, funkcje odtwarzania swojego systemu społecznego<sup>16</sup>.

Pytanie o przebieg procesu adaptacji polskiej oświaty do liberalnego modelu polityczno-gospodarczego, postawione na początku tego tekstu, uzyskuje odpowiedź, że wyodrębnienie z ogólnego systemu oświaty nurtu elitarnego stanowi nieuchronny element systemowy. Trudniejsze do przewidzenia jest tempo reakcji adaptacyjnej nurtu szkolnictwa powszechnego do wyzwania tworzącego się rynku kwalifikacji zawodowych i ogólnych. Udział tego nurtu w podziale „kapitału kulturowego” zależy od „obudzenia się” uspionych dotąd sił społecznych wewnątrz szkoły, a przede wszystkim

<sup>13</sup> W aktualnych polskich warunkach podważanie adekwatności tej wiary wydaje się jeszcze niegroźne dla rodzącej się demokracji, wobec zadomowionego w masowej wyobraźni, konkurencyjnego mitu pełnej odpowiedzialności władzy za niepowodzenia jednostki.

<sup>14</sup> A. Wellmer: Modele wolności w świecie nowożytnym. W: Racjonalność współczesności. Red. H. Kozakiewicz i inni. PWN, Warszawa 1992, s. 53–54.

<sup>15</sup> P. Bourdieu, J. Passeron: Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania. PWN, Warszawa 1990, s. 220.

<sup>16</sup> R. Szulc: Procesy zmian i odnowy w świecie. PWN, Warszawa 1980, s. 195.

w jej otoczeniu. Pozytywnym Czynnikiem może tu okazać się tradycyjnie wysoka, autoteliczna wartość kształcenia, przeciwdziałająca presjom „uzgadniającym” kwalifikacje z rynkiem pracy na możliwie niskim, „ekonomicznym”, poziomie.

Z pewnością jednak „adaptacja” liberalnego modelu edukacji, funkcjonalnego do liberalnego kształtu stosunków polityczno-ekonomicznych, napotyka obok innych, na silne opory kulturowe, ponieważ „Edukacja, jaką w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat otrzymały społeczeństwa wschodnioeuropejskie stanowi z pewnością dla liberalizmu trudną do sforsowania barierę”<sup>17</sup>.

Sedno dramatu zawarł jednak J. Szacki w paradoksalnym stwierdzeniu sformułowanym (co ma w tym kontekście znaczenie) na początku 1989 r., że „w istniejącej w Europie Wschodniej sytuacji odrodzenie liberalizmu jest zarazem nieuchronne i niemożliwe”<sup>18</sup>. I to jest „zła” wiadomość od J. Szackiego – eksperta tropiącego jak chyba nikt w Polsce tajemne drogi „wędrowek idei”. Jako prawdziwy „mędrzec-rzeczoznawca” ma również „dobrą” wiadomość na koniec. Otóż, jak sam to przyznaje, już w maju 1991 r. „[...] nie doceniałem możliwości rozwojowych liberalizmu”<sup>19</sup>.

Jest to, oczywiście, zła wiadomość dla tych, „którzy nie chcą mieć stolicy w Brukseli”.

**Elżbieta Trafialek**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Kielcach

## **ROZWÓJ GERONTOLOGII I GERIATRII JAKO WYMÓG WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI**

Zainteresowanie problemami starości i starzenia się człowieka ma swe korzenie już w czasach starożytnych, choć nadanie rangi samodzielnych dyscyplin naukom koncentrującym uwagę na tych zagadnieniach nastąpiło w zasadzie dopiero w II połowie XX wieku.

Od zarania dziejów człowiek starał się zrozumieć proces przemijania, zahamować go i jak najdalej odsunąć w czasie zarówno późną starość przynoszącą choroby i niepełnoletność, jak i śmierć. Rozważania starożytnych filozofów koncentrowały się na szukaniu przyczyn starości oraz analizowaniu wad i zalet podeszłego wieku.

<sup>17</sup> J. Szacki: *Odrodzenie liberalizmu*. W: J. Szacki: *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. PWN, Warszawa 1991, s. 472–473.

<sup>18</sup> Tamże, s. 473.

<sup>19</sup> Tamże, s. 475 (w przypisie).

Najstarsze cywilizacje szanowały starość, choć charakter zainteresowania problemami nie istniejącej jeszcze wówczas gerontologii i geriatryi różnicował się w obrębie kultur: egipskiej, azjatyckiej i europejskiej.

W starożytnym Egipcie głoszono, że człowiek przestrzegający zasad dietetycznego, higienicznego żywienia może przekroczyć próg 100 lat życia. Walką ze starością zajmowali się głównie medycy, prowadząc badania nad układem pokarmowym, gdzie, zgodnie z ówczesnym przekonaniem, gromadziły się szkodliwe dla organizmu ludzkiego substancje.

W Azji do ludzi starych, ich wiedzy, przeżyć, doświadczenia życiowego odnoszono się ze szczególnym szacunkiem. Doskonale rozwinięta medycyna wiele uwagi poświęcała zapobieganiu chorobom związanych z wiekiem, zachowaniu urody oraz sprawności fizycznej i psychicznej człowieka. Leki i specyfiki dające długą młodość i zdrowie, wyciągi z roślin, upiększające preparaty kosmetyczne, do dziś stanowią ważny element kultury Dalekiego Wschodu, choć sposoby ich wytwarzania nadal osnute są tajemnicą. Symbole Azji, świadczące o wielkiej randze zdrowia, sprawności i długiego życia w tej kulturze to między innymi: buddyjska filozofia zen, opierająca się na medytacji i kontemplacji, indyjska „yoga”, akupunktura, ziołolecznictwo, a przede wszystkim głęboka wiara w panowanie psychiki nad ciałem. Zakładano, że szanowaną starość można też uczynić zdrową i pogodną, podkreślając w tym ogromną rolę sprawności psychicznej, odporności umysłu, kształtowanej przez całe życie.

Starożytna kultura europejska wielbiła przede wszystkim młodość, piękno ciała i zdrowie starości pozostawiając należny jej szacunek. Ceniono doświadczenie zdobywane przez lata życia, mądrość starców – dając im często prawo do podejmowania ważkich z punktu widzenia interesów państwa i społeczeństwa decyzji, a jednocześnie otwarcie mówiono o starości jako smutnym i trudnym okresie życia.

Z kulturą starożytną często kojarzone są rządy ludzi starych, określane mianem „gerontokracji”. Otóż nie była to zasada przestrzegana we wszystkich państwach. Respektowano ją jedynie w państwach greckich o ustroju arystokratycznym, głównie w Sparcie. W potężnym, starożytnym państwie spartańskim, rywalizującym z Atenami o hegemonię w Grecji, najwyższą władzę stanowiła rada starców, zwana „geruzją”, a w jej skład wchodziło 2 królów i 28 gerontów, wybieranych dożywotnio spośród obywateli, którzy ukończyli 60 lat życia<sup>1</sup>.

Starożytna gerontokracja była najwyższą formą szacunku wyrażoną przez społeczeństwo wobec ludzi starych, jaką zarejestrowano w historii cywilizacji.

Odrodzenie przyniosło zmianę głównego nurtu myśli społecznej. Indywidualizm psychologiczny sugerował, że miejsce człowieka w społeczeństwie, jego życie „zależy nie tyle od dziedzicznej przynależności społecznej, co od niego samego”.

Potrzebę odrębnego traktowania człowieka jako jednostki i środowiska, w którym żyje, uzasadniał Francis Bacon (1561–1626), angielski filozof, twórca klasyfikacji nauk. Dzieląc nauki według prostego kryterium przedmiotu zainteresowań badawczych na nauki o przyrodzie i człowieku twierdził, że istnieje potrzeba rozwinięcia nauki

---

<sup>1</sup> N.G.L. Hammond: *Dzieje Grecji*. Przekład A. Świderkówny. PIW passim. Warszawa 1977.

specjalnej, dla której zaproponował nazwę „o przedłużaniu życia ludzkiego”, tworząc tym samym podwaliny gerontologii.

Wskazując na pilną potrzebę prowadzenia systematycznych badań nad procesem starzenia się sugerował, że zwalczanie starości, zapobieganie jej winno być poprzedzone dogłębnym rozpoznaniem przyczyn. Dopatrywał się ich głównie, podobnie jak medycy starożytnego Egiptu, w niehigienicznym trybie życia<sup>2</sup>.

Zjawisko wygasania sprawności i odporności organizmów ludzkich, sposoby hamowania tego procesu i jego naturalnych konsekwencji było przedmiotem wielostronnych, długoletnich badań, absorbujących jednak do końca I połowy XX wieku głównie przedstawicieli nauk medycznych i przyrodniczych.

Dopiero XX wiek, początkujący proces demograficznego starzenia się społeczeństw oraz osiągnięcia ówczesnej medycyny, socjologii, psychologii i polityki społecznej, podkreślające konieczność wypracowania różnorodnych form opieki nad ludźmi starszymi – przyniosły pełny rozwój gerontologii światowej o znacznie poszerzonych zainteresowaniach badawczych, uwzględniających już nie tylko organiczne, ale psychologiczne i społeczne determinanty zjawiska starości. Gerontologia (od gr. *geron* – starzec i *logos* – słowo), jest zatem nauką młodą. Nazwa jej została upowszechniona przez angielskiego lekarza Nashera, który w 1909 roku mianem „geriatrics” określił dział medycyny zajmujący się osobami starszymi i chorymi<sup>3</sup>.

Zakres zainteresowań naukowych gerontologii, jako nauki o procesach starzenia się społeczeństw, organizmu ludzkiego oraz chorobach wieku starczego ostatecznie sprecyzowano po II wojnie światowej, w następnych latach sukcesywnie wyodrębniając w niej takie działy, jak:

- gerontologia eksperymentalna,
- gerontologia społeczna,
- gerontologia kliniczna, czyli geriatria<sup>4</sup>

oraz tworząc na ich bazie nową dziedzinę, określaną mianem „profilaktyki gerontologicznej”<sup>5</sup>.

Status samodzielnej dyscypliny naukowej, odrębnej gałęzi nauki, gerontologia zyskała w zasadzie dopiero w latach pięćdziesiątych. Fakt ten był naturalną konsekwencją narastających problemów związanych z powszechnym (szczególnie w Europie, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i Japonii) zjawiskiem demograficznego starzenia się społeczeństw.

Obecnie obejmuje zakresem swych zainteresowań wszystkie dziedziny życia ludzkiego, korzystając z doświadczeń zarówno socjologów, demografów (gerontologia społeczna), lekarzy, biologów (gerontologia kliniczna – geriatria), psychologów (gerontologia eksperymentalna), jak i pedagogów (gerontologia edukacyjna – geragogika)<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Cyt. za J. Piotrowski: Gerontologia i geriatria. W: Encyklopedia Seniora. PWN, Warszawa 1986, s. 16.

<sup>3</sup> H. Szwarc, T. Wolańska, T. Łobziewicz, op. cit., s. 9.

<sup>4</sup> Leczenie kliniczne nie obejmuje profilaktyki, toteż wśród gerontologów nie ma zgodności co do traktowania gerontologii klinicznej jako geriatrii.

<sup>5</sup> H. Szwarc, T. Wolańska, T. Łobziewicz, op. cit., s. 9.

<sup>6</sup> A.A. Zych, R. Bartel: Sytuacja życiowa ludzi w podeszłym wieku w Polsce i RFN. WSP, Kielce 1990, s. 13.



Niebagatelną rolę w tej systematyce dyscyplin gerontologicznych przypisuje się też profilaktyce gerontologicznej, koncentrującej uwagę na wykrywaniu i eliminowaniu zarówno biologicznych, jak i tkwiących w społeczeństwie, czyli socjogennych czynników stymulujących procesy starzenia się.

W krajach zaliczanych do grupy „starych demograficznie” szczególną rangę zyskuje gerontologia społeczna jako dziedzina badająca społeczne przyczyny i skutki starzenia się społeczeństw, analizująca podłoże zjawisk demograficznych oraz poszukująca związków między tymi procesami.

Wychodząc z założenia, że normalny wymiar starości, zwanej fizjologiczną, implikowany jest zarówno predyspozycjami genetycznymi, jak i środowiskowymi (w przeciwieństwie do starości patologicznej, przedwczesnej, wywołanej chorobami), gerontologia społeczna wiele uwagi poświęca poszukiwaniu związków między otoczeniem społecznym, tzw. socjosferą, a funkcjonowaniem zegara biologicznego organizmów. Tworząc kolejne teorie starzenia się, takie jak: aktywności, wycofywania się, kontynuacji, subkultury, grupy mniejszościowej czy kryzysu tożsamości<sup>7</sup> podkreśliła ogromne zróżnicowanie, jakie może występować nie tylko między określonymi grupami społecznymi, ale i między poszczególnymi jednostkami zarówno w przyczynach starzenia się, jak i w sposobie rozumienia, przyjmowania tego procesu akceptowania go bądź całkowitej negacji.

Głęboko zindywidualizowany proces starzenia jednostkowego, a zatem brak możliwości określenia jednoznacznego progu starości nawet dla poszczególnych kręgów kulturowych, stref klimatycznych, czy obszarów zróżnicowanych pod względem rozwoju gospodarczego i społecznego, przy jednoczesnym postępującym procesie starzenia się społeczeństw – stawia przed gerontologią ogromne zadania na przyszłość.

Preferowana dotychczas w badaniach prowadzonych przez tę naukę orientacja praktyczno-humanitarna<sup>8</sup>, ukierunkowana na poszukiwanie sposobu poprawy warunków bytowych ludzi starszych, dostarczająca materiałów poznawczych dla podejmujących działania kompensacyjne służb socjalnych – wymaga obecnie poszerzenia o dalsze zagadnienia. S. Jałowicki zalicza do nich: badanie osobowości człowieka starzejącego się i starego oraz badanie zbiorowości społecznej ludzi starszych<sup>9</sup>. Autor, analizując teoretyczne założenia gerontologii społecznej (przy okazji poddając pod dyskusję autonomiczność gerontologii społecznej jako dyscypliny naukowej, dzielącej przedmiot badań między innymi z: socjologią, psychologią, medycyną i pedagogiką) zwraca uwagę na teorie szczególnie istotne dla prowadzonych przez nią badań:

<sup>7</sup> Teoria aktywności to porównywanie wszystkich form działań i wyglądu do wieku średniego, t. wycofywania się to zawężanie horyzontów i perspektywizmu, t. kontynuacją to przyjęcie, że wszystkie dotychczasowe potrzeby są aktualne i trzeba je zaspokajać, t. subkultury oznacza skupienie ludzi starszych w wydzielonych miejscach wspólnego zamieszkania, tworzenie swoistych gett, t. grupy mniejszościowej to skłonność – do integrowania się według dostrzeżonych cech podobieństwa, t. kryzysu tożsamości – ludzie nie godzą się ze zmienionym wyglądem, poddają się zabiegom odmładzającym, udają nadal młodych, nie akceptują starości.

<sup>8</sup> S. Jałowicki: Uwagi o założeniach teoretycznych gerontologii społecznej. Biuletyn TWWP, Warszawa 1977, s. 49.

<sup>9</sup> Tamże, s. 51.

- „– teoria osobowości – w tym zwłaszcza teoria potrzeb, postaw, frustracji, dysonansu poznawczego, wartości – jako że zachodzą tu największe transformacje pod wpływem starzenia,
  - teoria roli społecznej – z punktu widzenia utraty roli człowieka zawodowo czynnego, jak i nabywania roli człowieka ekonomicznie biernego i starszego,
  - teoria adaptacji – do starości i życia emerytalnego,
  - teoria działań i aktywności społecznej,
  - teoria grupy i instytucji społecznej – włącznie z instytucjami opiekuńczymi,
  - teoria rodziny – stratyfikacji,
  - ogólna teoria kultury – uszczegółowiona do subkultury ludzi starszych”<sup>10</sup>,
- które odpowiednio zastosowane w szczegółowych badaniach empirycznych mogłyby dostarczyć komplementarnej wiedzy na temat starzenia osobniczego i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań.

Zjawisko postępującej starości demograficznej stawia przed gerontologią ważne cele teoretyczne, metodologiczne, poznawczo-praktyczne i wychowawcze.

Współczesnemu społeczeństwu niezbędna jest zarówno wiedza na temat starości i jej przyczyn, profilaktyki, jak i ułatwiająca wychowanie do starości, zgodnie z zasadą, że najważniejszym kreatorem jej wymiaru jest sam człowiek.

Koncepcja wychowania do starości znana była w Polsce już na przełomie XVI i w XVII w. Propagowali ją: Szymon Marycki (1515–1575) w dziele zatytułowanym „O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje”, wydanym w Krakowie w 1551 r. i Jan Amos Komeński (1592–1670) w dziele „Pampaedia” z 1656 r. Jan Amos Komeński postulował uruchomienie, zgodnie z fazami życia człowieka, osiem instytucji wychowawczych, w tym „szkołę starości” (Schola Senii) i „szkołę śmierci” (Schola Mortis)<sup>11</sup>. Pisał: „... skoro starość jest częścią życia ... przeto musi mieć swoich nauczycieli, swoje przepisy, cele i studia, i swoją karność, aby postępy w życiu starców były możliwe ...”<sup>12</sup>.

Współczesnym propagatorem edukacji do starości w Polsce był Aleksander Kamiński (1903–1978), jeden z czołowych przedstawicieli pedagogiki społecznej. Podkreślając związki między pedagogiką społeczną i gerontologią, głosił, że w każdej fazie życia można być użytecznym i aktywnym, poprzez twórcze traktowanie młodości i dorosłości. Wskazywał na potrzebę rozwijania zainteresowań, których pełna realizacja możliwa jest przede wszystkim po rezygnacji z aktywności zawodowej.

Wychowanie do starości traktował jednak dość wąsko, adresując je głównie do ludzi, którzy przekroczyli już pierwszy próg starości (60–70 lat)<sup>13</sup>.

Przy założeniu, że sposób, w jaki ludzie starsi traktowani są przez otoczenie, zależy od nich samych, od ich wyglądu, estetyki ubioru, zachowania, kondycji psychicznej, głosił hasło: „dodajmy życia do lat, a nie lat do życia”<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Tamże, s. 55.

<sup>11</sup> J.A. Komeński: Pampaedia. Wstęp i komentarz B. Suchodolski. Ossolineum, Wrocław 1973, s. 8.

<sup>12</sup> Tamże, s. 267.

<sup>13</sup> Według A. Kamińskiego gerontologia rozróżnia 3 fazy starości: 60–70 lat – rozpoczynają się, 70–80 – wczesna starość i pow. 80 lat – starość sędziwa. A. Kamiński: Starości trzeba się nauczyć. „Życie i Myśl” nr 1 1974 r.

<sup>14</sup> Tamże.

Wychowanie do starości, utożsamiane z takimi pojęciami, jak: pedagogika ludzi starych, gerontologia edukacyjna, gerontopedagogika, geragogia, andragogika człowieka w starości, ostatecznie zostało w 1956 r. określone przez Hansa Mieskesa mianem „geragogiki”<sup>15</sup>, wchodzącej w skład dyscyplin gerontologicznych.

O wiele starszą od geragogiki dziedziną gerontologii jest geriatria, zwana „medycyną starości”. Do początków XX wieku jej rozwój był równoległy do gerontologii, podobnie jak medycyny i filozofii, na bazie których obie nauki powstały.

Geriatrya (od gr. *geron* – starzec i *latría* – nauka o chorobach), potocznie rozumiana jako nauka o wykrywaniu i leczeniu chorób wieku starczego, zajmuje się także, w ramach profilaktyki geriatrycznej zapobieganiem starości, szczególnie zaś starości przedwczesnej, patologicznej, znamiennej dla współczesnego świata.

Kinga Wiśniewska-Roszkowska pisze, że „zgodnie z założeniami współczesnej medycyny, w normalnych warunkach organizm ludzki mógłby sprawnie funkcjonować do 120 lat”<sup>16</sup>. W rzeczywistości, mimo ogromnego postępu w dziedzinie przedłużania czasu trwania życia ludzkiego, średnia waha się między 70–80 latami, różnicując się znacznie w kategoriach płci, miejsca zamieszkania, higieny, odżywiania i trybu życia poszczególnych grup. Poza biblijnymi i mitologicznymi przekazami o długowieczności (biblijny patriarcha Matuzalem, który miał żyć 969 lat, czy budzący powszechny szacunek, mitologiczny wódz grecki, bohater spod Troi – Nestor), z naturalnych przyczyn kwestionowanymi przez naukę, istnieją rejestrowane na świecie przypadki osiągnięcia bardzo sędziwej starości, przekraczania przez „wybrańców Boga” 100 lat życia. W Anglii, gdzie rejestr urodzeń i zgonów, gwarantujący wiarygodność informacji na temat czasu trwania życia poszczególnych obywateli wprowadzono w 1837 r., corocznie stwierdza się fakt przekroczenia granicy 100 lat życia przez kilkaset osób. Jak podaje Anthony Smith, w roku 1958 z rezydencji królewskiej wysłano 300 listów gratulacyjnych do sędziwych jubilatów, a w roku 1960 – 399<sup>17</sup>. Trudno jednak przyjąć, że są to dane prawdziwe, jako że zgodnie z obyczajem królów angielskich, listy do 100-latków wysyła się nie na podstawie rejestru urodzeń, ale na podstawie indywidualnych zgłoszeń obywateli. Z rejestrów statystycznych wynika, że średnio rocznie umiera w Anglii około 20 osób, które ukończyły 100 lat.

Długowieczność, będąca przedmiotem marzeń ludzkości, notowana była dotychczas też w specyficznych enklawach prymitywnego, bliskiego naturze, stylu życia. Dla przykładu można tu wymienić, wskazywane przez Stefana Klonowicza i Kingę Wiśniewską-Roszkowską, himalajskie plemię Hunzów, dożywających często ponad 100 lat<sup>18</sup>.

Ludzie ci, żyjący na wysokości 2 tysięcy metrów n.p.m., zajmujący się hodowlą zwierząt i uprawą roślin, nie znają żadnej z chorób cywilizacji i cieszą się, niezależnie od wieku, dobrą kondycją fizyczną.

<sup>15</sup> W. Bachmann: Geragogika jako kompleks zadań pedagogiki specjalnej. „Edukacja” nr 1 z 1990 r. oraz A.A. Zych, R. Bartel: op. cit., s. 13.

<sup>16</sup> K. Wiśniewska-Roszkowska: Medycyna w walce ze starością. PZWL, Warszawa 1967, wyd. II, s. 9.

<sup>17</sup> A. Smith: Ciało. PZWS, Warszawa 1983, s. 349 i A. Comford: Dlaczego się starzejemy. PWN, Warszawa 1969, s. 40.

<sup>18</sup> S. Klonowicz: Oblicza starości. Wybrane problemy gerontologii społecznej. WP, Warszawa 1979, s. 18–50 i K. Wiśniewska-Roszkowska: op. cit., s. 5.

Generalnie jednak współczesna starość napiętnowana jest wielowymiarową patologią: biologiczną, fizyczną, psychiczną, a w konsekwencji i społeczną, a długowieczność traktowana jest w kategoriach fenomenu, bowiem nie udało się dotychczas ustalić tajemnicy jej źródeł. Jest to kolejne zadanie, jakie współczesny świat stawia przed całym systemem nauk medycznych i społecznych.

Mimo że w toku dziejów opracowano szereg teorii wyjaśniających przyczyny przedwczesnej (poza chorobą Alzheimera), chorej, niechcianej i smutnej starości – to do schyłku XX wieku nie opanowano sztuki całkowitego ich wyeliminowania. Na świecie wciąż przybywa ludzi starych, a wśród nich nadal liczną rzeszę stanowią chorzy, zniedołężniali przedwcześnie, wymagający opieki innych, traktowani przez społeczeństwo jak balast.

Konsekwencje społeczne i ekonomiczne, jakie niesie zjawisko starości demograficznej, przytłaczają swym ogromem cały świat, toteż potrzeba prowadzenia komplementarnych badań nad ich łagodzeniem, eliminowaniem stanowi dziś wymóg, jakiemu muszą sprostać współczesne cywilizacje.

Trudno ustalić priorytet dla którejkolwiek z nauk zajmujących się problemami starości. Wszystkie są ważne, choć ich przedstawiciele prezentują na ten temat różne poglądy. Stefan Klonowicz uważał na przykład, że: „... bardziej humanitarne jest stworzenie godziwych warunków tym, którzy są wokół nas, niż szukanie dróg zwielokrotnienia liczby ludzi niechcianych, samotnych w tłumie, sobie podobnych, skazanych na vegetację i smutną, biedną starość”<sup>19</sup>. Można z tym poglądem polemizować, uznając go za niehumanitarny, niezgodny z naturalnym prawem człowieka do życia i celem badań geriatricznych, ale można też się z nim zgodzić, bowiem ważna jest nie tylko długość, ale i jakość ludzkiej egzystencji, zyskującej często w późnej starości wymiar vegetacji. Człowiek chce żyć długo, ale nie chce cierpieć, a wobec cierpień towarzyszących starości w wielu przypadkach nauka nadal jest bezradna. Jest to zatem problem równie kontrowersyjny, jak eutanazja, zalegalizowana dotychczas w kilku zaledwie krajach: Australii, Holandii i amerykańskim stanie Oregon.

Geriatryka walczy z przyczynami i skutkami: miażdżycy, nowotworów, chorób układu krążenia, oddechowego, chorób psychicznych i z innymi, których wyeliminowanie z życia współczesnych społeczeństw wydłużyłoby przeciętne trwanie życia o kilkanaście lat, a mimo to starość patologiczna nadal jest wszechobecna.

Należy pamiętać, że rozwój nauki, techniki, kolejne zwycięstwa umysłu ludzkiego nad przyrodą i tajemnicami natury z jednej strony przynoszą postęp we wszystkich dziedzinach życia, a z drugiej szereg nowych zagrożeń i chorób o nieznanym etiologii, wobec których człowiek jest bezradny. Bardzo trafnie ujęła to zjawisko Kinga Wiśniewska-Roszkowska, pisząc: „... cywilizacja nasza jedną ręką nas karmi, a druga zatruwa”<sup>20</sup>.

Notowany od początku XX wieku rozwój nauk empirycznych przyniósł w wielu krajach ewidentne wydłużenie czasu trwania życia ludzkiego. Osiągnięcia medycyny zaowocowały ogromnym postępem w zakresie spadku wskaźnika umieralności i moż-

<sup>19</sup> S. Klonowicz: op. cit., s. 50.

<sup>20</sup> K. Wiśniewska-Roszkowska: op. cit., s. 5.

liwości stymulowania rytmu przesuwania wskazówek zegara biologicznego organizmu, powodując w konsekwencji pojawienie się zjawiska starości demograficznej oraz szeregu problemów związanych z zapewnieniem odpowiedniej, na miarę współczesnej cywilizacji, jakości tego przedłużonego życia.

O ile zatem w minionych wiekach rozważania na temat starości, podobnie jak sensu życia, czy też nieuniknionego końca, jaką jest śmierć – miały wymiar głównie filozoficzny, o tyle obecnie problemami związanymi z biologią starzenia się organizmów oraz społecznymi konsekwencjami wszechobecnej w krajach rozwiniętych starości demograficznej – zajmują się zarówno dyscypliny stanowiące blok nauk społecznych, jak i wyodrębnione, specjalistyczne nauki, w tym gerontologia i geriatria, które w miarę poszerzania zakresu zainteresowań i uzyskiwanych w toku badań empirycznych materiałów teoretycznych – sukcesywnie dzielą się na subdyscypliny, tworząc coraz bardziej rozbudowany system nauk o starości.

Głównym wyznacznikiem rozwoju nauk społecznych zawsze były określone zjawiska, przemiany, wydarzenia, które bądź to wymuszały konieczność budowania nowych struktur społecznych, bądź potrzebę wychodzenia naprzeciw pojawiającym się, wraz ze zmianami, potrzebom zarówno społecznym, jak i jednostkowym (dla przykładu wymienić można socjologię wychowania, kultury, religii, rodziny, czy pedagogikę: społeczną, opiekuńczą, specjalną, kultury, dorosłych, resocjalizacyjną i inne).

Rozwój nauk o starości na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, zróżnicowany w poszczególnych krajach pod względem intensywności, na ogół adekwatnie do występującego tam zjawiska demograficznego starzenia się społeczeństwa (trudno na przykład stwierdzić, jak rozwijają się nauki gerontologiczne w Japonii, kraju słynącym zarówno z długowieczności, jak i wysokiego wskaźnika ludzi w wieku 65 lat i więcej w stosunku do całego społeczeństwa – 12,6% w roku 1993) – stanowi żywą egzemplifikację zależności istniejącej między życiem społecznym a rozwojem nauk podejmujących zadania związane z rozwiązywaniem pojawiających się problemów.

Ze światowych prognoz demograficznych wynika, te tendencje do starzenia się społeczeństw nadal będą narastały. W roku 1980 ludność świata w wieku 60 lat i więcej stanowiła grupa ponad 370-milionowa, a w roku 1985 jej liczebność wzrosła do prawie 416 milionów. Według prognoz Europejskiego Biura Regionalnego Światowej Organizacji Zdrowia w roku 2025 grupa ta osiągnie nie notowany dotychczas wskaźnik 987 milionów ludzi<sup>21</sup>.

Zatem dalszy rozwój gerontologii, geriatrii i dziedzin im pokrewnych bądź też z nimi współpracujących staje się niezbędnym wymogiem, jakiemu będą musiały sprostać współczesne społeczeństwa. Rozwojowi cywilizacji zawsze towarzyszyły i towarzyszyć będą nowe zadania stawiane przed nauką, bowiem wciąż pojawiają się pytania, na które trzeba szukać odpowiedzi. Rozwiązywanie kolejnych problemów wciąż wywołuje pojawianie się nowych, potwierdzających konieczność inwestowania w dalszy rozwój nauk. Przykładem może być Polska, gdzie przy ogólnoświatowej tendencji do przedłużania czasu trwania życia ludzkiego, od kilku lat notuje się bezprecedensowe

<sup>21</sup> Sztuka starzenia się. Białystok 1994. Raport Europejskiego Biura Regionalnego Światowej Organizacji Zdrowia: „The Art of Aging” 1990. Przedruk i tłumacz. Polskie Towarzystwo Gerontologiczne.

zjawisko skracania czasu trwania życia po przekroczeniu 60 lat. Dotyczy to wprawdzie, według sygnałów demograficznych, niewielkiego odsetka całej populacji, niemniej przyczyny zjawiska wymagają dogłębnych analiz i badań w społeczeństwie ponoszącym rozmaite konsekwencje przemian gospodarczych i społecznych.

Zadania stawiane przed gerontologią i jej dziedzinami w ostatnich latach uległy wyjątkowemu spiętrzeniu zarówno na skutek rozlewającego się po całym świecie zjawiska starzenia się społeczeństw, towarzyszącej mu pauperyzacji ludzi starszych, jak i wszechobecnego stereotypu starości niechcianej, odrzucanej, chorej, graniczącego niekiedy z krańcową negacją, określaną mianem „gerontofobia”.

Praktyczne wykorzystanie zdobyczy gerontologii jest możliwe tylko w przypadku pełnej integracji działań interdyscyplinarnych, bowiem zadania, jakie przed nią stoją to zarówno diagnoza, terapia, kompensacja, jak i profilaktyka starości we wszystkich jej wymiarach: biologicznym, psychicznym, społecznym i ekonomicznym.

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

**Kazimierz Denek**

*Uniwersytet Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **Krajoznawczo-turystyczna edukacja dorosłych. Część II**

### **Ekologiczne wartości krajoznawstwa i turystyki**

Wymienione w tym śródtytule sfery aktywności mogą i powinny być w edukacji dorosłych rozwijane w formie plenerowych lekcji ekologii. Jest to oczywiste, ponieważ terenem penetracji krajoznawstwa i turystyki jest najczęściej otwarta przestrzeń pól, łąk, gór, wód i lasów. Stanowi ona dogodne pole do obserwacji, poszanowania i ochrony przyrody: słońca, wody, gleby, minerałów, powietrza, roślin, zwierząt.

W Polsce od prawie półwiecza problem zagrożenia ekologicznego nie był dostrzegany ze względów politycznych i ekonomicznych. Nadal nie stosujemy racjonalnych metod zapobiegających dewastacji przyrody. Nie posiadamy elementarnych odruchów i nawyków ekologicznych, które powinny być za-

szczone społeczeństwu od przedszkola, poprzez szkołę ogólnokształcącą (stopnia podstawowego i licealnego) dla dorosłych, zawodową, wyższą, środowisko pracy i mass media. Nie ma też u nas całościowego spojrzenia na ochronę i kształtowanie środowiska. Nie podejmuje się też w porę odpowiednich działań ekologicznych. Nic dziwnego więc, że nasze zachowania ekologiczne są często niewłaściwe bądź spóźnione.

Do podjęcia rzetelnej problematyki ekologicznej nie są w pełni przygotowani nauczyciele, a nawet w większości ci, którzy ich kształcą. Istotną sprawą dla edukacji ekologicznej jest kształcenie pedagogów w tej dziedzinie. Nauczyciele przygotowani pod względem merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym z zakresu ekologii będą w czasie aktywności krajoznawczo-turystycznej dorosłych uczniów dbać o ich wrażliwość na ochronę środowiska naturalnego. Dlatego Senat Uniwersytetu im. A. Mickiewicza podjął decyzję o powołaniu w roku akademickim 1992/1993 nowego kierunku studiów pn. ochrona środowiska.

Edukację ekologiczną z racji jej interdyscyplinarnego charakteru trzeba realizować systematycznie, w ramach wszystkich przedmiotów nauczania występujących w edukacji dorosłych. Efek-

tywność jej domaga się bezpośredniego kontaktu uczestników edukacji ekologicznej ze środowiskiem naturalnym. Szerokie możliwości w tym zakresie daje krajoznawstwo i turystyka, zwłaszcza realizowane w formach wycieczek i wakacyjnych obozów (stałych i wędrownych). Oto przykład tematyki z dziedziny ochrony środowiska realizowanej przez autora tego tekstu w czasie jednego z wakacyjnych obozów wędrownych Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego im. L. Węgrzynowicza Liceum Ekonomicznego w Poznaniu.

Do podjęcia tej problematyki przygotowywano się starannie przez dłuższy czas. Między innymi zorganizowano trzydniową wycieczkę do Konińskiego Zagłębia Węglowego. Uczestnicy jej obserwowali wpływ przemysłu, zwłaszcza kopalnictwa odkrywkowego, na naturalne środowisko i przekonali się, że uległo ono daleko idącym przekształceniom. Poznali też liczne prace mające na celu ochronę środowiska i przywrócenie krajobrazowi walorów przyrodniczych. Poza tym studiowali literaturę omawiającą zagadnienia ochrony środowiska oraz krajoznawcze opisy terenów wędrowki.

Wielomiesięczne prace przygotowawcze do obozu wędrownego zostały podsumowane w czasie tzw. „dnia gotowości”, który zbiegł się ze Światowym Dniem Środowiska. Sprawdzone przygotowania uczestników planowanej wędrowki wakacyjnej pod względem organizacyjnym, naukowo-dydaktycznym, wychowawczym i fizyczno-zdrowotnym. Wówczas także wysunięto hasło wędrowki: „Szlakiem przemian środowiska”.

Stosownie do programu została wytyczona trasa wędrowki, wiodąca przez Górnośląski Okręg Przemysłowy, Kotli-

nę Istebniańską i Pasma Wiślańskie. Jak wiadomo, GOP jest największym skupiskiem przemysłu w kraju. Zagadnienia ochrony i rekultywacji środowiska przyrodniczego są tu szczególnie ważne. Widoczne to było już z okien pociągu w drodze do Katowic (tzw. „księżycowy krajobraz”). Oglądanie tej biodegradacji środowiska nasunęło uczestnikom wędrowki kilka pytań.

Niektóre problemy zostały wyjaśnione w czasie zwiedzania kopalni węgla kamiennego „Kleofas”, po której oprowadzał inż. Włodzimierz Fatajew.

**Zdrowotne aspekty ochrony środowiska** – to jeden z tematów podjętych przez młodzież pod kierunkiem prof. dr hab. med. A. Kruk-Zagajewskiej z Akademii Medycznej w Poznaniu.

**Wpływ ruchu turystycznego na naturalne środowisko** – to następne interesujące uczestników wędrowki zagadnienie. W wyniku obserwacji i wywiadów zauważono, że rozwój turystyki w skali masowej doprowadził w Beskidzie Śląskim do istotnych zmian w środowisku przyrodniczym. Powstał nowy krajobraz o specyficznych cechach turystycznej urbanizacji. Przykładem tego jest wielka baza rekreacyjna zakładów pracy i związków zawodowych w Jaszowcu, Ustroniu – Zawodziu, Jaworniku i Wiśle. Turystyka związana z wypoczynkiem nad wodą przekształciła także otoczenie Jeziora Żywieckiego, dolin: Wisły, Olzy, Żylicy, Soły.

Ważnym dla wypoczynku składnikiem środowiska naturalnego jest las. Tymczasem masowy ruch turystyczny niesie poważną groźbę dla szaty leśnej. Nielatwo już znaleźć partie leśne nienaruszone. Na ogół las jest pełen wycieczkowiczów, którzy zakłócają ciszę i wszędzie, niestety,



pozostawiają swoje ślady w postaci stert papierów, puszek, butelek. Fatalnie zaśmiecone były np. okolice Kozińca, Szczyrku i Baraniej Góry.

Zespół uczestników wędrowki zainicjował dyskusję na temat: Jak można zaradzić ujemnym efektom ruchu turystycznego? Skonstatowano, że zaśmiecanie terenu, wydeptanie nowych ścieżek obserwuje się przede wszystkim tam, gdzie brak niezbędnych urządzeń turystycznych oraz przeszkolonych w dziedzinie turystyki organizatorów wycieczek zakładowych, kolonii dla dzieci, obozów stałych czy wędrownych.

Przestudiowane przez uczestników wędrowki artykuły z czasopism: *Aura*, *Chrońmy Przyrodę Ojczystą*, *Poznaj Swój Kraj*, *Przyroda Polska*, popularno-naukowych broszur LOP-owskiej serii *Poradnik ochrony przyrody* oraz przeprowadzone w czasie wędrowki badania terenowe były podstawą do przygotowania szeregu opracowań. Dotyczyły one takich tematów, jak: szkodliwy wpływ hałasu na układ psychofizyczny człowieka i możliwości jego ograniczenia, walka z przedostającymi się do rzek ściekami, przeciwdziałanie emisji toksycznych substancji przez przemysł i środki transportu, ekologiczne skutki chemizacji rolnictwa, rola i znaczenie lasów w rejonach przemysłowych, przemiany środowiska spowodowane przez gospodarkę rolną, budowlaną i leśną. Przygotowano również prace przedstawiające wpływ ruchu turystycznego na środowisko oraz szkodliwość skażonego środowiska dla zdrowia. Uwzględniono także społeczno-wychowawcze aspekty zagadnień. W jednym z opracowań zajęto się możliwością wykorzystania ogromnego bogactwa motywów przyrodniczych zawartych w dziełach

poetów, powieściopisarzy, malarzy, kompozytorów dla kształtowania wrażliwości człowieka.

W rezultacie wielomiesięcznych przygotowań do obozu i zajęć w czasie wędrowki jej uczestnicy dobrze poznali sens określenia „naturalne środowisko człowieka”. Zdali sobie sprawę, że kryje się za nim kompleks spraw, które rozstrzygają o naszym zdrowiu fizycznym i psychicznym. Przekonali się, że zagadnienia krajoznawstwa, turystyki i ochrony środowiska łączą się ze sobą bardzo ściśle.

Z przeprowadzonej w czasie obozu ankiety wynika, że spełnił on oczekiwania uczestników wędrowki, przyniósł wiele różnorodnych wrażeń i korzyści.

Do grzechów przeszłości należy też zaliczyć, że w strukturze kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli nie było miejsca na krajoznawstwo i turystykę. Nowa sytuacja w edukacji i naukach o niej powinna doprowadzić do powołania postulowanego przeze mnie już w roku 1972 studium krajoznawstwa i turystyki w kilku uniwersytetach Polski<sup>1</sup>.

### **Możliwości krajoznawstwa i turystyki w wychowaniu umysłowym dorosłych**

Humanistyczne walory krajoznawstwa i turystyki w szkolnej edukacji dorosłych przejawiają się w wypełnianiu przez nie licznych funkcji, zwłaszcza: poznawczej, estetycznej, zdrowotnej, resocjalizacyjnej, hedonistycznej.

<sup>1</sup> K. Denek: Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej. W: T. Lewowicki (red.): *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*. Warszawa 1994.

O zajęciach krajoznawczo-turystycznych starannie przygotowanych, metodycznie przeprowadzonych i umiejętnie podsumowanych możemy powiedzieć, że wzmacniają i rozwijają wśród dorosłych takie cechy, jak: ciekawość, żądza wiedzy, fantazja, radość z przyrody i zabawy, otwartość, chęć eksperymentowania, humor, energia, gotowość przyjmowania nowych idei i umiłowania innych, poczucie godności, wola uczenia się. Służą: wzbogacaniu wiadomości, umiejętności i nawyków, kształceniu społeczno-moralnemu, estetycznemu i zdrowotnemu. Oznacza to, że stanowią one swoiste formy aktywności intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i zdrowotnej. Zawierają w sobie niewyczerpalne szanse oddziaływania na dorosłych w kierunku przygotowania ich do odpowiedzialnego i kompetentnego pełnienia obowiązków społecznych, państwowych, obywatelskich i zawodowych. Potęgują poczucie sensu życia. Wzbogacają w ogromnym stopniu dydaktyczno-wychowawcze możliwości edukacji dorosłych. Ma to miejsce wówczas, jeżeli krajoznawstwu i turystyce w szkole przyświecają takie ich założenia programowe, jak: poznajemy swój kraj, zdobywamy wiedzę, służymy nauce i kulturze, jesteśmy przyjaciółmi przyrody, pomnażamy radość życia, poznajemy życie innych narodów.

### **Dysfunkcje krajoznawstwa i turystyki w szkolnej edukacji dorosłych**

Niepokoii fakt, że zarówno młodzież szkolna, jak i dorośli mają utrudniony kontakt z krajoznawstwem i turystyką.

Spada gwałtownie liczba wycieczek organizowanych przez szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawcze, zakłady pracy, związki zawodowe, ZHP, PTTK i PTSM. Znacznie zmniejsza się liczba kolonii, obozów stałych i wędrownych. Maleje także liczba wczasów organizowanych przez zakłady pracy i związki zawodowe. Natomiast gwałtownie wzrastają wyjazdy za granicę.

Zagrożenia te nie tylko dotyczą zagranicznej aktywności krajoznawczo-turystycznej. Odnoszą się także do krajoznawstwa i turystyki wewnątrz kraju. Dowodzą tego liczne przypadki niewłaściwego zachowywania się uczestników krajowych imprez krajoznawczo-turystycznych w schroniskach młodzieżowych PTSM, obiektach noclegowych PTTK, w domach wczasowych, środkach transportu i na turystycznych szlakach<sup>2</sup>.

Istnieje potrzeba takiej edukacji krajoznawczo-turystycznej młodzieży i dorosłych, która pozwoli sprawdzić się jako społeczności cywilizowanej, szanującej się, umiejącej żyć w zgodzie z uniwersalnymi wartościami na szlakach Polski, Europy i świata.

Krajoznawstwo i turystyka otwarte na Europę i świat dają uczestniczącej w nich młodzieży poczucie przynależności do wspólnoty ponadnarodowej.

W procesie integracji Polski z krajami Unii Europejskiej niezbędne staje się nadanie krajoznawstwu i turystyce nowych wymiarów. Trzeba odnieść je nie tylko do znajomości Polski, lecz także Europy, zachowując w nich pełne poczucie własnej narodowej i państwowej tożsamości.

<sup>2</sup> J.A. Malinowski: Turystyka i krajoznawstwo okresu przełomu a implikacje kulturowo-edukacyjne. „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

Usuwanie granic nie może wyeliminować z krajoznawstwa i turystyki pojęć ojczysta, ojcowizna i domowizna. Wręcz odwrotnie, mają one zaczynać się od progu rodzinnego domu i przez szkołę, pracę zawodową towarzyszyć uczestnikom różnych form kształcenia dorosłych na ścieżkach, które wiodą ich w daleki świat życia.

## Konkluzje

Krajoznawstwo i turystyka okresu przełomu stanowią interesujące zjawiska. Można przez nie obserwować szeroki zakres problemów edukacji w tym także osób dorosłych. Odgrywają ważną rolę w przemianach społeczno-kulturowo-edukacyjnych. Stąd niezrozumiałe jest małe w stosunku do skali problemu zainteresowanie krajoznawstwem i turystyką w edukacji dorosłych i w andragogice.

Krajoznawstwo i turystyka ze względu na swe walory pretendują ku temu, żeby stać się podstawową formą działalności dydaktyczno-wychowawczej w szkole dla dorosłych i resocjalizacyjnej w przypadku młodzieży społecznie niedostosowanej. Obie formy aktywności zawierają w sobie znaczne szanse poprawy stanu zdrowotnego ich uczestników, autentycznego oddziaływania na nich, przygotowania ich do obowiązków społecznych, obywatelskich i zawodowych. Stwarzają im warunki wielostronnego rozwoju osobowości. Kryją w sobie poza walorami poznawczo-wychowawczymi i zdrowotnymi także wartości hedonistyczne, resocjalizacyjne i rewalitydacyjne. Nie można zapominać, że uczestnicy edukacji dorosłych są podatni

na socjalizujący wpływ działalności krajoznawczo-turystycznej dzięki dużej wrażliwości emocjonalnej ich psychiki na to co nowe.

Wzrost działalności krajoznawczo-turystycznej w edukacji dorosłych ze względu na jej liczne walory jest nie tylko potrzebny, lecz konieczny. Brak jej w niej stwarza lukę, której nie da się niczym wypełnić.

**Teresa Malec**

*Towarzystwo Wiedzy Powszechnej  
w Olsztynie*

## Być na czasie i gonić czas

Na mapie wielu organizacji działających na terenie całego kraju Towarzystwo jawi się wielu Polakom jako organizacja stara, zasłużona, posiadająca w swoich szeregach wiele osobistości naukowych.

Jak wszystkie organizacje zajmujące się oświatą dorosłych i TWP przeżywało swój szok i zawirowanie w latach 1989–1992, wiele słabszych oddziałów upadło. Wiele odczuwa ten zakręt bardzo mocno po dzień dzisiejszy. Oświata stała się na rynku towarem – a ten lubi dobre opakowania, dobrą reklamę i odpowiednie miejsce sprzedaży. Bólączka naszych oddziałów to brak własnej bazy lokalowej, a podjęte uchwały ostatniego Zjazdu z 1994 roku czynią z tego problemu sprawę priorytetową.

Najważniejszy jednak i nie do nadrobienia jest zespół ludzi, który utożsa-

mia się z naszą organizacją i istnieje razem z nią w latach „chudych” i „tłustych”. Należy więc po raz drugi spojrzeć na te organizacje – co dzieje się z nią w roku 1995 i odczytać na mapie oświaty dorosłych na nowo.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w Olsztynie to oddział regionalny mający w swoich kompetencjach działalność na terenie województw – olsztyńskiego i ostrołęckiego.

Od 20 lipca 1995 roku prowadzący działalność na obiekcie o kubaturze 3300 cm<sup>2</sup> zawiera w sobie kilka agend. Każda z nich mogłaby swobodnie stanowić działalność dużego oddziału.

Działające od 1993 roku Policealne Studium Zawodowe dr Wł. Głębika to jednostka posiadająca uprawnienia szkoły publicznej, gdzie w systemie stacjonarnym i zaocznym uczy się 7 zawodów ponad 920 osób.

Wyposażone 2 pracownie komputerowe, pracownie maszynopisania, biblioteka, sale dydaktyczne mogą być jeszcze bardziej wykorzystane.

Otwarcie Liceum Ogólnokształcącego dla Młodzieży i Dorosłych świadczy o tym, że Towarzystwo potrafi reagować na rynek oświatowy.

Powołanie przez Ministerstwo Edukacji w 1994 roku Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, właśnie w Oddziale TWP w Olsztynie było dopełnieniem całości.

TWP w Olsztynie to na dzień dzisiejszy olbrzymi zespół oświatowy. Ponad 900 studentów: pedagogiki o 4 specjalnościach (pedagogika pracy, wczesnoszkolna, edukacja administracyjno-polityczna i

następne w przygotowaniu) potwierdza potrzebę działania i angażowania sił.

Instytut Pedagogiki to pracownicy naukowci: Poznania, Bydgoszczy, Torunia, Warszawy, ale również Olsztyna.

Atmosfera pracy wytworzona w Instytucie przez jego szefa prof. dr hab. Eugenię Malewską dopełnia całości, a zorganizowana konferencja w maju 1994 r. świadczyła o wejściu Instytutu na stałe do życia środowiska olsztyńskiego.

Wszystkie sukcesy pracy można rzecz są wynikiem wyętej i ciężkiej pracy pracowników Towarzystwa i działaczy społecznych organizacji na czele z jego Prezesem prof. dr. hab. Zygmuntem Drabentem. Niedługo wszystkie te formy będą przynosić określone efekty, ale nigdy bez występujących problemów, niekoniecznie zależnych od TWP.

Problemy oświaty niepublicznej są brane pod uwagę tylko w proporcjach bardzo niezdrowych – szanse i zagrożenia czyli znów czarne i białe, a to w wypadku oświaty jest niemożliwe. Cały rynek pracy oraz życie społeczne a zarazem psychiczne dorosłych ludzi jest w naszych rękach. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w Olsztynie stara się być firmą usługową proponując ciągłe zmiany form i doskonaląc je według potrzeb słuchaczy.

Będąc przekonanymi o potrzebie takiego działania nasza praca odbierana może być jako umotywowana społecznie i koniecznie dla różnych grup społecznych.

**Renata Konieczna**

*Zakład Oświaty Dorosłych*

*WSE UAM Poznań*

## **Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w okresie przemian**

### **Wstęp**

W artykule zostaje podjęta próba określenia roli działalności instytucji edukacyjnych dla ludzi starszych – Uniwersytetów Trzeciego Wieku w okresie transformacji systemowej. Jednocześnie analizowana jest działalność edukacyjna UTW w Polsce w sytuacji szczególnie trudnej dla starszego pokolenia, którego znacząca część życia osobistego, zawodowego, społecznego upływała w dobie przed transformacją. Ponadto poruszona zostaje kwestia profilaktyki gerontologicznej szerzonej za sprawą działalności UTW oraz istotny problem dotyczący możliwości rozwoju człowieka przez całe jego życie.

Refleksja dotycząca nieuchronności upływu czasu ogarnia każdego człowieka w różnych okresach jego życia. Walka o zachowanie wiecznej młodości trwa od czasów najdawniejszych do dnia dzisiejszego (A. Comfort 1977, s. 10–21). Medycyna odnajduje kolejne mechanizmy, sposoby oraz środki opóźniające procesy starzenia się organizmów, lecz jeden fakt pozostaje nadal niezaprzeczalny – biologicznego starzenia się nie można uniknąć, a wiadomo, że jest on:

- powszechny, dotyczy każdego,
- destrukcyjny, upośledza funkcje komórek, a przez to narządów i tkanek,

- nie powoduje załamania (w homeostazie, w jej najszerszym znaczeniu, jeśli układ nie podlega stresowi)", (J.C. Brocklehurs, S.C. Allen 1991, s. 9).

Efektom procesu starzenia się jest starość i następuje ona wówczas, gdy „procesy biologiczne, psychologiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergicznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej bez możliwości przeciwdziałania temu” (M.B. Pecyna 1990, s. 60).

Starość zależy bezpośrednio od poprzedzającego ją złożonego procesu starzenia się, a pośrednio od „kompetencji autokreacyjnych” uzyskanych i wykorzystywanych w ciągu całego życia człowieka. (Z. Pietrasiński 1990).

Starzenie się i starość dla każdego człowieka posiadają indywidualny wymiar jednostkowy, zaś dla grupy – społeczny.

„Sytuacja demograficzna przeszła od stanu określanego mianem „prymitywizmu demograficznego” (A. Sauvy) do stanu „starości demograficznej” (E. Rosset).

„Rewolucja demograficzna” występuje z „rewolucją informatyczną”, która przyniesie najistotniejsze zmiany w sposobie życia i organizacji społeczeństwa XXI w. (W. Pędich 1992, s. 7–8).

Sytuację powyższą obrazują dane statystyczne:

- w 1900 roku liczba ludzi powyżej 65 roku życia na świecie wynosiła 10–17 milionów, co stanowiło zaledwie 1% ogólnej liczby ludności świata,
- w 1992 roku liczba ludzi powyżej 65 roku życia na świecie wynosiła 342 miliony, co stanowi 6,2% ogólnej liczby ludności świata,
- przewiduje się, że w roku 2050 liczba ludzi powyżej 65 roku życia na całym

świecie wyniesie 2,5 miliarda, co będzie stanowić 20% ogólnej liczby ludności świata. (S.J. Olshansky, B.A. Carnes, C.K. Cassel 1993).

Z jednej strony rewolucja demograficzna, z drugiej informatyczna, a w naszym społeczeństwie dodatkowo czas przeobrażeń społecznych, politycznych i gospodarczych, wprowadzają człowieka w nową jakość życia, gdzie można oczekiwać przeżycia długich lat swojej biografii z jednoczesnym wydłużaniem się jej końcowego etapu czyli starości.

Jak zagospodarować ten czas, jak go wypełnić, jak godnie przeżyć ten okres, który jeszcze ciągle jest uważany za nierozwojowy etap ludzkiej egzystencji? (w nawiązaniu do „biologicznego modelu rozwoju”).

### **Uniwersytety Trzeciego Wieku – oferta edukacyjna dla ludzi starszych**

Inicjatorem idei Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) i twórcą pierwszego w świecie UTW był Pierre Vellass, który w 1973 roku w Tuluzie otworzył uniwersytet dla osób starszych.

W krótkim czasie, tzn. w latach 1973–75 powstawały kolejne uniwersytety we Francji, Belgii, Kanadzie, Szwajcarii, Polsce, Hiszpanii, we Włoszech, Szwecji, Norwegii, RFN, Anglii.

Szybko rozwijający się ruch zmierzający do szerokiej edukacji osób starszych spowodował, że już w 1975 roku powstało w Tuluzie Międzynarodowe Towarzystwo Uniwersytetów Trzeciego Wieku – Association Internationale des Universites du Troisieme Age (AIUTA), którego głównym zadaniem uznano dążenie do poprawy jakości życia osób

starszych przez włączenie ich do systemu kształcenia ustawicznego wykorzystując potencjał intelektualny, naukowy i bazę materialną wyższych uczelni (Polityka Społeczna 1994/11/12).

Aktualnie w AIUTA zrzeszone są 1734 UTW, z czego w Europie funkcjonują – 1232, w Ameryce Północnej 167, w Ameryce Południowej 72, Oceanii 101, Azji 162 (informator AIUTA 1995).

Zgromadzenie Generalne ONZ w 1992 roku proklamowało deklarację praw i obowiązków człowieka starego, w której zaznaczono „niezbywalne prawo do nauki, ale i obowiązek dalszego uczenia się przez ludzi starszych”. Jednocześnie Międzynarodowa Organizacja Zdrowia (WHO) wyszczególniła 7 elementów składających się na dobrą jakość życia, wśród których zaznaczono wykształcenie, zajęcia dające zadowolenie, dobre samopoczucie wynikające z właściwej adaptacji do środowiska.

### **UTW instytucjami zmiany?**

Historia działalności UTW w Polsce ma już 20 lat. W 1975 roku powstał pierwszy UTW w Warszawie, początkowo jako Studium Trzeciego Wieku przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego, które w krótkim czasie zyskało aktualną nazwę Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Obecnie w Polsce działa 20 UTW zarejestrowanych w Sekcji UTW przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym oraz w AIUTA. Czas powstania poszczególnych UTW jest zróżnicowany. Najstarsze, tj. warszawski, opolski, wrocławski, szczeciński, poznański, gdański i łódzki powstawały do roku 1980. Kolejne kreowały swoją działalność po stanie wojen-

nym, a kilka najmłodszych powstało w latach 90.

Czas powstania i usytuowanie przy konkretnych ośrodkach akademickich z pewnością mają wpływ na swoistość i odrębność UTW. Niezależnie od tego, wszystkie UTW wyznaczyły sobie 4 główne zadania:

- włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego,
- aktywizację intelektualną, psychiczną i fizyczną słuchaczy,
- opracowanie metod edukacji osób starszych i wdrażanie profilaktyki gerontologicznej,
- prowadzenie obserwacji i badań naukowych.

Analiza działalności i struktury organizacyjnej poszczególnych UTW pozwala zauważyć ogólną tendencję – funkcjonowanie UTW od strony wewnątrzorganizacyjnej oparte jest, w głównej mierze, na siłach samych słuchaczy. Wyzwalanie tego typu aktywności u osób starszych sprzyja ich ogólnemu „ożywieniu” psychofizycznemu. Ponadto w programach działalności zauważalne jest staranie do uwzględniania indywidualnych zapotrzebowań słuchaczy odnośnie oferowanych w UTW treści i obszarów wiedzy. Struktura formalna UTW składa się najczęściej z takich jednostek organizacyjnych, jak: Samorząd Słuchaczy, Rada Programowa, Komisja Rewizyjna, Zespoły, Sekcje, Koła itp.

Od strony prawnej część UTW funkcjonuje na zasadach niezależnych stowarzyszeń z osobowością prawną, kilka pracuje jako jednostki przynależące do wyższych uczelni bądź resortu zdrowia i pomocy społecznej.

Współpraca i uczestnictwo w zajęciach UTW w Poznaniu oraz zapoczątko-

wane badania w kilku UTW w kraju pozwoliły autorce zapoznać się z praktyczną działalnością edukacyjną tych instytucji.

Analiza programów wykładów w ostatnich latach w kilku wybranych UTW pozwala zaznaczyć, iż w treściach tych uwzględnia się problemy istotne dla zachodzących przeobrażeń społecznych, politycznych i gospodarczych.

Zaznajamiano bowiem słuchaczy UTW z prawami gospodarki rynkowej, prawem własności, zasadami demokracji parlamentarnej, wolnych wyborów, mówiono o „białych plamach” historii Polski. Należy również odnotować, iż powszechnym zainteresowaniem (a co za tym idzie dużą częstotliwością prezentowania) cieszyły się wykłady z medycyny poruszające problemy wieku starczego. Ważnym jest także to, iż w treściach medycznych uwzględniano nowe sposoby odżywiania, rehabilitacji, promowano nowy styl zdrowego życia. Nie brakowało także zagadnień związanych z ekologią, kulturą spędzania wolnego czasu oraz tych, które niezależnie od czasów i orientacji mają swój wymiar ponadczasowy: historia sztuki, literatura itp.

Rozpatrując stronę metodyczną działalności UTW można przyjąć, iż dominują w niej metody oparte na słowie, a w szczególności wykłady, dyskusje, seminaria, praca z książką. Równocześnie wprowadza się wybrane metody aktywizujące w pracy z małymi grupami (dla przykładu: burza mózgów, dyskusja zespołowa).

Najbardziej lubianymi przez słuchaczy formami pracy są wycieczki i warsztaty.

Analizując działalność UTW w Warszawie, w wymiarze podłużnym, można

dostrzec następującą prostą prawidłowość – każdego roku wzrasta repertuar ofert dla osób starszych, tzn. liczba sekcji, zespołów, kół, seminariów. Wszystkie uniwersytety dopracowują się indywidualnych doświadczeń, które corocznie wymieniane są na ogólnopolskich zjazdach UTW. UTW nawiązują współpracę międzynarodową, tym samym ich słuchacze roją możliwość coraz częstszych wyjazdów o charakterze poznawczym, kształcącym i rekreacyjnym. Ponadto, słuchacze UTW aktywnie uczestniczą w życiu miasta, regionu, służą pomocą grupom potrzebującym, tzn. opiekują się starszymi chorymi ludźmi, dziećmi, bezdomnymi, podejmując tym samym próbę choć częściowego wypełnienia „luki opiekuńczej”.

Znaczenie słowa „transformacja” (pochodzenie łac.) – przekształcanie, przeobrażanie, przemieszczanie sugeruje, iż osadzenie działalności UTW w konkretnym czasie systemowych przeobrażeń daje pewność, że instytucje te nie są odizolowane od ich wpływów.

Następująca jednocześnie transformacja społecznej świadomości nie powinna zostać pozbawiona innowacyjnego myślenia o ludziach starszych przez młodsze pokolenie oraz przez samych ludzi starszych o sobie. Rozpowszechniony obecnie negatywny stereotyp człowieka starego uwikłany jest w mechanizm zwrotny, tzn. pokolenie ludzi młodych przyjmuje istniejący „deficytowy model starości”, a ludzie starsi wrastają i dopasowują się do niego, z czasem akceptując pejoratywny obraz własny.

Być może to właśnie ten czas, czas zmian jest najważniejszym dla powrotu człowieka starszego do roli mędrca, doradcy, potencjału życiowej mądrości, „pomostu międzypokoleniowego”?

„Subtelny urok spotkań wnuka z dziadkami staje się pomostem między pedagogiką przemocy a pedagogiką wolności, o którą coraz silniej dopominają się nie tylko dzieci, ale i sami pedagogicy” (B. Śliwerski – Ludzie starsi jako niedoceniana „siła” wsparcia edukacyjnych rewolucji, 1992).

UTW podejmują próbę tworzenia „przyszłościowego modelu człowieka starego” (za: O. Czerniawska), tym samym znaczącą rolę przypisują działaniom profilaktycznym.

Pytając 83 respondentów o to, czy i w jakim stopniu UTW pomaga im w realizacji ich potrzeb poznawczych, najliczniejsza grupa odpowiedzi, 41,4% świadczyła o tym, że właśnie ta instytucja w stopniu wysokim służy takiemu zadaniu, 34,2% odpowiadających uznało ten stopień za średni, zaś 18,4% zdecydowanie oceniło go, jako bardzo wysoki. Zaledwie 4,9% respondentów uznało ten stopień za niski, a 1,1% odpowiadających stwierdziło, że nie zaspokaja w ogóle.

Pytając o subiektywne odczucie zmian powstałych u respondentów za sprawą przynależności do UTW, dominowała odpowiedź, że „więcej teraz wiedzą i potrafią”, kolejno, że częściej wychodzą z domu, mają zagospodarowany czas, zyskali towarzystwo, bardziej dbają o siebie, stali się radośniejsi itp. Tylko trzy osoby w swojej wewnętrznej ocenie nie dostrzegły żadnych przeobrażeń. Dopelnieniem tych informacji może być odpowiedź słuchaczy UTW na trudne pytanie dotyczące oceny własnej kondycji psychofizycznej i zadowolenia z życia.

Najczęstsze wybory (procentowo obraz tożsamy po 24,5%) były następujące: „fizycznie czuję się dobrze i jestem średnio zadowolony(a) ze swego życia” oraz



„fizycznie czuję się średnio i średnio jestem zadowolony(a) ze swego życia”. Niewielką różnicę procentową (20,7%) uzyskała odpowiedź świadcząca o swoistym dobrostanie słuchaczy: „fizycznie czuję się dobrze i jestem zadowolony(a) z życia”. Kolejno, (19,5%) pojawiło się stwierdzenie: „fizycznie czuję się średnio, ale jestem w pełni zadowolony(a) ze swego życia. Pozostałych 10,8% odpowiedzi prawie po równo zostało podzielonych pośród takie sformułowania respondentów, jak:

- „fizycznie czuję się dobrze, ale nie jestem zadowolony(a) z życia”,
- „fizycznie czuję się średnio i nie jestem zadowolony(a) z życia”,
- „fizycznie czuję się źle i jestem średnio zadowolony(a) z życia”,
- „fizycznie czuję się źle, ale jestem w pełni zadowolony(a) z życia”.

Dokonana przez słuchaczy UTW autoocena własnej kondycji psychofizycznej nie należy do łatwych, niemniej jednak przytoczone dane świadczą o tym, że osób, które w zdecydowanie negatywny sposób oceniają swój stan psychofizyczny jest niewiele, zaś tych, które ze swojego życia są w pełni zadowolone (wyłączając kondycję fizyczną) jest dużo – łącznie 42,2% ankietowanych.

Jak wcześniej zaznaczono, nie można rozstrzygająco odpowiedzieć na pytanie, czy UTW to instytucje zmiany. Jednakże opis tych instytucji oraz analiza wybranych aspektów ich działalności pozwalają na określenie ich raz jeszcze jako instytucji szansy rozwoju i aktywnego życia ludzi starszych.

### **Uwagi końcowe**

Podsumowując może raz jeszcze warto wyraźnie podkreślić, iż jesteśmy

starzejącym się społeczeństwem. Z jednej strony czekają nas długie lata życia (osiągnięcia współczesnej medycyny), z drugiej problem ich „zagospodarowania”. Swoistą możliwością wypełnienia tego okresu życia i zarazem szansą rozwoju dla człowieka starszego może być edukacja.

Zorganizowanie jej w sposób pełny i szeroki wymaga czasu i jest skomplikowane, zważywszy liczebność populacji ludzi starszych oraz nierzadko barierę psychiczną (M.B. Pecyna 1990), która nie pozwala na przeobrażenie świadomości, przyjęcie odmiennych wartości.

W dochodzeniu do „wspólnej Europy” rekonstrukcji wymaga teoria i praktyka edukacji ludzi dorosłych, czego dowodem są liczne dyskusje i publikacje (E.A. Wesołowska 1993), jednocześnie gerontopedagogika winna znaleźć w niej swoje znaczące miejsce.

Jak wcześniej zaznaczono edukacja osób starszych pozostaje nadal tylko skromnym elementem edukacji dorosłych, ale jej znaczenie może być ogromne, szczególnie w okresie przemian. UTW stanowią przykład instytucji podejmujących wyzwanie „nowej rzeczywistości społecznej” i podejmują próby wspierania rozwoju ludzi starszych, aby mógł to być trwający przez całe życie proces „strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia indywidualnego” (M. Tyszkowa 1988).

### **Literatura**

1. Blok Z.: Transformacja systemowa jako proces i jako przedmiot badań. W: red. K. Zamiana: Społeczna transformacja w refleksji humanistycznej, Poznań 1994.
2. Brocklehurst J.C, Allen S.C.: Zarys medycyny geriatrycznej, Warszawa 1991.

3. Comfort A.: Dlaczego się starzejemy?, Warszawa 1977.
4. Hall C.S., Lindzey G.: Teorie osobowości, Warszawa 1990.
5. Kwieciński Z.: Edukacyjne meandry przejścia ku mirażom demokracji. Wprowadzenie. W: Socjologia wychowania XII, Toruń 1994.
6. Kwieciński Z.: Socjopatologia edukacji, Warszawa 1992.
7. Leśniak J.: Gerontopedagogika. W: Encyklopedia Oświaty i Kultury Dorosłych, Warszawa 1986.
8. Małecka B. Z.: Elementy gerontologii dla pedagogów, Gdańsk 1985.
9. Miluska J.: Alienacja i kryzys jednostki czy społeczeństwa? O wyznacznikach i pokonywaniu alienacji. W: Ku pedagogii pogranicza, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
10. Olshansky S.J., Carnes B.A., Cassel C. K.: Starzenie się gatunku ludzkiego. W: Świat Nauki 1993.
11. Pecyna M.B.: Psychoprofilaktyka procesu starzenia się. W: Zdrowie Psychiczne 1990/1-4.
12. Pędich W.: Miejsce człowieka starego w społeczeństwie XXI wieku. W: Refleksje nad starością aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne, Łódź 1992.
13. Pietrasiński Z.: Rozwój człowieka dorosłego, Warszawa 1990.
14. Polityka 1994/6, Młyny starych bab.
15. Polityka Społeczna, Warszawa 1994/11/12.
16. Semków J.: Starość wobec gwałtownie zmieniającego się świata. W: Refleksje nad starością aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne, Łódź 1992.
17. Susułowska M.: Psychologia starzenia się i starości, Warszawa 1989.
18. Synak B.: Ludzie starzy w warunkach przełomu systemowego: od dualizmu do pluralizmu opiekuńczego. W: Zeszyty Problemowe PTG tom II nr 1, Białystok 1994.
19. Szwarc H.: Higiena psychiczna ludzi starych. W: Zdrowie Psychiczne, red. K. Dąbrowski, Warszawa 1985.
20. Śliwerski B.: Ludzie starsi jako niedoceniona „siła” wsparcia edukacyjnych rewolucji. W: Refleksje nad starością aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne, Łódź 1992.
21. Tyszkowa M.: Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia, Warszawa 1998.
22. Wesołowska E.A.: Edukacja dorosłych a problemy integracji Europy. W: Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym, Łódź 1993.
23. Zych A.A., Bartel R.: Sytuacja życiowa ludzi w podeszłym wieku w Polsce i Republice Federalnej Niemiec, Kielce 1990.

*Wojciech Sroczyński*  
Zarząd Główny Związku ZDZ

## **Edukacja osób niepełnosprawnych**

Edukację osób niepełnosprawnych można określić jako system przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych uwzględniający potrzeby i indywidualne możliwości edukacyjne tychże osób.

Dzięki niemu osoby niepełnosprawne zdobywają wiadomości, umiejętności i postawy pozwalające na funkcjonowanie w życiu rodzinnym, społecznym, zawodowym.

Edukacja rozumiana jest więc w odniesieniu do osób niepełnosprawnych jako element szeroko rozumianej rehabilitacji.

Spełnia funkcje dydaktyczne, wychowawcze, ułatwia adaptację w środo-

wisku, integrację społeczną, umożliwia pokonywanie barier psychologicznych, wspomaga osobisty rozwój.

Organizując edukację osobom niepełnosprawnym wypada mieć zatem na uwadze wszystkie sfery ich osobowości, bowiem działanie uwzględniające holistyczny punkt widzenia człowieka niepełnosprawnego sprzyja jego rehabilitacji. Ważne jest więc postrzeganie w organizowanym procesie edukacji sfery fizycznej, motorycznej, somatycznej, psychologicznej, moralnej i duchowej.

Trawestując słowa znanego pedagoga Georga Kerschensteinera można powiedzieć, że edukacja osób niepełnosprawnych, to także swobodne dorabianie się własnej duchowej osobowości przez przyswajanie wartości drogą nauczenia i wychowania.

Edukacja osób niepełnosprawnych nie przebiega w oderwaniu od codziennego życia, istniejących stosunków społecznych, ludzkich wyobrażeń dotyczących niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych. Zewnętrzne uwarunkowania edukacji są niezwykle ważne dla jej przebiegu i korzystnych efektów. Znaczącą rolę odgrywają zatem czynniki środowiska fizycznego – jak np. możliwość swobodnego poruszania się, społecznego komunikowania.

Bariery zewnętrznego świata: architektoniczne, komunikacyjne, poznawcze, psychologiczno-mentalne, medyczne, socjalne itp. – wszystkie one rzutują na powodzenie edukacji osób niepełnosprawnych.

W szerokim rozumieniu edukacja osób niepełnosprawnych to również oddziaływanie na społeczeństwo celem postrzegania i rozumienia sytuacji – nieco odmiennej – tej kategorii osób. Wątek

ten implikuje bardzo delikatne problemy natury humanistycznej, zawierające się choćby w pytaniu o to, jaką społeczność ma przyjmować postawę wobec tychże osób? Nadmiernie opiekuńczą, prowadzącą być może do ubezwłasnowolnienia, uprzedmiotowienia, czego – jak wiadomo – nie życzą sobie sami niepełnosprawni, czy też zupełnego braku zainteresowania ich losem? Czy „inność”, „odmienność” – dla niektórych ludzi niekiedy szokująca – mają być wyznacznikiem niepełnosprawnych osób, czy też normalność, powszedniość?

Na ile ważkie są to problemy, a jednocześnie delikatne, świadczą próby definiowania „osoby niepełnosprawnej” przez używanie określeń nie tyle etykietujących (np. kaleka) ile merytorycznych. Co wrażliwsi politycy, działacze, naukowcy używają określeń emocjonalnie indyferentnych. Mówi się więc np. o „sprawnych inaczej”, o „niepełnej sprawności”.

Problem humanistyczny pozostaje jednak, choćby w przypadku orzecznictwa wymagającego bardziej precyzyjnych określeń, jednoznacznie kwalifikujących poziom i rodzaj niepełnosprawności.

Kwestia zawiera się więc w subtelnej materii właściwego odniesienia każdego człowieka do niepełnosprawnej osoby. Jest to problem kultury społeczeństwa, rzutującej na poszanowanie każdej osoby bez względu na jej kondycję materialną, społeczną, zdrowotną, fizyczną. Edukacja ma tutaj do zagospodarowania spory obszar.

Edukacyjna strategia określa – jak wiadomo – stosowne filozofie wychowania. Jest to stwierdzenie zbyt ambitne jak na ramy niniejszego artykułu. Wypada tu jednak zwrócić uwagę choćby na słowo „możliwości”.

W tradycyjnej pedagogice „możliwości” określały krańcowy pułap osiągnięć danej osoby. Stanowiły jednocześnie okazję do intelektualnej, fizycznej, motorycznej, percepcyjnej, zdrowotnej konfrontacji. Rozwój zakładał bowiem w większym stopniu element rywalizacji z drugim człowiekiem, a w mniejszym z samym sobą. O „wartości” ucznia decydowały głównie normy, wskaźniki empiryczne, a nie subiektywne poczucie sukcesu.

Współczesna filozofia wychowania mniej mówi o ograniczeniach, akcentuje natomiast potencjalne, „zindywidualizowane” możliwości wzrostowe. Niemala w tym zasługa psychologii humanistycznej i chrześcijańskiego personalizmu, które skłaniają do postrzegania osoby „jako takiej” – z jej potencjalnymi możliwościami – i do uznania wartości każdej osoby bez względu na jej ograniczenia.

Pojęcie osoby implikuje bowiem jej immanentne atrybuty: niezbywalne, naturalne prawo do godności, poszanowania, rozwoju i wolności. Filozofia rywalizacji ustępuje zatem miejsca filozofii współdziałania, współtworzenia, tworzenia, samodoskonalenia na miarę indywidualnych „potencjalnych możliwości” osoby.

W pedagogice specjalnej problem ten lapidarnie ujął Aleksander Hulek, sugerując postrzeganie osoby niepełnosprawnej w kontekście tego, co ona potrafi dokonać, a nie przez pryzmat jej uszkodzenia, upośledzenia, niepełnosprawności.

Do pełniejszego rozumienia niepełnosprawności przybliżają nas również analizy egzystencjalne. Skłaniają one do wniosku, że granice pomiędzy „sprawnością” a „niesprawnością”: „zdrowiem” a „chorobą” są wielce umowne. Czyhające zaś na nas życiowe niebezpieczeństwa czynią każdą jednostkę poten-

cjalnym kandydatem niepełnosprawności.

Nowa filozofia edukacji, odwołująca się do podmiotowości człowieka, burzy dawny paradygmat wyróżniania edukatorów i edukowanych; nadawców i odbiorców wiedzy; aktywnych i pasywnych.

Edukacja osób niepełnosprawnych to system działań, w którym wysiłek edukatorów, edukowanych i społeczeństwa skoncentrowany jest na „potencjalnych możliwościach”. O ile pedagogika specjalna koncentruje się na odchyleniach, uszkodzeniach itp. i co za tym idzie – wyrównywaniu (kompensacji), korektywie, o tyle „edukacja osób niepełnosprawnych” powinna w większym stopniu akcentować działania określane przez takie pojęcia, jak „promocja”, „profilaktyka”.

Sygnalizowane problemy rzutują oczywiście na model edukacji osób niepełnosprawnych, który przyjdzie określić w najbliższym czasie Zakładom Doskonalenia Zawodowego.

System edukacji osób niepełnosprawnych wyznaczają dwie kategorie zmiennych: wiek i rodzaj niesprawności.

Dzieci i młodzież pobierają naukę w odpowiednim szkolnictwie lub objęte zostają nauczaniem indywidualnym. Jak wynika z danych Raportu Ministerstwa Edukacji problem niepełnosprawności dzieci i młodzieży nie zanika, a wręcz przeciwnie – narasta. Około 20% populacji dzieci w wieku szkolnym wykazuje różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe. W szkołach i ośrodkach specjalnych kształcą się dzieci i młodzież z zaburzeniami w rozwoju umysłowym, percepcji wzrokowej, słuchowej, sprawności ruchowej, w rozwoju społecznym (niedostosowani), z zaburzeniami w stanie zdrowia.

W podstawowych szkołach specjalnych pobierało naukę w 1993/94 roku 83 591 uczniów, w szkołach przysposobienia zawodowego – 546 uczniów, w zasadniczych – 25 826, średnich – 971, policealnych – 240. W liceach ogólnokształcących uczyło się 526 niepełnosprawnych uczniów.

Jeśli dodamy do tego liczbę uczniów pobierających naukę w klasach integracyjnych szkół powszechnych i w szkołach integracyjnych, ośrodkach szkolno-wychowawczych, rehabilitacyjno-wychowawczych i objętych nauczaniem indywidualnym, to uzyskujemy przybliżoną liczbę potencjalnych uczestników obszaru edukacji dorosłych osób niepełnosprawnych. Nimi przecież będą także zajmowały się Zakłady Doskonalenia Zawodowego.

Absolwenci szkół i ośrodków specjalnych będą bowiem chcieli uzupełnić swoje wykształcenie, przekwalifikować się, by być bardziej aktywnymi na rynku pracy. Uczestnikami procesów edukacyjnych będą również te osoby, które na skutek rozmaitych życiowych sytuacji (wypadek, choroba) straciły zdolność do wykonywania czynności zawodowych na dotychczas zajmowanym stanowisku pracy. Do nich także mogłyby kierować swe oferty Zakłady Doskonalenia Zawodowego.

Formalnoprawną podstawę do działalności edukacyjnej na rzecz osób niepełnosprawnych (O.N.) stanowi „Porozumienie z dnia 10 grudnia 1993 r.” zawarte pomiędzy Pełnomocnikiem do Spraw Osób Niepełnosprawnych a Prezesem Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Zgodnie z jego treścią zobowiązuje się ZDZ-ty do współpracy z wojewódzkimi ośrodkami ds. zatrudniania i rehabilitacji

WOZiR O.N., w zakresie szkolenia dostępnego dla O.N. ZDZ-ty, w myśl porozumienia, składają wymienionemu organowi, który: – działa w strukturze Wojewódzkiego Urzędu Pracy oferty kursów, szkoleń odpowiadających potrzebom O.N. w zakresie zdobycia stosownych kwalifikacji zawodowych.

WOZ i RON-y podjęły się z kolei przedkładania ZDZ-tom zapotrzebowania na szkolenia z uwzględnieniem specyfiki lokalnego rynku pracy. Znajomość lokalnego rynku pracy warunkuje bowiem efektywność kształcenia i doskonalenia i przekwalifikowywania. Daje gwarancję zatrudnienia szkolonej osoby w miejscu jej zamieszkania.

Wśród aktów prawnych regulujących działania edukacyjne na rzecz osób niepełnosprawnych wypada wymienić m.in. następujące dokumenty:

1. „Rządowy program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem”;
2. „Wykaz najważniejszych obowiązujących aktów prawnych dotyczących osób niepełnosprawnych według stanu na dzień 31 marca 1993 r.”
3. „Biuletyn nr 7–8 1993 Centrum Europejskiego Uniwersytetu Warszawskiego pt. „Niepełnosprawni”;
4. „Niepełnosprawni. Raport o stanie prawnym Helsińskiej Fundacji Ochrony Praw Człowieka”;
5. „Zasady szkolenia osób niepełnosprawnych zarejestrowanych w rejonowych urzędach pracy jako osoby bezrobotne”;
6. „Zasady likwidacji barier architektonicznych”;
7. „Program celowy Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych”;

8. Dziennik Ustaw nr 10 z 24 października 1995 r. pozycja 577.

Wypada także zasygnalizować „Poradnik – Nie jesteś sam” wydany przez Pełnomocnika do Spraw Osób Niepełnosprawnych, PFRON i Urząd Pracy w 1993 roku, a adresowany do bezrobotnych osób niepełnosprawnych oraz – jako pomoc i godny naśladownictwa przykład lokalnego zaangażowania – „Vademecum Niepełnosprawnych” wydane przez Wojewódzki Ośrodek ds. Zatrudnienia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych we Wrocławiu.

Zapewne nowe treści przyniesie w interesującym temacie nowelizowana Ustawa o zatrudnieniu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych z dnia 9 maja 1991 r.

Poświęćmy nieco uwagi kilku spośród wymienionych dokumentów.

Wydane przez Biuro Pełnomocnika ds. O.N. (5) „Zasady szkolenia osób niepełnosprawnych...”, określają cele, warunki i reguły finansowania kosztów szkolenia. Warto zauważyć, że „podstawowym celem szkolenia jest zwiększenie szans zatrudnienia osoby niepełnosprawnej poprzez:

- a) zdobycie zawodu w systemie edukacji pozaszkolnej, zgodnie z aktualnymi możliwościami, zainteresowaniami, stanem zdrowia i potrzebami rynku pracy,
- b) zmianą zawodu w przypadku, gdy wymagają tego ograniczenia wynikające z niepełnosprawności oraz aktualne potrzeby rynku pracy,
- c) podwyższenie kwalifikacji w zawodzie już posiadanym,
- d) przyuczenie do czynności innych niż dotychczas wykonywane w danym zawodzie,
- e) kształtowania predyspozycji psychicznych przydatnych w znalezieniu zatrudnienia i utrzymania się w nim”.

Uwagi zawarte w tym dokumencie dotyczą osób niepełnosprawnych **bezrobotnych** w rozumieniu pojęcia „bezrobotny” przez „Ustawę o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 XII 1994 r., – a o czym trzeba było pamiętać organizując procesy szkolenia. Roszczenia finansowe wobec PFRON z tytułu szkolenia można było wnosić tylko wówczas, gdy były to osoby bezrobotne. Szczęśliwie dla tych osób i organizatorów PFRON opracował (7) „Program celowy ...”, który stwarza możliwość korzystania ze środków finansowych PFRON-u w przypadku szkolenia osób niepełnosprawnych nie będących „bezrobotnymi” w rozumieniu „Ustawy o zatrudnieniu ...”, a więc zarejestrowanych w urzędach pracy, jako poszukujące pracy – np. rentobiorcy. Jak się stwierdza w „Programie ...” spośród ponad 80 tysięcy niepełnosprawnych zarejestrowanych w urzędach pracy, 60% tych osób nabywając prawo do renty nie mogło korzystać z finansowania szkoleń ze środków PFRON-u. Uruchomiony z dniem 1 października 1995 roku ów celowy program taką możliwość stwarza.

Godny polecenia uwadze edukatorów jest również tekst dokumentu (6) mówiący o zasadach likwidacji barier architektonicznych ustalający zakres prac, jakie można podejmować do realizacji z dofinansowaniem środkami PFRON-u. Kształcenie, doskonalenie i przekwalifikowywanie w ramach ustawicznej edukacji dorosłych osób niepełnosprawnych wymaga dostosowania budynków, pomieszczeń dydaktycznych, środków dydaktycznych itp. do wymagań osób niepełnosprawnych, co więcej – do określonego rodzaju niesprawności. Optymalne wykorzystanie środków finansowych skłania do usuwania barier archi-

tektonicznych, ergonomicznych, dydaktycznych w sposób kompleksowy, z uwzględnieniem zindywidualizowanych potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo, słuchowo, wzrokowo, chorych psychicznie, na epilepsję itd. Zakłady Doskonalenia Zawodowego powinny zatem czynić to we współpracy z WOZ i RON-ami i przy fachowej pomocy z ich strony.

Wszelkie przedsięwzięcia tego typu wymagają systemowego podejścia i współdziałania wszystkich stron procesu edukacyjno-rehabilitacyjnego.

*Edward P. Piotrkowski*  
*Urząd Rady Ministrów*

## **Kluczowe determinanty w pracy kierownika zarządzającego kadrami**

### **Wprowadzenie**

Co należałoby zrobić, by praca urzędnika przebiegała bez zakłóceń i przynosiła pożądane efekty?

Chciałbym, aby ów artykuł posłużył osobom odbywającym aplikację administracyjną, a także kadrze kierowniczej średniego szczebla z zakresu wiedzy o organizacji.

Odkrywanie rzeczy oczywistych wg pani Danuty Elsner zabiera zwykle bardzo dużo czasu. Czy zatem w obliczu wyzwań, wobec których stoi każdy urząd, instytucja, możemy pozwolić sobie na jego marnotrawienie? Odnosi się to

zwłaszcza do niektórych dziedzin życia. W szybkim tempie reformujemy system bankowy, prywatyzujemy przedsiębiorstwa, organizujemy wyższe studia zawodowe, tzw. licencjaty, doskonalimy pracowników administracji państwowej i samorządowej itp. Te wszystkie działania wymagają wiedzy i umiejętności z zakresu organizacji i kierowania.

Od niepamiętnych czasów zastanawiano się, co należałoby zrobić, by pracę ludzką, zwłaszcza wykonywaną w zespołach, uczynić bardziej wydajną, a równocześnie łatwiejszą. Pierwsze próby naukowego myślenia na ten temat znajdujemy u pisarzy Odrodzenia. Ale na faktyczną „naukę o organizacji i kierownictwie” trzeba było czekać aż do przełomu XIX i XX wieku. Dopiero wówczas uświadomiono sobie w pełni skalę korzyści, jakie dać może dobrze zorganizowana, zespołowa praca. Szczególne zasługi w tej dziedzinie przypisuje się F.W. Taylorowi (1856–1915), H. Fayolowi (1841–1925) oraz E. Mayo (1880–1949). W gronie twórców wiedzy organizacyjnej i kierowniczej znaleźli się również uczeni polscy, np. Karol Adamiecki (1866–1933).

Autorzy prac z dziedziny organizacji i kierowania chętnie odwołują się do dorobku prakseologii, który zawiera naukową syntezę wiedzy o sprawnej robocie.

### **Sprawne działanie**

W prakseologii przyjmuje się, że sprawne działanie może występować pod różnymi postaciami. Istnieje szereg terminów, które są powszechnie używane, a jednak różnie rozumiane przez różne osoby.

Najważniejsze z nich to:

1. **Skuteczność** – jest miarą osiągania naszych celów w kategoriach wytwarzania rezultatów i świadczenia usług „robienie właściwych rzeczy”.  
Inaczej: skuteczność mierzy się na podstawie tego, czy praca została wykonana w ramach przyznanych środków lub w jakim stopniu udało się te najmniejsze nawet środki pomnożyć „czy zrobiono to tak, jak należało”.
2. **Efektywność** – jest miarą tego, na ile dobrze osiągamy te rezultaty przy wykorzystaniu minimalnych zasobów, łącznie z pieniędzmi podatków.
3. **Ekonomiczność, oszczędność** – z kolei – wyraża stosunek uzyskanych efektów do poniesionych nakładów. Zarówno efekty, jak i nakłady są tu jednakże rozumiane szerzej, niż ma to miejsce w naukach ekonomicznych. Oszczędność jest mierzona wykorzystaniem najmniej kosztownych zasobów, w tym zasobów ludzkich, koniecznych do tego, by być skutecznym i efektywnym.
4. **Dokładność** – określona jest jako zgodność działania z jakimś punktem odniesienia uznanym za pożądany, a więc z jakimś modelem czy wzorcem.
5. **Obowiązek** – oznacza konieczność wykonywania przydzielonych zadań, łącznie z odpowiednim kierowaniem podwładnymi.
6. **Władza** – oznacza prawo podejmowania decyzji i zlecania ich wykonania.
7. **Odpowiedzialność.**
8. **Prostota** – obok czystości w prakseologii wyróżnia się także **prostotę działania** rozumianą jako przeciwieństwo zawiłości i skomplikowania, nadmiernej szczegółowości.
9. **Pewność.**

10. **Racjonalność** działania – oznacza ona ugruntowanie poznawcze działań, czyli oparcie ich na rozumowych podstawach.

Prakseologowie proponują pewne ogólne zasady postępowania, które mogą ułatwić wybór najbardziej odpowiednich rozwiązań w określonych warunkach. Owe zasady zwykle się określać jako ogólne wytyczne sprawnej roboty. Generalna wytyczna wyraża się w postulatcie, by zawsze działać w sposób **zorganizowany**. Pod tym pojęciem rozumie się także uporządkowanie działań i czynności, by stanowiły one całość, „której wszystkie składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości” (T. Kotarbiński „Traktat o dobrej robocie” str. 73, Warszawa 1969, wyd. 4).

Ze względu na to, że „obowiązek”, „władza” tak wyraźnie figurują w opisach stanowisk pracy, wymagają one szczegółowego omówienia.

Obowiązek oznacza zobowiązanie do wykonywania powierzonych zadań w możliwie najlepszy sposób. Chęć nadzoru i ponoszenia pełnej odpowiedzialności za wyniki pracy jednostki organizacyjnej są niezbędnie konieczne dla sukcesu kierowniczego. Zachowanie kierownika, które inni postrzegają jako odpowiedzialność jest wynikiem wartości osobistych kierownika oraz jego postępowania w odniesieniu do zespołu, którym kieruje.

W tym przypadku należy wziąć pod uwagę następującą listę głównych zagadnień:

1. Jasna znajomość celów oraz tego, w jaki sposób wkład wnoszony przez daną jednostkę jest „wpasowany” w całość.
2. Przekazywanie pełnych informacji przełożonym, kolegom oraz członkom grupy pracowniczej.



3. Szukanie lub odkrywanie lepszych sposobów osiągnięcia pożądanego rezultatu.
4. Zwiększenie wiedzy i umiejętności każdego członka zespołu oraz kładzenie szczególnego nacisku na poprawne stosunki z grupą.
5. Przygotowanie raportów, interpretowanie założeń polityki oraz dbanie o przestrzeganie rządowych przepisów i procedur.
6. Słuszny podział pracy oraz ustalanie jej ram czasowych.
7. Kładzenie nacisku na obniżanie kosztów, wydajność oraz zgodne ze standardami wykonanie pracy.

Władza oznacza zarówno prawo, jak powiada James A.F. Stoner i Charles Wankel w książce „Kierowanie”, podejmowania decyzji, zlecenia i ich wykonania. Stanowi integralną część wszystkiego, co robi kierownik i musi być uważnie sprawowana.

Dzisiejszych urzędników cechuje nowe podejście, częściowo wzmacniane przez organizacje społeczne i polityczne, polegające na tym, że już nie tolerują dawnego „szefa”, który dbał o wykonanie pracy terroryzując i strasząc pracowników. Dzisiaj kierownicy preferują technikę polegającą na wzmacnianiu zadowolenia i ufności oraz chęci do pracy szybko i skutecznie prowadzonej do zaangażowania w pracę. Stwarzają możliwości wypowiedzenia się w interesujących ich w znacznym stopniu sprawach, a także pozwalają na uniknięcie trudności narzucania licznych decyzji „formalnych” z góry.

### Cykl działania zorganizowanego

Jednym z cenniejszych elementów dorobku prakseologii oraz ogólnej teorii

organizacji jest tzw. teoria **cyklu zorganizowanego działania**.

Teoria ta zakłada, że w każdym dobrze pomyślanym przedsięwzięciu powinno się uwzględnić pewne, następujące po sobie w ściśle określonym porządku, **etapy** postępowania, zwane też niekiedy **fazami** wykonywanych czynności albo **fazami zorganizowanego działania**.

Dobrze zorganizowane działanie powinno uwzględniać:

- **uświadomienie** sobie, a w przypadku zespołowego działania także członkom danego zespołu, rzeczywistych **celów** działania oraz ich wzajemnego stosunku;
- **planowanie** działania, czyli obmyślenie jego środków i sposobów, dostosowanych zarówno do celów, jak i do warunków, albo inaczej – organizowanie toku działań;
- **pozyskiwanie** i rozmieszczenie **zasobów** potrzebnych do wykonania planu, co można określić także jako organizowanie struktur w znaczeniu statycznym;
- **realizację** planu;
- **kontrolę**, polegającą na porównywaniu rezultatów działania z przyjętymi wzorcami i wyciągnięciu z takich porównań wniosków na przyszłość.

Kolejności poszczególnych faz zorganizowanego działania nie należy rozumieć jako ich wzajemnego następstwa w układzie chronologicznym, a raczej logicznym.

Wszystkie tezy dotyczą czynności zwanych organizowaniem.

Organizowanie to po prostu „składanie wszystkiego razem” tak, by możliwe było uzyskiwanie rezultatów. Organizowanie polega na formalnym

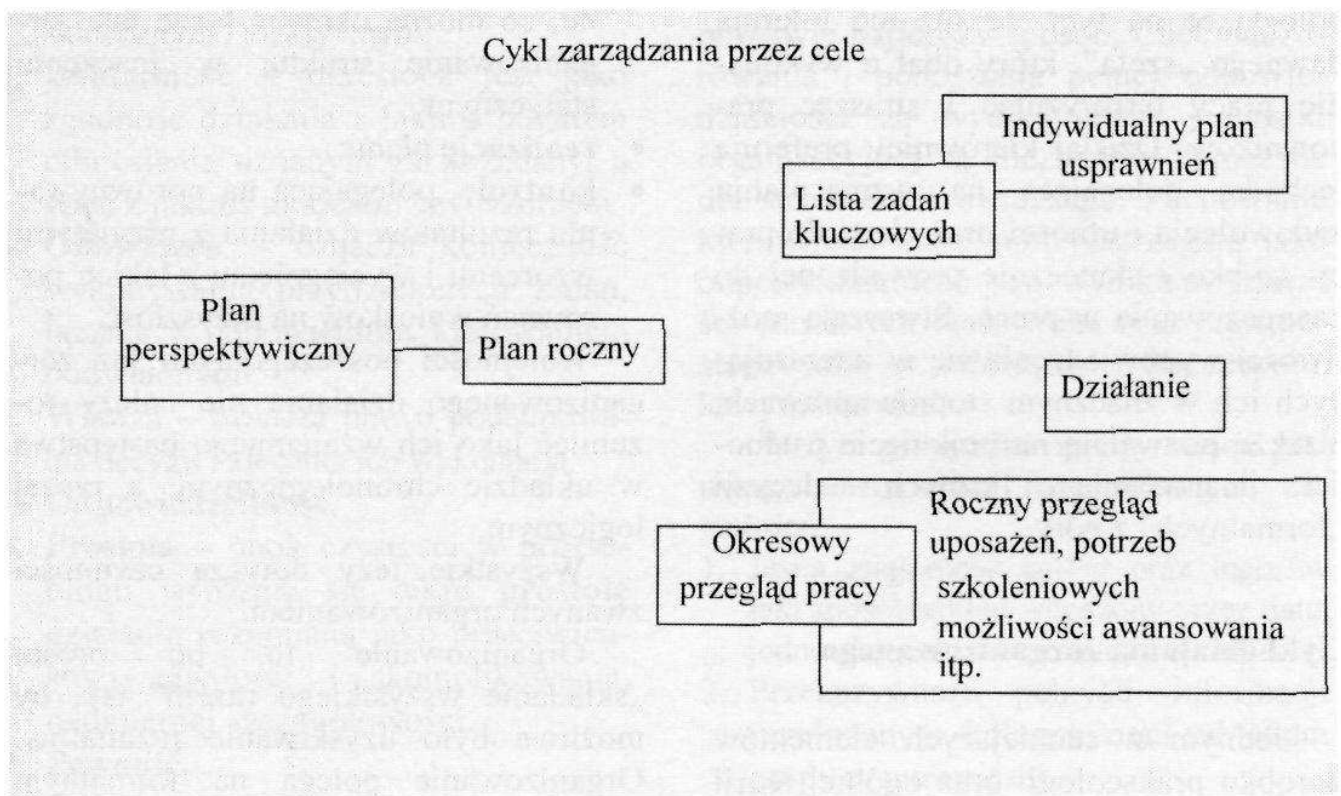
planowaniu i wyważaniu działań, określaniu tego, kto ma co zrobić oraz przydzielaniu władzy i obowiązków tak, by osiągnięte zostały zaplanowane wyniki. Organizowanie oznacza udzielanie odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób zostanie podzielona i wykonana praca?”. W celu udzielenia odpowiedzi na to pytanie kierownicy muszą określić, pogrupować i przydzielić zadania związane z poszczególnymi stanowiskami pracy. Określają oni i wyliczają różne działania i jednocześnie delegują władzę konieczną do wykonania przydzielonych działań. Organizowanie oznacza również projektowanie ram strukturalnych, w których wykonywane są poszczególne zadania oraz podejmowanie decyzji odnośnie tego, jak zadania te powinny zostać wykonane. Oznacza to grupowanie prac i personelu według stanowisk pracy i sekcji, alokację przestrzeni, sprzętu i innych zasobów oraz określanie różnych

powiązań pomiędzy nimi. Koordynacja wysiłków, jak również współpraca poprzez dobrą organizację muszą być obecne, jeżeli mają zostać osiągnięte cele, uzyskane zaplanowane i oczekiwane rezultaty.

A oto kilka przykładów (lub wskazówek) w osiąganiu celów:

### Programowanie osiągnięcia celów:

0. Miej dokładnie określony, główny, ważny CEL.
- I. NIEODPARTE PRAGNIENIE, by go osiągnąć.
- II. NIEODPARTE PRZEKONANIE /WIARĘ w możliwość zrobienia następnego kroku.
- III. ZAPISZ TEN CEL.
- IV. ROZWAŻ WSZYSTKIE KORZYŚCI (zasil nimi punkt I)



- V. OPISZ SWOJĄ OBECNĄ SYTUACJĘ.
- VI. OKREŚL NIEPRZEKRACZALNE TERMINY (NASTĘPNEGO przypuszczalnego kroku; osiągnięcia GŁÓWNEGO celu)
- VII. ROZWAŻ WSZYSTKIE PRZESZKODY (ujemne strony i straty; (uporządkuj tę listę).
- VIII. DODATKOWA wiedza, umiejętności, wykształcenie jakich potrzebujesz.
- IX. CZYJEJ POMOCY/WSPÓLPRA-CY będziesz potrzebował – osoby, grupy, organizacje:
- e) prawo odwzajemniania – czas siewu i zbioru,
  - f) prawo kompensacji – akcja i reakcja. Co możesz uczynić dla nich?
  - g) prawo przysługi,
  - h) prawo nadkompensacji – oddaj więcej,
  - i) co możesz wniesić, by uzyskać więcej, np. zwiększyć jakość i ilość przysług jakie wyświadczasz swoim kontrahentom.
- X. PLAN DZIAŁAŃ na podstawie szczegółów z punktów VII, VIII i IX:
- a) zhierarchizuj ze względu na ważność,
  - b) zhierarchizuj ze względu na czas,
  - c) sprawdź, przepisz, popraw, przepisz, zaplanuj jeszcze raz i jeszcze raz zaplanuj cele na dekadę, rok, miesiąc, tydzień, dzień.
- XI. UZYSKAJ CZYTELNY WEWNĘTRZNY OBRAZ CELU (jakby istniał teraz) UTRWALAJ W SOBIE TEN OBRAZ
- XII. POPRZYJ PLAN DZIAŁANIEM, DETERMINACJĄ I WYTRWAŁOŚCIĄ, NIE PODDAWAJ SIĘ –

nawet najlepszy plan nie będzie skuteczny, jeśli ty nie będziesz wytrwały. Wytrwałość – określa jakość – jest dla planów tym, czym węgiel dla stali. Dyscyplina własna – to wytrwałość w działaniu.

„**TWOJA WYTRWAŁOŚĆ JEST MIARĄ TWOJEJ WIARY W SIEBIE**”.

### **Siedem wskazówek dla osiągających cele**

Jeśli w 1996 r. dokonasz 7 kroków, zmienisz ustanawianie celów w osiaganie celów:

1. Pisz regularnie o swoich celach.
2. Niech cele twoje będą konkretne.
3. Sformułuj swoje cele pozytywnie.
4. Określ cele we wszystkich ważnych dziedzinach życia.
5. Umieść swoje cele w grafiku czasowym, określając kolejne działania.
6. Prowadź rachunek – bilans.
7. Pozwól celom twoim czerpać z siły twoich marzeń.

Przyszły „przedsiębiorcze lata osiemdziesiąte” z „wyznaczeniem celów”, jako ulubionym słowem – kluczem. „Postanowienia” przemieniono w cele i nauczyliśmy się wytyczać je przez cały rok. Niestety, zbyt często nie robimy nic ponad ich wytyczaniem i zapomnieniem. W tym roku możemy to zmienić, pod warunkiem, że posuniemy się nieco dalej, niż samo ustanowienie celów. Co uda Ci się osiągnąć do 31 grudnia 1996 r. Jak się będą rozwijały twoje interesy? Co osiągniesz w życiu osobistym? Dlaczego świat będzie o tobie pamiętać?

Chodzi o to, że ustanawianie celów jest jedynie preludium do działania. Cele osiaga się działaniem, a nie wytyczaniem.

## Zapisz swoje cele

Po pierwsze – zapisz swoje cele w ramach regularnego programu pisania o swoich marzeniach i planach. Może już zauważyliście, że osiągający szczyty absolwenci Yale nie tylko wyznaczali swoje cele, ale i zapisywali je.

Albert Einstein powiedział, że odkąd przestano pisać dziennik w świecie zabrakło wielkich ludzi i może miał rację. Społeczeństwo nasze przedstawia się na natychmiastowe formy komunikacji – coraz częściej zaniedbujemy pisanie, choć komputery osobiste i programy edytorów tekstu tak wspaniale nam to ułatwiają.

Pisanie krystalizuje twoje cele, wydobywa je z ciemnych obszarów mózgu na światło, dając im życie na papierze. Tylko głupiec zgodziłby się na realizowanie celów, które nie są nawet zwerbalizowane, które są jedynie przebłyskami wyobraźni.

Po drugie, osoby osiągające cele formułują je konkretnie, nigdy ogólnie. Nie planują podniesienia kwalifikacji zawodowych, lecz widzą się kończących kurs obsługi komputerów bądź zarządzania. Nie decydują się na lepsze granie w tenisa, lecz wyobrażają sobie siebie uderzających piłkę dokładniejszym forhendem.

Po trzecie, osoby osiągające cele – określają swoje cele pozytywnie. Nasz umysł konceptualizuje w obrazach – nie potrafimy stworzyć obrazu pojęcia negatywnego. Jeśli sobie powiesz – „Nie będę jeść za dużo”, albo „Nie będę się spóźniać na spotkanie” to tym co twój mózg „widzi” jest „jeść za dużo” i „spóźniać się na spotkanie”. Osoby osiągające cele, by otrzymać wyraźny obraz swych celów, używają stwierdzeń pozytywnych: „Ważę 110 kilogramów”, „Zarabiam 10 000 \$ miesięcznie”.

Po czwarte, osoby osiągające cele harmonizują swoje życie, ustalając cele we wszystkich ważnych dziedzinach – w sferze rodzinnej, finansowej, socjalnej, fizycznej, duchowej, emocjonalnej, umysłowej.

Po piąte, osoby osiągające cele, sytuują swe cele w ramówkach czasowych. Mają plan pięcioletni, roczny, kwartalny – i nie boją się poprawiania tych planów w ciągu roku. Dziela swe cele na poszczególne działania i wpisują każde działanie w rozkład dnia.

Po szóste, osoby osiągające cele znają wynik i lubią prowadzić zapis. Czy jest to ukończenie wyznaczonego zadania szkolnego, wygranie meczu tenisowego, czy zjedzenie kawałka ciasta – codziennie liczą swoje „zwycięstwa” duże i małe, we wszystkich dziedzinach życia. A porażki służą im do dokonania właściwych przeszacowań.

## Cele osobiste

**Ostatnie i najważniejsze** – osoby, które osiągają cele, wiedzą jak rozwinąć cele osobiste, należące tylko do nich. I przeciwnie, wiele z osób ustalających cele, formułuje je w sposób zniekształcony – by odpowiadały wyobrażeniu, jakie chcielibyśmy wzbudzić u innych. Celom takim brakuje wewnętrznego ognia, który napędzałby działania i dokonania.

Aktualny stan wiedzy w dziedzinie organizacji i kierowania upoważnia do stwierdzenia, że jednym z najbardziej istotnych warunków sprawnego działania instytucji jest poprawne formułowanie celów realizowanej w nich działalności. Brak jasnych celów bywa dość często źródłem istnienia w tych instytucjach wielu patologicznych zjawisk.

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Stanisław Suchy**  
Krajowy Urząd Pracy

## KSZTAŁCENIE USTAWICZNE DOROSŁYCH W ŚWIETLE PRAWA, PRAKTYKI I NOWYCH POTRZEB

### Wstęp

Wyrazem polityki państwa w zakresie ustawicznego kształcenia zawodowego są zapisy w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku oraz w aktach wykonawczych do ustawy. Czytamy w niej m.in., że „System oświaty zapewnia szczególnie możliwość uzupełnienia przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych” (Art. 1 pkt 8)<sup>1</sup>. Treść polityki państwa w zakresie kształcenia zawodowego dorosłych wyraża najdobitniej rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 roku w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego

dorosłych<sup>2</sup>. Obecnie uwaga państwa koncentruje się na zharmonizowaniu kształcenia zawodowego ustawicznego z nowymi potrzebami wynikającymi z transformacji ustrojowej i restrukturyzacji gospodarki. Zmiany gospodarki w kształceniu zawodowym młodzieży muszą pociągać za sobą potrzebę dostosowania do tych zmian kształcenia ustawicznego dorosłych. Modernizacja szkolnictwa zawodowego zmierza w kierunku ograniczenia kształcenia w wąskich zawodach, a tym samym zmniejszenia liczby uczniów szkół zasadniczych na rzecz rozwoju liceów technicznych – szkół o ogólnym profilu kształcenia zawodowego – bez specjalizacji. Pociąga to za sobą konieczność zwiększenia funkcji edukacyjnych zakła-

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95 poz. 425 z późn. zmianami).

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. Nr 103 poz. 472).

dów pracy (szkolenie wewnątrzzakładowe) oraz rozwoju zawodowej oświaty dorosłych. Kształcenie zawodowe dorosłych – pracowników i bezrobotnych powiązane byłoby z pracą zawodową i potrzebami rynku pracy. Prowadziłoby ono do uzyskania specjalizacji w zawodzie i tytułów kwalifikacyjnych. Zakłada się, że szeroki profil kształcenia zawodowego młodzieży zwiększy jej szansę na uzyskanie pracy w jej trakcie na zdobycie specjalizacji zawodowej. Warunkiem sukcesu tej koncepcji jest skierowanie praktycznie wszystkich absolwentów szkół do dalszego kształcenia specjalistycznego w zawodzie. Kształcenie to prowadziłyby zakłady pracy, ośrodki szkoleniowe oraz organizacje szkolące. Jest to bardzo poważne wyzwanie wobec organizatorów systemu kształcenia ustawicznego dorosłych oraz wobec państwa, które musi stworzyć ku temu odpowiednie warunki. Drugim wyzwaniem jest objęcie praktycznie wszystkich młodych pracowników systemem kształcenia ustawicznego.

Dotyczy to zwłaszcza:

- nauczania języków obcych warunkujących normalny kontakt z Europą i światem,
- kształcenia informatyczno-komputerowego i upowszechniania komputera, jako komunikacji profesjonalnej i społecznej,
- rozwoju marketingu i kształcenia menedżerów,
- sfery bankowo-finansowej gwarantującej właściwy obieg kapitału pieniężnego i operacji inwestycyjnych oraz właściwe kontakty w układzie gospodarki wolnorynkowej,
- sfery działów ekonomicznych i prawnych, w aspekcie restrukturyzowanych zakładów pracy i rozwijania usług inwestycji,

- przygotowania i przekwalifikowania kadr pracowniczych na potrzeby handlu, produkcji, zbytu i usług społecznych,
- innego usytuowania kształcenia rolniczego skierowanego na gospodarstwa prywatne,
- doksztalcanie pracowników administracji państwowej, samorządowej i gospodarczej,
- doksztalcanie nauczycieli przedmiotów zawodowych w dziedzinie nowych technologii, organizacji pracy itp.

Można w kształceniu ustawicznym zawodowym wyodrębnić dwa wymiary:

**pierwszy** – kształcenie pionowe obejmujące kolejne etapy i poziomy edukacji szkolnej zawodowej,

**drugi** – kształcenie poziome dotyczące kształcenia w obrębie zawodu – jest to w zasadzie doskonalenie zawodowe, którego celem jest uzyskanie mistrzostwa w zawodzie.

### **Formy i organizacja ustawicznego kształcenia zawodowego w Polsce**

Rozróżnia się szkolne i pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego dorosłych. Formy szkolne tworzą szkoły dla dorosłych wszystkich stopni i rodzajów – podstawowe, zasadnicze, średnie i wyższe. Do form pozaszkolnych zalicza się: studia podyplomowe, staże zawodowe, kursy i seminaria, praktyki pracownicze, samokształcenie kierowane, kursokonferencje, szkolenie przywarsztatowe, instruktaż, odczyty i inne.

Podstawową formą podwyższania poziomu wiedzy i kwalifikacji pracowników, oprócz szkół dla dorosłych są kursy.

Okres nauczania w szkołach dla dorosłych wynosi średnio od 2 do 5 lat.

W formach pozaszkolnych okres nauki wynosi odpowiednio:

- 1) staż zawodowy i praktyki pracowni-  
cze nie przekraczają trzech miesięcy,
- 2) kurs – od 30 do 600 godzin zajęć,
- 3) seminarium – od 15 do 100 godzin  
zajęć,
- 4) kursokonferencja nie przekracza 30  
godzin zajęć odbywających w zasa-  
dzie w ciągu 3 kolejnych dni,
- 5) szkolenie przywarsztatowe – nie dłu-  
żej niż jeden rok,
- 6) instruktaż – nie przekracza 30 godzin,
- 7) samokształcenie kierowane – do 30  
godzin.

Kształcenie w szkołach dla doro-  
słych oraz w formach pozaszkolnych  
odbywa się w systemie dziennym, wie-  
czorowym, zaocznym i eksternistycznym  
albo łączącym te elementy.

Szkolenie, doksztalcanie lub doskona-  
lenie kwalifikacji pracowników prowadzą:

- przedsiębiorstwa i inne państwowe  
jednostki organizacyjne;
- ośrodki szkolenia, doksztalcania i  
doskonalenia kadr;
- samodzielne placówki typu naukowo-  
dydaktycznego, placówki naukowe  
Polskiej Akademii Nauk, instytuty  
naukowo-badawcze oraz inne jed-  
nostki typu naukowo-badawczego:
  - szkoły wszystkich typów i pozio-  
mów nauczania;
  - organizacje społeczne i spółdziel-  
cze, spółki z o.o., Fundacje oraz o-  
soby fizyczne i osoby prawne.

Jednostki te muszą zapewnić wła-  
ściwy program nauczania, kadrę dydak-  
tyczną, odpowiednie pomieszczenie do  
nauki, podręczniki, skrypty itp. Powinny  
one także zagwarantować właściwy  
przebieg zajęć dydaktycznych oraz pro-  
wadzić wymaganą dokumentację.

Szkolenie, doksztalcanie i doskona-  
lenie kwalifikacji pracowników z uwagi  
na sposób organizacji jest realizowane  
jako wewnątrzzakładowe – organizowa-  
ne i prowadzone przez odpowiednie ko-  
mórki danego zakładu pracy oraz jako  
zlecane innym jednostkom organizacyj-  
nym.

Pracownicy uspołecznionych zakła-  
dów pracy mogą podnosić kwalifikacje  
na podstawie skierowania wydanego  
przez zakłady pracy lub bez skierowania.

Skierowanie następuje po uprzednim  
zawarciu umowy określającej wzajemne  
prawa i obowiązki zakładu pracy i pra-  
cownika. Zawarcie umowy jest jedno-  
znaczne z przyznaniem pracownikowi  
określonych świadczeń (płatne dni wolne  
od pracy, koszty przejazdu, zakwaterowa-  
nia, diety itp.) oraz zapewnieniem warun-  
ków do terminowego ukończenia nauki.

Główne kierunki działalności szkół  
dla dorosłych i placówek pozaszkolnych  
łączą się ściśle z zadaniami produkcyj-  
nymi bądź usługowymi i społeczno-  
-ekonomicznymi. Określając potrzeby w  
zakresie podnoszenia kwalifikacji bierze  
się pod uwagę rejony kraju, branże, gru-  
py pracownicze z uwzględnieniem wy-  
magań stanowisk pracy i posiadanej wie-  
dzy, a nade wszystko potrzeby rynku  
pracy.

Podziały te ułatwiają organizację  
kształcenia, doksztalcania i doskonalenia  
ogólnego i zawodowego pracowników  
ustalenie programu, poziomu i treści  
kształcenia oraz dobór kadry dydaktycznej.

Przy kierowaniu na kształcenie w  
poszczególnych formach bierze się pod  
uwagę wiek pracownika, np. do szkół dla  
dorosłych, na studia podyplomowe kieruje  
się raczej młodszych pracowników, pra-  
cowników w średnim wieku zachęca się

do uczęszczania na kursy doszkalające i doskonalące w zawodzie. Podziały te nie wykluczają możliwości stosowania rozwiązań pośrednich. Bezrobotnych kieruje się na kursy zawodowe przyuczające do pracy, rekwalifikacyjne lub podnoszące kwalifikacje zawodowe, trwające w zasadzie nie dłużej niż 6 miesięcy.

### **Udział szkolenia bezrobotnych w systemie edukacji dorosłych**

Problem szkolenia bezrobotnych pojawił się w Polsce wraz ze zjawiskiem bezrobocia będącego skutkiem kryzysu ekonomicznego i transformacji gospodarki. Zmieniający się rynek pracy stworzył zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje i umiejętności. Temu zapotrzebowaniu nie jest w stanie sprostać żaden, nawet bardzo elastyczny system edukacji. Stąd zrodziła się potrzeba zróżnicowania form doszkalać i przekwalifikowania, czego wyrazem było powstanie całej sieci nowych instytucji szkoleniowych, z którymi współpracują urzędy pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych. Szkolenie bezrobotnych stanowi jedną z najefektywniejszych form przeciwdziałania bezrobociu, dlatego też odgrywa coraz ważniejszą rolę w działalności urzędów pracy. Świadczy o tym wzrost wydatków z Funduszu Pracy przeznaczonych na ten cel w latach 1990–1994. Wydatki na szkolenie bezrobotnych w poszczególnych latach wynosiły:

- w 1990 r. – 16 mld., tj. 0,4% wydatków z Funduszu Pracy,
- w 1991 r. – 90 mld., tj. 0,7% wydatków z Funduszu Pracy,
- 1992 r. – 193 mld. tj., 0,8% wydatków z Funduszu Pracy,

- w 1993 r. – 449 mld. tj., 1,4% wydatków z Funduszu Pracy,
- w 1994 r. – 595 mld. tj., 1,3% wydatków z Funduszu Pracy.

W 1993 r. ukończyło szkolenie 92 795 bezrobotnych, natomiast w 1994 roku – 87 923 osoby. Ten niewielki w skali kraju spadek można wyjaśnić tym, iż w 1994 roku zaczęto przywiązywać większą wagę do efektywności szkolenia, tzn. organizowano szkolenia najczęściej na bezpośrednie zapotrzebowanie pracodawców, przeważnie na podstawie trójstronnych umów pomiędzy urzędem pracy, jednostką szkolącą i przyszłym zakładem pracy. Koordynacją działalności w zakresie szkolenia bezrobotnych zajmuje się Krajowy Urząd Pracy, który określił ogólne zasady organizacji szkolenia bezrobotnych. Omówiona została w nich rola wszystkich partnerów rynku pracy, a więc urzędów pracy, instytucji szkolących i pracodawców w procesie edukacji zawodowej bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy.

Określono poszczególne etapy działalności urzędów pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych, to jest:

- diagnozowanie potrzeb szkoleniowych,
- planowanie kierunków szkolenia,
- wybór jednostek szkolących, którym zlecona zostanie organizacja szkolenia,
- kwalifikacja kandydatów na szkolenie,
- monitoring szkolenia,
- badanie efektywności szkolenia.

Efektywność szkolenia badana jest w 4 aspektach: organizacyjnym, ekonomicznym, finansowym i dydaktycznym. Oceny szkolenia wg ściśle określonych kryteriów zmuszają organizatorów szko-



lenia do większej troski o jego jakość. Ponadto możliwość wyboru organizatorów kursów najlepiej spełniających warunki określone przez urzędy pracy sprzyja pozytywnej konkurencji i przyczynia się do lepszego powiązania szkoleń z potrzebami rynku pracy.

### **Finansowanie kształcenia ustawicznego**

Kształcenie ustawiczne dorosłych finansowane jest z trzech źródeł:

- 1) budżetu państwa,
- 2) środków zakładów pracy,
- 3) środków własnych obywateli.

Środki pochodzące z budżetu przeznaczone są głównie na finansowanie form szkolnych – szkół dla dorosłych, w tym podstawowych, średnich i wyższych. Dotyczy to szkół publicznych. Szkoły niepubliczne finansowane są ze środków pochodzących z opłat słuchaczy za naukę.

Zakłady pracy są zobowiązane ustawą Sejmu do pokrywania kosztów związanych z wypełnieniem zadań dotyczących podnoszenia poziomu kwalifikacji pracowników, w tym również kosztów związanych z kształceniem w szkołach dla dorosłych oraz w formach pozaszkolnych zleconych organizacjom wyspecjalizowanym w doskonaleniu zawodowym pracowników. Wysokość środków niezbędnych do prowadzenia określonego typu działalności oświatowej jest kalkulowana na podstawie założeń organizacyjno-programowych edukacji pracowników. Kalkulacja ta obejmuje koszty związane z edukacją pracownika:

- 1) w zakładzie pracy,
- 2) poza zakładem pracy.

Koszty łączące się z doskonaleniem pracownika w zakładzie obejmują:

- płace pracowników działu szkolenia,
- płace wykładowców i kierowników kursów,
- koszty związane z przygotowaniem programów nauczania, materiałów dydaktycznych itp.,
- koszty administracyjne (opłaty za wynajem sal, światło) opłat itp.,
- koszty wynikające ze zwolnień pracownika z pracy zawodowej na czas odbywania nauki.

Kształcenie pracowników poza zakładem pracy w publicznych szkołach dla dorosłych jest płatne z budżetu państwa. Zakład pracy ponosi jedynie koszty związane z przysługującymi pracownikowi zwolnieniami z pracy zawodowej oraz z innymi przywilejami w okresie nauki pracownika.

Natomiast kształcenie pracowników w formach pozaszkolnych poza zakładem pracy jest w pełni odpłatne. Zakład pracy, kierując pracownika na określony kurs, musi pokryć wszystkie koszty związane z jego organizacją i prowadzeniem. Wysokość opłat za udział w kursach pracowników określają jednostki prowadzące kursy. Wysokość opłat wynika z podziału preliminowanych kosztów przez przewidywaną liczbę uczestników. W przypadkach, jeśli pracownik podejmie naukę bez skierowania zakładu pracy, wówczas wszelkie koszty związane z kształceniem ponosi on sam z własnych funduszy.

Koszty kształcenia i doskonalenia zawodowego obejmują także środki zapewniające zwrot kosztów podróży pracownika do placówki oświatowej, zakwaterowania i wyżywienia, organizowanie zastępstw w pracy w czasie nauki pracowni-

ków w okresie przysługujących im urlopów szkoleniowych.

Za czas urlopu szkoleniowego i zwolnień z części dnia pracy przysługuje wynagrodzenie płatne według zasad obowiązujących przy obliczaniu wynagrodzenia za urlop wypoczynkowy.

Działalność edukacyjna organizacji społecznych jest w części finansowana ze środków własnych słuchaczy. Niektóre bowiem formy kształcenia dorosłych są odpłatne, np. kursy języków obcych, nauka jazdy, kursy maszynopisania dla potrzeb własnych i inne. Jednocześnie obowiązuje zasada: każdy obywatel może sobie wybrać formę i kierunek kształcenia zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Jeśli jednak forma i kierunek nie pokrywają się z potrzebami zakładu pracy, wszelkie koszty kształcenia ponosi wtedy zainteresowany.

### **Zasady finansowania podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników**

Zgodnie z przepisem § 4 ust. 1 pkt 2 rozporządzenia MEN oraz MPiPS z dnia 12 października 1993 roku w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U Nr 103, poz. 472), zakład pracy, jeżeli kieruje pracownika do szkoły (szkoły wyższej), a nauka odbywa się w innej miejscowości niż miejsce zamieszkania i miejsce pracy pracownika, może mu zwrócić – o ile takie świadczenie zostanie umieszczone w umowie zawartej między zakładem, a pracownikiem określającej wzajemne prawa i obowiązki stron – koszty przejazdu, zakwaterowania i wyżywienia

(diety) na zasadach obowiązujących przy podróżach służbowych na obszarze kraju, tj. zarządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 14 sierpnia 1990 roku w sprawie diet i innych należności z tytułu podróży służbowej na terenie kraju (M.P. Nr 32, poz 257 z późn. zmianami) oraz :

- pokryć koszt podręczników i innych materiałów szkoleniowych,
- pokryć opłaty za naukę, pobieraną przez szkołę,
- udzielić dodatkowego urlopu szkoleniowego.

Natomiast zgodnie z przepisem § 9 ust. 1 pkt 1 ww. rozporządzenia zakład pracy, jeżeli kieruje pracownika na szkolenie w formach pozaszkolnych, a umowa zawarta między pracownikiem a zakładem pracy ustalająca wzajemne prawa i obowiązki stron nie stanowi inaczej, pokrywa w całości koszty uczestnictwa pracownika w szkoleniu, w tym koszty zakwaterowania i wyżywienia, zgodnie z kalkulacją przedstawioną przez organizatora, np. kursu i zaakceptowaną przez zakład pracy zlecający szkolenie. Zwrot kosztów przejazdu na zajęcia szkoleniowe i z powrotem następuje na zasadach obowiązujących przy podróżach służbowych na obszarze kraju, o czym mowa wyżej.

### **Zasady finansowania szkolenia bezrobotnych**

Szkolenie bezrobotnych finansowane jest z Funduszu Pracy. Koszty szkolenia obejmują:

- należność przysługującą jednostce szkolącej,
- koszty ubezpieczenia od następstw nieszczęśliwych wypadków,

- koszty przejazdów i zakwaterowania, jeżeli szkolenie odbywa się w innej miejscowości niż miejsce zamieszkania bezrobotnego,
- koszty niezbędnych badań lekarskich (gdyż w uzasadnionych przypadkach szkolenie może być poprzedzone skierowaniem na specjalistyczne badanie lekarskie).

Jeżeli bezrobotny z własnej winy nie ukończył szkolenia jest zobowiązany do zwrotu kosztów tego szkolenia. Wyjątkiem od tej zasady jest podjęcie zatrudnienia.

W przypadku szkolenia pracowników z Funduszu Pracy można jedynie zrefundować jego koszty do 50%, nie więcej jednak niż do wysokości przeciętnego wynagrodzenia na jedną osobę<sup>3</sup>.

Osobom bezrobotnym mającym prawo do zasiłku przysługuje na okres szkolenia zasiłek szkoleniowy, który wynosi 115% zasiłku dla bezrobotnych.

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie edukacji dorosłych pozwalają na przedstawienie następujących wniosków:

1. W latach dziewięćdziesiątych edukacja dorosłych stanęła wobec wielu wyzwań. Następuje zmiana funkcji kształcenia dorosłych. Górze bierze jej funkcja służebna wobec zadań gospodarczych. Obecnie najważniejszym zadaniem edukacji dorosłych jest pomoc w dostosowaniu kwalifikacji pracowników do nowych wymagań stanowiska pracy, bowiem poziom wiedzy i kwalifikacje społeczeństwa nie w pełni odpowiadają potrzebom gospodarki.

Drugie poważne zadanie, przed którym stoi edukacja dorosłych – to pomoc bezrobotnym w re kwalifikacji, zdobyciu wiedzy i kwalifikacji pomocnych w ponownym wejściu na rynek pracy.

2. Struktura bezrobocia wyznacza określone zadania dla podmiotów edukacji dorosłych. Wysoki procent bezrobotnych wskazuje na konieczność reformowania szkolnictwa w Polsce. Reforma systemu oświatowego winna zakładać następujące cele:

- ograniczenie kształcenia na poziomie zasadniczym na rzecz kształcenia średniego tak w średnich szkołach zawodowych, jak w liceach ogólnokształcących,
  - przeniesienie decyzji o wyborze zawodu z momentu ukończenia szkoły podstawowej na czas szkoły średniej,
  - poszerzenie modeli zawodów szkolnych, tj. odchodzenie od kształcenia w wąskich zawodach – specjalnościach na rzecz zawodów szeroko profilowych,
  - dostosowanie kształcenia zawodowego w szkołach do potrzeb zmieniającej się gospodarki,
  - unowocześnienie treści kształcenia zarówno w sensie nowoczesnych technik pracy i technologii branżowych, jak i aktywnych i elastycznych postaw zawodowych.
3. W warunkach restrukturyzacji gospodarki i występującego bezrobocia coraz większe znaczenie w rozwoju edukacji dorosłych mają urzędy pracy. Konieczne jest kompleksowe widzenie spraw kształcenia zawodowego i zatrudnienia. Dużą rolę ma tu do odegrania Krajowy Urząd Pracy, jako centralny organ administracji państwowej. Rola ta polega głównie na:

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (Dz.U. 1995 r. Nr 1 poz. 1).

- wypracowaniu strategii dostosowania kwalifikacji zawodowych na potrzeby rynku pracy, rozwijania mobilności oraz aktywności edukacyjnej i zawodowej dorosłych,
  - udzielaniu pomocy merytorycznej i organizacyjnej urzędом pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych,
  - tworzeniu systemu orientacji i poradnictwa zawodowego, wspomagającego działania edukacyjne.
4. Edukacja Dorosłych jest jedną z ważniejszych form przeciwdziałania bezrobociu, toteż wszyscy, którzy się nie zajmują są naturalnymi sojusznikami urzędów pracy. Kierowanie bezrobotnych na szkolenie jest zadaniem nie tylko odpowiedzialnym, ale i trudnym, gdyż brak jest tradycji i doświadczenia w tej dziedzinie, a także nie ma sprawdzonych metod określania kierunków kształcenia, które zharmonizowane byłoby z potrzebami gospodarki. Stanęliśmy wobec nowych problemów, które coraz lepiej rozwiązuje się wspólnie z organizatorami szkoleń i pracodawcami. Bezrobocie w Polsce traktować należy jako wyzwanie dla edukacji dorosłych, która musi zmodernizować swoje funkcje, treści i metody kształcenia uwzględniając nowe potrzeby rynku pracy. Wyzwanie to odnosi się również do poradnictwa zawodowego, które powinno wspierać skuteczniej bezrobotnych w wyborze kierunku nauki, zmiany zawodu i pracy. W rozwiązywaniu problemów bezrobocia w Polsce coraz ważniejszą rolę spełniają poza administracją państwową organy samorządowe, organizacje społeczne, środowiska naukowe, pracodawcy oraz związki zawodowe.
5. Podstawowym warunkiem powiązania kształcenia zawodowego oraz szkolenia bezrobotnych z potrzebami gospodarki i rynku pracy jest odpowiednie zorganizowanie i ukierunkowanie poradnictwa zawodowego. Program Krajowego Urzędu Pracy przewiduje rozwój poradnictwa zawodowego dla bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy w celu ich aktywizacji i zmobilizowania do samodzielnego poszukiwania pracy i rozwiązywania własnych problemów zawodowych. Szczególnie ważna jest pomoc doradców zawodowych w doborze odpowiedniego kierunku szkolenia w celu umożliwienia bezrobotnym zdobycia wiedzy i kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy, odpowiadających ich predyspozycjom. Bowiern doradcy zawodowi urzędów pracy:
- ukierunkowują młodocianych i dorosłych w wyborze zawodu i specjalności, m.in poprzez organizowanie spotkań, prelekcji, popularyzacji informacji zawodowych,
  - udzielają indywidualnych porad zawodowych,
  - pomagają w doborze pracowników na stanowiska pracy wymagające specjalnych predyspozycji psychofizycznych.
6. Zwiększenie skuteczności działania urzędów pracy w zakresie przeciwdziałania bezrobociu i łagodzeniu jego negatywnych skutków uzależnione jest od przyjęcia następujących przesłanek:
- problemów szkoleniowych bezrobotnych nie rozwiążą same urzędy pracy. Z pomocą im powinny przyjść zakłady pracy, organizato-

- rzy szkolenia, związki zawodowe, a także lokalne instytucje samorządowe. Wskazują na to osiągnięcia wielu gmin i małych miast, które koncentrując wysiłki, środki techniczne i finansowe osiągnęły znaczny postęp w tej dziedzinie,
- w większym stopniu należałoby skorzystać z możliwości refinansowania kosztów szkolenia w formie ulg podatkowych dla zakładów pracy prowadzących rekwalfikację osób zagrożonych zwolnieniem,
  - podstawowym zadaniem dla systemu urzędów pracy jest podwyższenie efektywności dydaktycznej i ekonomicznej szkolenia bezrobotnych. Cel ten urzędy pracy zamierzają osiągnąć poprzez doskonalenie własnej kadry specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych, trafny dobór organizacji szkolących, kierunków, treści kształcenia oraz prawidłową kwalifikację bezrobotnych na kursy,
  - ożywienie gospodarcze i związane z nim zwiększenie liczby ofert pracy zostanie wykorzystane dla zmniejszenia bezrobocia przez odpowiednie przygotowanie zawodowe bezrobotnych do podjęcia pracy,
  - strategia urzędów pracy w zakresie szkoleń bezrobotnych określona przy pomocy ekspertów zagranicznych i przykładów rozwiązań stosowanych w krajach Europy Zachodniej będzie stanowić punkt wyjścia dla wypracowania programu łagodzenia skutków bezrobocia, m.in. przez szkolenie osób dorosłych i zagrożonych utratą pracy.

7. Zakładany rozwój liceów technicznych i kształcenia szerokoprofilowego, aby nie pogorszył sytuacji absolwentów na rynku pracy, musi być ściśle związany z dalszym kształceniem kursowym w systemie szkolenia wewnątrzzakładowego lub w ośrodkach szkoleniowych. Każdy absolwent szkoły powinien być objęty szkoleniem kursowym trwającym w zależności od zawodu i specjalności od 2 miesięcy do 1 roku. Warunki i możliwości tego szkolenia powinien zapewnić resort edukacji narodowej poprzez system szkolenia własnych placówek oraz placówek edukacyjnych innych resortów oraz organizacji i instytucji zajmujących się szkoleniem kadr. Programy kursów powinny być modułowe, to znaczy, takie, które by pozwoliły na „wychodzenie” i „wchodzenie” w czasie edukacji w miarę potrzeb łączących się z możliwością zatrudnienia. Niezbędny wręcz jest system bieżącej współpracy między sferą kształcenia na wszystkich szczeblach zarządzania (MEN, Kuratoria Oświaty) oraz sferą zatrudnienia (MPiPS i urzędu pracy). I tak np. określenie potrzeb szkoleniowych powinno zależeć zarówno od jednostek szkoleniowych, jak i administracji zatrudnieniowej. Powinno się je określać zarówno na szczeblu lokalnym, jak i centralnym. Ze względu na złożoności i trudności identyfikowania potrzeb edukacyjnych (potrzeba brania pod uwagę różnych informacji gospodarczych, społecznych, demograficznych) oraz konieczność zwiększenia efektywności kształcenia (zmierzonej liczby zatrudnionych absolwentów) należy dopracować się metodologii identyfikowania potrzeb edukacyjnych.

8. Oddzielnego potraktowania z uwagi na złożoność problemów wymaga kształcenie ogólne dorosłych oraz edukacja pozaszkolona nie związana z pracą zawodową słuchaczy. Mam tu głównie na uwadze funkcje autoliczne oświaty dorosłych polegające na zaspokajaniu i rozwijaniu zainteresowań

kulturowych, społecznych, technicznych itp. Funkcje te z różnym nasileniem towarzyszą funkcjom służebnym edukacji dorosłych wobec gospodarki i potrzeb słuchaczy związanych z ich pracą zawodową.

**Brunon Bartz**

Institut für Sozial-und Kulturforschung e.V.  
Duisburg (Niemcy)

## **KOMPETENCJE SOCJALNE W KARIERZE ZAWODOWEJ KADRY KIEROWNICZEJ**

Kiedy w nauce i praktyce mówi się o wymaganiach wobec kadr kierowniczych, czy też wysoko wykwalifikowanych specjalistów lub kiedy chce się ustalić przyczyny zawodowego sukcesu, rozmowa prowadzi prawie zawsze do tzw. „kompetencji socjalnych”. Są one, jak się często argumentuje, niezastąpionym elementem kwalifikacji perspektywicznych (kluczowych), a aktualnie na Zachodzie, włącza się je do kompetencji działania.

Chcąc bliżej skonkretyzować to pojęcie dochodzi się jednakże do wątpliwości, niewiązących sformułowań lub nawet sprzeczności. W swej istocie kompetencje socjalne są rodzajem umiejętności, które polegają na zgodnym współżyciu z innymi ludźmi. W tak ogólnym określeniu nie znajdzie się kryteriów na

pojęciowe ograniczenie dobrych i złych cech osobowościowych. Podobne problemy istnieją przy poszukiwaniu możliwie precyzyjnej odpowiedzi na pytanie, co to jest inteligencja? W dyskusjach naukowych o cechach osobowości mówi się o specyficznych dla jednostek konstrukcjach. Te miałyby być bardziej przekonujące i zbliżone do rzeczywistości. W tym sensie przedstawiono dalej próbę adekwatniejszego rozumienia kompetencji socjalnych.

Miejsca pracy, w których człowiek wykonywałby powtarzalne czynności i zdany był na kontakt tylko z maszyną, będą coraz mniej spotykane. Pracownicy będą natomiast coraz częściej stawali wobec kompleksowych zadań, którym w pojedynkę nie będą mogli podołać. Wręcz przeciwnie, sprawne rozwiązywa-

nie problemów i, co za tym idzie, pomyślny przebieg kariery zawodowej, zależne będą od kooperacji z różnego rodzaju specjalistami. Praca odbywać się będzie w zespołach powołanych do konkretnych zadań w ograniczonym horyzoncie czasowym. W zespole takim z reguły znajdują się ludzie z różnym wykształceniem, o różnym poziomie intelektualnym, różnej płci. Przykładowo modernistyczne, inżynierskie zespoły produkcyjne, charakteryzujące się wysoką produktywnością i jakością pracy, konsultują swoje działania z handlowcami, pracownikami, informatykami i nierzadko z przedstawicielami dyscyplin humanistycznych i społecznych. Rejestruje się *ponadto przyspieszone tempo internationalizacji pracy, czemu sprzyja proces integracji europejskiej i możliwość technicznie łatwego utrzymania kontaktów w skali światowej, co określa się mianem globalizacji. W takiej zdywersowanej konstelacji intensywnych stosunków nietrudno jest o nieporozumienia, irytacje, czy zakłócenia dobrze zapowiadającej się pożądanej przecież współpracy. Znane fazy tworzenia się grupy i kształtowania stosunków pracy: „forming, storming, norming, performing” (formowanie, wymiana myśli, ustalenie reguł postępowania, wykonawstwo) przebiegają coraz częściej w obecności przedtem nieznanym, niepowtarzalnym i z czasem bardziej skomplikowanych czynników. Ledwie rozwiąże się jeden problem, przychodzi rozwiązywać następny, w krótszym odstępie czasu i w innym składzie personalnym. Aby zmieniające się ustawicznie zadania móc w tej sytuacji skutecznie i efektywnie realizować, potrzebne są specyficzne kompetencje, które są w dużym stopniu niezależne od kompetencji ściśle fachowych.*

Badania dotyczące wykorzystania czasu pracy przez osoby pełniące stanowiska kierownicze wykazały, iż podstawowym zajęciem jest komunikacja. Jeżeli pojęcie komunikacji rozszerzamy o czytanie i pisanie, to dzień pracy wymienionych osób składa się w 90% z aktywności komunikacyjnych, to jest przede wszystkim: z rozmów z najbliższymi współpracownikami, kolegami, przełożonymi, partnerami z kooperujących instytucji, klientami, przedstawicielami urzędów, uczestnictwa w konferencjach, czytania i dekretowania codziennej poczty, redagowania oraz czytania pism i sprawozdań, telefonowania, dyktowania i wykorzystywania różnych elektronicznych środków przetwarzania i przekazu danych. Czas wolny od komunikacji – przysłowiowe bez troskie „wtopienie” się w wygodny fotel dyrektorski i zastanowienie się nad przyszłą strategią przedsiębiorstwa – należy do osobliwych wyjątków. W przedsiębiorstwie, ale nie tylko tam, główne operacje myślowe realizuje się poprzez rozmowy. Co powinno się innym powiedzieć (lub napisać) wie się ze szkoły i doświadczenia, będąc fachowcem. Jak powinno się porozumieć ze sobą, pozostawia się często przypadkowi.

Umiejętność komunikowania się z innymi jest warunkiem powodzenia przedsiębiorstwa czy instytucji. Jeden potrafi to lepiej, drugi gorzej. Zróżnicowanie poziomu umiejętności w tym zakresie jest wypadkową odziedziczonych zdolności i intensywności świadomego wspierania. Dla podjęcia decyzji co do wpływu osób mających pełnić stanowiska kierownicze lub w sprawie planowania ich kariery zawodowej, nieodzowne są konkretne kryteria normujące kon-

takty socjalne i wtedy odczuwa się, że kompetencje socjalne są czymś więcej, jak tylko umiejętnością wymiany słów z partnerem. W czym leży sedno sprawy?

Głównie chodzi tu o sterowanie socjalnymi procesami. Do tego należy wrażliwość, czyli rozpoznanie problemu, uczuć i potrzeb innych przez uwzględnienie ich w swoim postępowaniu oraz zastosowaniu umiejętności adekwatnego oszacowania skutków tego postępowania. Centralną umiejętnością jest nawiązywanie kontaktu i „pielęgnacja” kooperacji (czyli rozpoczęcie rozmowy, przedstawienie celu, wysłuchanie myśli partnera i ich odpowiednia interpretacja, oferowanie udzielania rad i pomocy w trudnościach oraz dzielenie się pomysłnymi rezultatami). Istotna jest również umiejętność dążenia do integracji, to jest wczesne rozpoznanie konfliktu, permanentne poszukiwanie kompromisu i kreowanie warunków dla osiągnięcia konsensusu. Do kompetencji socjalnych należy także informowanie innych (w porę i wyczerpująco) o tym, co dla nich ważne. Szczególnie znacząca jest ponadto samokontrola i opanowanie, przykładowo spokojna reakcja na agresywne ataki, czyli umiejętność obchodzenia się ze swoimi nastrojami i emocjami. Innym istotnym elementem przedmiotowych kompetencji jest umiejętność wyrażania się, to jest znajdowania zrozumiałych i stosownych do sytuacji i osób sformułowań w celu przekonania ich do swoich zamiarów. Umiejętność tę zalicza się do determinującego komponentu prezentowania siebie wobec innych. Na zachodnim rynku pracy jest ona wymagana od kandydatów na stanowiska menedżerskie i od osób odpowiedzialnych za zbyty towarów i usług oraz kontaktujących się w

swej pracy na co dzień z obsługiwaną ludnością. W niemieckich anonsach oferujących pracę w wymienionym zakresie, umiejętność prezentowania siebie występuje w postaci takich haseł, jak: „sicheres Auftreten” (pewne wejście), „gewinnedes Auftreten” (zwycięskie wejście), „angewandtes Verhalten” (stosowne zachowanie).

Jest niezaprzeczalne, że zależnie od profilu i poziomu wymagań kwalifikacyjnych, pożądane jest dzisiaj powszechne posługiwanie się językami obcymi oraz wykazanie się znajomością kultury potencjalnych partnerów. Te ostatnie umiejętności stanowią tzw. kompetencje wielokulturowe, bez których zatrudnienie w przedsiębiorstwach i instytucjach o zasięgu międzynarodowym byłoby prawie niemożliwe.

W praktyce doboru kadr nie funkcjonują żadne testowe metody, które mogłyby udukuementować za pomocą papieru i przyborów do pisania czyjeś kompetencje socjalne. Posiadanie tychże (wyszczególnionych wraz z innymi kompetencjami w załączonej tabeli) można ustalić najlepiej poprzez obserwacje zachowania w toku tzw. postępowania sytuatywnego. Do metod umożliwiających postawienie diagnozy o opanowaniu rozpatrywanych kompetencji należą m.in.: symulacja ról społecznych, opracowanie zadań w ramach zespołu, dyskusja w grupach bez z góry ustalonego przywódcy, prezentacja kompleksowych przedsięwzięć. Nie powinno się przy tym zapomnieć, że wrodzone zdolności jednostek są zróżnicowane i ich kompetencji socjalnych nie można traktować jako jednolitej całości. Jak wiemy z praktyki, są osoby niezwykle elokwentne, potrafiące się doskonale werbalnie



**KOMPETENCJE DZIAŁANIA**  
(kwalifikacje)

KOMPETENCJE ZAWODOWE	KOMPETENCJE METODYCZNE	KOMPETENCJE SOCJALNE
(wybór najistotniejszych wyróżników)		
wiedza ogólna wiedza zawodowa umiejętności zawodowe dokładność systematyczność identyfikacja z pracą odpowiedzialność świadomość jakości racjonalizowanie pracy znajomość norm bhp świadomość ekologiczna samokontrola nawyk czystości optymalizacja pracy gospodarność poczucie czasu wytrwałość myślenie antycypacyjne	chęć uczenia się umiejętność uczenia się właściwa pamięć osiąganie koncentracji efektywne decydowanie myślenie logiczne myślenie kontekstualne myślenie systematyczne sprawne rozwiązywanie problemów trafne wnioskowanie kodowanie, symbolizowanie abstrahowanie planowanie ustalanie celów pracy znajdowanie informacji selekcja informacji przedstawienie wyników transfer informacji	umiejętność współpracy wrażliwość gotowość do pomocy kolegialność dążność do integracji współodpowiedzialność właściwe wyrażanie się (ustne i pisemne) otwartość respekt wobec innych kreatywność sprawiedliwość samoocena samokrytyka umiejętne krytykowanie gotowość do wymiany doświadczeń prewencja i rozwiązywanie konfliktów znajomość j. obcych znajomość innych kultur (wielokulturowość) niezawodność tolerancja mobilność, elastyczność

wyrażać, ale nie uznają niewypowiedzianych potrzeb i uczuć innych. Chcą tylko mówić, a nie słuchać. Ci słuchający, prędzej czy później uznają takie zachowanie za ignorację ich godności. Słabość w kontaktach z innymi są niewątpliwie prze-

szkodą w karierze menedżerów, ale nie stanowią bariery nie do przezwyciężenia. Można je zredukować lub nawet wyeliminować przez specjalne treningowe formy kształcenia, polegające na naśladownictwie wzorowych zachowań i modeli, przy uży-

ciu wideotechniki i zwrotnych meldunków profesjonalnych krytyków.

2. Koderisch A.: Spezialisierte Fachlichkeit oder situative Handlungskompetenz, „Diakonie – interkulturelle Öffnungen” nr 6/1995, s. 336.

## Literatura

1. Gerlach R.: Potrzeby i szanse kształcenia ustawicznego w nowej rzeczywistości gospodarczej, „Edukacja Dorosłych” nr 4–5/1995, s. 183.

**Henryk Bednarczyk**  
Instytut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu

## PROBLEMY RYNKU PRACY I BEZROBOCIA W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ

### Wprowadzenie

Transformacja gospodarki spowodowała powstanie, również w naszym kraju, rynku pracy odczuwanego początkowo poprzez najgorsze jego przejawy, to jest bezrobocie. Bezrobocie będzie przez najbliższe lata zjawiskiem trwałym i w miarę rozwoju gospodarki, postępów transformacji coraz mniej dokuczliwym. Upłynęło już kilka lat, dokonano analizy zjawiska i można już spokojniej i bardziej rzeczowo mówić o jego przyczynach, strukturze i wpływach na wszystkie dziedziny życia. Polityczne obwinianie szczególnie szkolnictwa zawodowego nie

doprowadziło do istotnych zmian w edukacji. Problem jest na pewno szerszy, gdyż w aktualnym stanie gospodarki nawet najbardziej idealni absolwenci w skali masowej nie znajdują pracy. Podejmowane są jednak prace nad zmianą struktury kształcenia: zwiększa się ilość uczniów w liceach ogólnokształcących, prowadzony jest wielki, udany eksperyment nad nowym typem nowoczesnej szkoły – liceum technicznym. Wzrosło zainteresowanie doksztalcaniem i doskonaleniem, zdobywaniem dodatkowych umiejętności często na kursach i w szkołach za własne pieniądze. Bardzo szybko rośnie liczba studentów pierw-

szego roku w uczelniach państwowych i powstających prawie w każdym większym mieście uczelniach prywatnych. Tradycyjnie i z powodu słabej kondycji finansowej społeczeństwa nie maleje wybór szkół zawodowych jako źródła najszybszego zdobycia kwalifikacji.

Na rynku pracy początkowo w wielkim nadmiarze pojawili się absolwenci zasadniczych szkół zawodowych. Kolejne miesiące i lata pokazały jednak, że bezrobotnymi stawali się absolwenci pozostałych typów szkół. Problem ten jest aktualny i dzisiaj. Im wyższy poziom wykształcenia, tym łatwiej o pracę. Aktualnymi problemami rynku pracy są w dalszym ciągu: bezrobotni absolwenci, zwolnieni pracownicy w wieku powyżej 45 lat (szczególnie kobiety) oraz pracownicy bez kwalifikacji.

Powstałe ponad 5 lat temu urzędy pracy podjęły zadania początkowo w zakresie rejestracji bezrobotnych i wypłaty zasiłków, później stopniowo również w kreowaniu rynku pracy przez szkolenia bezrobotnych, organizacji robót publicznych i interwencyjnych. Aby sprostać temu ogromnemu wyzwaniu, w szybkim tempie szkolono własnych pracowników. Powstawały materiały metodyczne, instruktażowe i materiały dla interesantów urzędów pracy. Oczywiście problemy ogromnej armii bezrobotnych, która w apogeum przekraczała 3 mln osób, nie mogły nie wpływać na politykę społeczną, edukacyjną, budziły zainteresowanie nauki. Urzędy pracy zdobywają miejsce głównego kreatora dostosowania instytucji edukacyjnych do potrzeb rynku pracy. Prowadząc szkolenia w skali masowej opracowano kryteria wyboru i oceny jednostek edukacyjnych, programów kursów, a także efektywności szkoleń. Działania takie nie po-

zostały bez wpływu na modernizację programów kształcenia, w tym również prowadzonego eksperymentu liceum technicznego, szczególnie w zakresie kreowania przedsiębiorczości i konkretnych umiejętności absolwenta.

Jeśli początkowo używano haseł: *rynek pracy*, *bezrobocie* w aspekcie emocjonalnym, to obecnie pojawiło się bardzo dużo opracowań naukowych, wydawnictw rzeczowych, które mogą być pomocne pracownikom urzędów pracy, szkół i instytucji edukacji dorosłych.

Przedstawione opracowanie ma pomóc w rozeznaniu i doborze wydawnictw zwartych przydatnych do rozwiązywania problemów bezrobotnych. Opracowanie po krótkim wstępie przedstawia realizowane i zakończone projekty badawcze Komitetu Badań Naukowych, wykaz pomocowych programów międzynarodowych, czasopism naukowych i popularnych oraz wydawnictwa zwarte. Oczywiście nie są to wszystkie wydawnictwa odnotowane w bibliografiach. Wybrano publikacje, które moim zdaniem mogą być pomocne w rozwiązywaniu bieżących problemów organizatora szkolenia bezrobotnych i wykładowców. Analizując zebrany materiał nie mogę nie przedstawić własnych ocen i propozycji. Najbardziej metodycznie dopracowane do potrzeb są wydawnictwa Krajowego Urzędu Pracy. Niezbędna jest jednak szersza popularyzacja wydawnictw, programów kursów, materiałów metodycznych opracowanych przez Wojewódzkie Urzędy Pracy. Być może pomysł wydawania własnego biuletynu rozwiąże problemy informacyjne. Z dokonanego przeglądu wynika, że prezentowana literatura jakkolwiek rozwiązuje najbardziej ostre problemy to dalej jest uboga. Wydaje się konieczne opracowanie

znacznie szerszego programu wydawniczego dla wszystkich aspektów rynku pracy. Problem wymaga również poważnych studiów naukowych, stąd propozycja przemyślanego programu grantów badawczych lub programu zamówionego w Komitecie Badań Naukowych.

### **I. Projekty badawcze Komitetu Badań Naukowych**

- ◆ Malewska E.: Czynniki warunkujące wdrażanie modelu kompetencji zawodowych i kulturowych kadr rolniczych. ART, Olsztyn 1992 (III konkurs);
- ◆ Kabaj M.: Bezrobocie długookresowe (badania przyczyn, skutków i środków przeciwdziałania). IPiSS, Warszawa 1992 (IV konkurs);
- ◆ Jałowicki B.: Zasoby ludzkie i rynek pracy intelektualnej w Polsce – wstępne rozpoznanie problemu. UW, Warszawa 1993 (V konkurs);
- ◆ Sikora J.: Miejsce kobiety w gospodarstwie domowym i na rynku pracy. PAN, Warszawa 1993 (V konkurs);
- ◆ Michalska A.: Poczucie bezpieczeństwa socjalnego w świadomości mieszkańców wielkiego miasta. UAM, Poznań 1993 (VI konkurs);
- ◆ Potulicka E.: Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej a perspektywa demokracji liberalnej i socjaldemokracji. UAM, Poznań 1993 (VI konkurs);
- ◆ Wolter E.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół rolniczych w drugiej Rzeczypospolitej. UAM, Poznań 1993 (VI konkurs);
- ◆ Bednarczyk H.: Podstawy modułowego kształcenia mechaników. ITeE, Radom 1993 (VI konkurs);
- ◆ Aleksander T.: Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych (potrzeba i kierunki modernizacji kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce). UJ, Kraków 1994 (VIII konkurs);
- ◆ Figurski J.: Modele podręcznika do multimedialnego kształcenia zawodowego. ITeE, Radom 1994 (VIII konkurs);
- ◆ Kwiatkowski S.: Modułowe pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym. ITeE, Radom 1994 (VIII konkurs).

### **II. Projekty międzynarodowe**

1. Program Banku Światowego – Promocja zatrudnienia i rozwoju służb zatrudnienia:
  - ◆ TOR # 1 – Zarządzanie całością projektu,
  - ◆ TOR # 2 – Tworzenie systemu informacyjnego zarządzania rynkiem pracy,
  - ◆ TOR # 3 i TOR # 4 – Komputeryzacja urzędów pracy i ośrodków pomocy społecznej,
  - ◆ TOR # 5 – Rozwój systemu statystyki informacji o rynku pracy,
  - ◆ TOR # 6 – Doskonalenie usług w ramach pomocy społecznej,
  - ◆ TOR # 7 – Model zwalczania skutków zwolnień grupowych,
  - ◆ TOR # 8 – Udoskonalenie usług świadczonych przez służby zatrudnienia,
  - ◆ TOR # 9 – Szkolenie dorosłych,
  - ◆ TOR # 10 – Promocja małej przedsiębiorczości.
2. Program PHARE SED (Socio-economic Development Programme) – Program Rozwoju Społeczno-Gospodarczego.

3. Program PHARE SPREAD (Social Policy Reform and Development) – Reforma i Rozwój Polityki Społecznej.
4. Program PHARE TESSA (Training and Education in Strategically Significant Areas) – Kształcenie i Szkolenie w Dziedzinach o Znaczeniu Strategicznym.
5. Program PHARE TERM (Training for Education Reform Management) Doskonalenie Zarządzania Reformą Oświaty).
6. Program PHARE VPET – Studium Standardów Kwalifikacji Zawodowych.
7. Program PHARE MOVE – Modernizacja Kształcenia Zawodowego.

### III. Czasopisma

- ◆ Rynek Pracy
- ◆ Służba Pracownicza
- ◆ Przegląd Organizacji
- ◆ Pedagogika Pracy
- ◆ Edukacja Dorosłych – Radom
- ◆ Edukacja Dorosłych – Toruń
- ◆ Rocznik Pedagogiczny
- ◆ Studia Pedagogiczne
- ◆ Szkoła Zawodowa
- ◆ Dyrektor Szkoły
- ◆ Edukacja – Studia Badania Innowacje
- ◆ Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego KUP
- ◆ Edukacja i Dialog
- ◆ Komunikat Pracowni Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych CODN

### IV. Wydawnictwa zwarte

#### 4.1. Informacja orientacja i poradnictwo zawodowe, pośrednictwo pracy

- ◆ Bańka A.: Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. Print – B, Poznań 1995;
- ◆ Eckardt H.H., Milke R.: Służba psychologiczna. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego. Nr 4 KUP, Warszawa 1995;
- ◆ Gladding S.: Poradnictwo zawodowe. Zajęcia wszechstronne. Urząd Pracy Warszawa 1994;
- ◆ Informacja i orientacja szkolna i zawodowa. Słownik 4-języczny; red. Wanda Rachalska. Urząd Pracy, Warszawa 1995;
- ◆ Klasyfikacja szkolnictwa zawodowego;
- ◆ Klasyfikacja zawodów i specjalności;
- ◆ Lamb R.: Doradztwo zawodowe w zarysie. Urząd Pracy 1994
- ◆ Malec E., Zając M.: Wygraj swój czas: książka dla osób, które chcą wybrać swój zawód: poradnik rodzinny. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1995;
- ◆ Ochrona roszczeń pracowniczych – pytania i odpowiedzi; oprac. Chlebosz D. Nowińska G. Urząd Pracy, Warszawa 1994;
- ◆ Ochrona roszczeń pracowniczych – zbiór przepisów. Urząd Pracy, Warszawa 1994;
- ◆ Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B.: Poradnictwo i orientacja zawodowa. ITeE, Radom 1995;
- ◆ Pośrednictwo pracy – doświadczenia i problemy. Urząd Pracy, Warszawa 1994;
- ◆ Śmigiel M. : Pośrednictwo pracy w zarysie. Urząd Pracy Warszawa 1994;
- ◆ Teczka Informacji o Zawodzie. PTHU „Demon”. Sierpiec 1995.

#### 4.2. Szkolenie bezrobotnych (organizacja, treści kształcenia, metodyka, efektywność)

- ◆ Ustawa o systemie oświaty wraz z podstawowymi przepisami wykonawczymi. Biblioteczka Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zeszyt nr 3 IBE, Warszawa 1996.
- ◆ Baraniak B.: Treści kształcenia zawodowego – kryteria i metody doboru. IBE, Warszawa 1995;
- ◆ Bibliografia kształcenia zawodowego w wyborze (1990–1994). Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995;
- ◆ Bogaj A.: System edukacji w Polsce – Osiągnięcia Przemiany Dylematy. IBE, Warszawa 1995.
- ◆ J.J. Bonstingl: Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji. CODN, Warszawa 1995.
- ◆ Dobrodziej E.: Szkolenie i doskonalenie zawodowe w zakładzie pracy. Biblioteczka Służby Pracowniczej, Bydgoszcz 1994;
- ◆ Dobrzelecka L., Suchy S.: Szkolenie pracowników i bezrobotnych (warunki, uprawnienia, obowiązki). Wydaw. Biblioteczka Pracownicza, Warszawa 1995;
- ◆ Edukacja dorosłych w dobie przemian; materiały z międzynarodowej konferencji w dniach 19–20 września 1993 r. w Toruniu pod red. A. Wesołowskiej. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993;
- ◆ Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie? pod red. Andrzeja Jopkiewicza. WSP Kielce – ITeE Radom 1995;
- ◆ Edukacja wobec zmiany społecznej pod red. J. Brzezińskiego, L. Witkowskiego. Edytor Poznań – Toruń 1994;
- ◆ Informator o placówkach pozaszkolnej oświaty dorosłych; oprac. Departament Kształcenia Ustawicznego MEN, Warszawa 1993;
- ◆ Informator o szkołach dla dorosłych i egzaminach eksternistycznych; oprac. Departament Kształcenia Ustawicznego MEN, Warszawa 1993;
- ◆ Jeruszka U., Kwiatkowski S., Plewka Cz.: Podstawy kształcenia modułowego. Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne, Szczecin 1995;
- ◆ Kaczor S.: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. MCNEMT, Radom 1993;
- ◆ Karaś S.: Dydaktyka oświaty pozaszkolnej. ITeE, Radom 1995;
- ◆ Katalog' 95 wydawnictwa zawodowe. WSiP, Warszawa 1995;
- ◆ Kołkowski L., Kwiatkowski S.: Elementy teorii kształcenia. IBE, Warszawa 1994;
- ◆ Komorowska H.: Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. IBE, Warszawa 1995;
- ◆ Kramek Z.: Pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym. ITeE, Radom 1995;
- ◆ Krawczyk W., Majda T.: Leksykon ochrony pracy. Fundacja TIBI, Warszawa 1995;
- ◆ Kształcenie modułowe; przygotowanie do druku M. Kicińska-Gałkowska, J. Sikorska, K. Symela. ZZDZ, Warszawa 1995;
- ◆ Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej pod red. S. Kwiatkowskiego. IBE, Warszawa 1994;
- ◆ Kształcenie zawodowe: red. Cz. Kupisiewicz. IBE, Warszawa 1994;
- ◆ Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. UW, Warszawa 1994;

- ◆ Modele podręcznika do multimedialnego kształcenia zawodowego; pod red. J. Figurskiego, H. Bednarczyka. ITeE, Radom 1995;
- ◆ Pachociński R.: Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. IBE, Warszawa 1994;
- ◆ Pachociński R.: Kształcenie nauczycieli za granicą. IBE, Warszawa 1993;
- ◆ Pólturzycki J.: Edukacja dorosłych za granicą. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995;
- ◆ Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji; pod red. J. Bogusza i M. Marczuka. UMCS Lublin; ITeE Radom 1995;
- ◆ Rynek pracy a edukacja; pod red. E. Malewskiej, S. Karasia. WSP TWP, Warszawa 1995;
- ◆ Seria „Biblioteka menedżera oświatowego”;
- ◆ Seria modułów TERM: Doskonalenie Zarządzania Oświatą;
- ◆ Suchy S.: Edukacja dorosłych. Warunki i możliwości. Urząd Pracy, Warszawa 1994;
- ◆ Suchy S.: Jak zdobyć zawód i pracę? (Kto może pomóc?). ITeE, Radom, 1995;
- ◆ Szczurkowska S.: Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach. IBE, Warszawa 1996.
- ◆ Szłosek F.: Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. ITeE – WSI, Radom 1995;
- ◆ Teoretyczno-metodyczne problemy rozwoju kształcenia zawodowego; pod red. H. Bednarczyka. ITeE, Radom – IKZ-T Sankt Petersburg 1995;
- ◆ Wiatrowski Z.: Nauczyciel szkoły zawodowej dawniej – dziś – jutro. WSP, Bydgoszcz 1993;

#### **4.3. Badania rynku pracy, programy przeciwdziałania bezrobociu**

- ◆ Januszek H., Sikora J. : Socjologia pracy. A E, Poznań 1994;
- ◆ Polityka społeczna, stan i perspektywy: pod red. J. Auleytnera. WSP TWP, Warszawa 1995;
- ◆ Pomoc społeczna wobec zjawiska bezrobocia; pod red. M. Szyłko-Skoczny. Urząd Pracy Warszawa 1994
- ◆ Pomoc społeczna wobec zjawiska bezrobocia: raport z badań; pod red. M. Szyłko-Skoczny. Urząd Pracy, Warszawa 1993;
- ◆ Ricco S.: Publiczne służby zatrudnienia: podręcznik dla pracowników. KUP, Warszawa 1995;
- ◆ Usprawnienie służb zatrudnienia: memorandum dla rządu Polski. KUP, Warszawa 1995;
- ◆ Analiza polskiego rynku pracy w latach 1990–1994. Kierunki zmian i rola polityk rynku pracy. GUS, Warszawa 1995.

#### **Broszury i ulotki Krajowego Urzędu Pracy**

- Co możesz zrobić, aby zwiększyć szanse znalezienia pracy, 1993.
- Informacje o zawodach, 1994.
- Inicjatywy wojewódzkich urzędów pracy w zakresie łagodzenia skutków bezrobocia wśród młodzieży, 1995.
- Jak pisać ofertę, 1993.
- Jak pisać życiorys, 1993.
- Jak samodzielnie szukać pracy, 1993.
- Jak zacząć od nowa – przewodnik dla zwolnionych z pracy, 1995.

- Jak znaleźć odpowiednią pracę – wskazówki; red. W. Trzeciak, 1994.
- Kluby pracy, 1993.
- Model usług na rzecz łagodzenia skutków zwolnień grupowych, 1995.
- Rozmowa z pracodawcą, 1993.
- Szkolenie bezrobotnych zasiłki szkoleniowe (od 1 stycznia 1995 roku); oprac. A. Długołęcki i K. Tomczyk, 1995.
- Sztuka prowadzenia rozmowy z przyszłym pracodawcą, 1993.
- Szukając pracy po raz pierwszy, 1995.
- Tajniki aktywnego poszukiwania pracy, 1993.
- Test dla uczestników klubów pracy, 1994.
- Zasiłki dla bezrobotnych (od stycznia 1995 roku); oprac. A. Długołęcki, K. Tomczyk, 1995.

**Beata Kowalczyk**

Instytut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu

## **PRZECIWDZIAŁANIE BEZROBOCIU W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ**

Materiał został opracowany na podstawie biuletynu CEDEFOP nr 0/95 poruszającego zagadnienia kształcenia zawodowego w krajach Unii Europejskiej.

Rządy i organizacje krajów europejskich zdając sobie sprawę z ważkości problemu, jakim jest bezrobocie oraz jego skutków społeczno-ekonomicznych podejmują różnorakie działania zaradcze. Prowadzona jest szczegółowa analiza sytuacji w poszczególnych krajach z uwzględnieniem zagadnień: systemu kształcenia zawodowego, jego dostosowania do potrzeb rynku pracy, rozwiązań praktycznych w formie ulg dla pracodawców zatrudniających bezrobotnych, zainteresowanie grupami ryzyka itp.

Poniżej przedstawiono przykładowe działania podejmowane w krajach członkowskich Unii Europejskiej.

Jest oczywistym, że kształcenie zawodowe musi uwzględniać potrzeby zmieniającego się rynku pracy. W Irlandii został opublikowany raport dotyczący zmian zawodowych w tym kraju, który wykazał, że wzrasta w sposób gwałtowny zapotrzebowanie na pracowników o wysokich kwalifikacjach, a spada na niewykwalifikowanych i pracujących w rolnictwie. Następuje stały wzrost aktywności zawodowej kobiet i chętnych do pracy w niepełnym wymiarze godzin. Badania wykazały, że należy zwiększyć liczbę kursów zawodowych dla menedżerów,



pracowników dziedzin: finansów, biznesu i usług profesjonalnych. Z kolei w Hiszpanii została przedstawiona nowa Mapa Podaży Kształcenia Zawodowego ukazująca najnowsze dostosowanie podaży kształcenia zawodowego do potrzeb społeczno-ekonomicznych krajów i pracodawców z uwzględnieniem efektywnego dopasowania do zmian technologicznych. Mapa ta, sporządzona przy współdziałaniu partnerów społecznych i organizacji pracodawców, pozwala na stosowne zmiany kierunków prowadzonych szkoleń. Podobne działania podejmowane są także w Anglii, gdzie Rada Finansowania Szkolnictwa Wyższego zaplanowała pomoc dla uniwersytetów i college'ów ukierunkowaną na rozwój programów zawodowych wychodzących naprzeciw potrzebom pracodawców. Znalazło to wyraz w zwiększeniu liczby kursów zawodowych w ramach szkolnictwa wyższego, tradycyjnie pozwalającego na uzyskanie głównie akademickiej wiedzy.

Programy szkoleń zawodowych w znacznej mierze ukierunkowane są na ludzi młodych, którzy po ich ukończeniu rozpoczynają pracę. W związku z tym powstały programy promujące zatrudnianie młodych. W Portugalii specjalny program JADE (realizowany przez Portugalski Instytut dla Młodych) ma na celu pomoc młodym ludziom w rozpoczęciu pracy dzięki specjalnym szkoleniom w dziedzinach stwarzających możliwości powstawania nowych zawodów, czy pozwalających na działalność innowacyjną. Program ten różni się od innych programów kształcenia zawodowego, ponieważ jest skierowany jedynie do młodych ludzi z wyższym wykształceniem akademickim i obejmuje długi okres szkolenia w prawdziwym miejscu

pracy, które sprzyja pozyskaniu czy uzupełnieniu wiedzy technicznej oraz umiejętności tworzących doświadczenie zawodowe. Programy ukierunkowane na zmniejszenie bezrobocia wśród ludzi młodych są realizowane także w innych krajach. Belgijski program „Myślę o mojej pracy” ma pomóc w stworzeniu subregionalnych komitetów realizujących politykę zatrudnieniową dla absolwentów szkół. Program ma dostarczyć młodym ludziom i ich rodzicom jak najwięcej informacji o zawodach – szczególnie tych oferujących perspektywę. Informacje dotyczą także zawodów powstających w związku z wykorzystaniem nowych technologii produkcji, komputerów i rozwoju elektroniki. Ponadto daje młodym szansę poznania wielu specjalistów ukazujących praktyczne aspekty zawodów.

Także w Niemczech Instytut Badań Rynkowych i Zawodowych zwrócił uwagę na nasilający się problem przejścia od kształcenia do pracy. Przedstawia możliwe rozwiązania, obecnie już praktykowane w niektórych niemieckich przedsiębiorstwach. Wśród nich na uwagę zasługują następujące: kontrakty na pracę w niepełnym wymiarze godzin, modele adaptowane do potrzeb konkretnej firmy oraz modele, w których w kolejnych latach wzrasta liczba godzin pracy w tygodniu.

Innym powszechnie występującym problemem jest bezrobocie długoterminowe i umożliwienie powrotu do pracy. Inicjatywa w tym zakresie została podjęta między innymi w Irlandii. Ma ona na celu stworzenie systemu usług dla długookresowo bezrobotnych obejmującego sporządzanie wykazu klientów i bazy danych zawierającej wszystkie możliwo-

ści uzyskania pracy w okolicy, zapewnienie szkoleń pozwalających na uzyskanie nowych umiejętności i innowacyjne szkolenia, skierowane na wyjście naprzeciw potrzebom lokalnym. Innego typu działania praktyczne podejmowane są w Belgii. Firmy dające zatrudnienie osobom, które były bezrobotne przez rok uzyskują znaczne ulgi w uiszczaniu opłat obowiązujących pracodawców, które to ulgi są jeszcze większe w przypadku przyjęcia osób będących bez pracy ponad dwa lata. Z kolei, także w sektorze motoryzacyjnym, w związku z gwałtownym wzrostem liczby innowacji technicznych zwiększono liczbę szkoleń. Mają one zwiększyć elastyczność i mobilność pracowników firm i poprzez to jednocześnie spowodować wzrost efektywności przedsiębiorstwa. Organizacja Educam proponuje podniesienie kwalifikacji pra-

cowników przemysłu samochodowego, stworzenie systemu kształcenia dla praktykantów i uczniów kończących szkoły techniczne. Planowana jest także współpraca w tej dziedzinie z innymi organizacjami związanymi z systemem kształcenia zawodowego i promowania zatrudnienia w Belgii.

Przedsięwzięcia podejmowane w krajach Unii Europejskiej ukierunkowane są na szczegółowe grupy celowe, do których można zaliczyć między innymi: poszukujących pracy absolwentów szkół, długookresowo bezrobotnych, uzyskujących zasiłki, niepełnosprawnych, kobiety oraz tych, którzy stracili pracę w niepełnym wymiarze godzin. Działania obejmują, z jednej strony, dopasowanie programów szkoleń do potrzeb rynku, a z drugiej, ulgi i udogodnienia dla pracodawców dających zatrudnienie bezrobotnym.

# **Program TESSA – kształcenie i szkolenie w dziedzinach o znaczeniu strategicznym**

**Krzysztof Symela**

Instytut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu

## **EWALUACJA I UPOWSZECHNIANIE WYNIKÓW PROGRAMU TESSA**

Pod takim tytułem odbyła się w dniach 15–16 listopada 1995 r. w Jachrance k. Warszawy konferencja Programu TESSA – Training and Education in Strategically Singificant Areas, zorganizowana przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Biuro Koordynacji Programu.

Cele konferencji obejmowały:

- Prezentację dorobku i wymianę doświadczeń instytucji szkolących,
- Przedstawienie wyników ewaluacji wewnętrznej 31 grantów wchodzących w zakres Programu TESSA,
- Ocenę dorobku teoretycznego i praktycznego wypracowanego przez realizatorów,
- Prezentację ofert szkoleniowych,
- Zebranie uwag o Programie oraz określanie kierunków i zadań wymagających kontynuacji po zakończeniu Programu TESSA.

Program TESSA – Kształcenie i Szkolenie w Dziedzinach o Znaczeniu Strategicznym jest finansowany z funduszy PHARE/TACIS krajów Unii Europejskiej jako bezwrotna pomoc dla Polski, Węgier i innych krajów Europy Wschodniej i Centralnej. Dziedziny o znaczeniu strategicznym dla rozwoju edukacji w tych krajach, określone przez Komisję Unii Europejskiej objęły edukację w obszarze:

- zarządzanie przedsiębiorstwem,
- administracja publiczna,
- studia europejskie w dziedzinie prawa i ekonomii,
- ochrona środowiska,
- nauczanie języków obcych.

Tematyka projektów koncentruje się na kształceniu w zakresie zarządzania, administracji, jakości produkcji i usług, kształceniu językowym, ochronie środowiska oraz wykorzystaniu sprzętu informatycznego w ww. dziedzinach. Wszystkie projekty zajmują się kształceniem na poziomie policealnym, wyższym oraz podyplomowym.

Na kolejnych sesjach konferencji przedstawiciele poszczególnych projektów zaprezentowali doświadczenia praktyczne swoich instytucji szkoleniowych opisane szerzej w artykułach, które zostały opublikowane w konferencyjnych wydaniach *Edukacji Dorosłych* Nr 4–5/95 oraz *Pedagogiki Pracy* Nr 26–27/95.

Przedstawiono wyniki ewaluacji realizowanych grantów, zaprezentowano i upowszechniono oferty szkoleniowe poszczególnych ośrodków oraz dokonano podsumowania całego Programu TESSA.

W ramach konferencji uruchomiona była wystawa wydawnicza, w ramach której poszczególne granty prezentowały dorobek publicystyczny (programy i materiały szkoleniowe, podręczniki, poradniki, informatory i inne).

Przedstawiciele jednostki zarządzającej Programem TESSA – dr Witold Sienkiewicz i dr Henryk Ziętek określili kierunki i zadania wymagające kontynuacji po zakończeniu Programu, a także kierunki, w jakich ten program ma szansę dalszego rozwoju. Stąd też przedstawiono uczestnikom informacje o możliwościach przygotowania aplikacji nowych programów: SOKRATES oraz LEONARDO.

W poniższym dziale tematycznym „Edukacji Dorosłych” przedstawiamy czytelnikom informacje o kolejnych projektach TESSA.

**Alicja Adamczak**  
Politechnika Świętokrzyska  
w Kielcach

## **ZAWÓD RZECZNIKA PATENTOWEGO**

### **Wstęp**

Zawód rzecznika patentowego jest jednym z istotnych elementów systemu własności przemysłowej mającym wpływ na jego prawidłowe i sprawne funkcjonowanie, jest także elementem rozwoju przemysłu i handlu, warunkującym ich dobrą koniunkturę. Domeną tego zawodu jest ochrona prawna w odniesieniu do dóbr niematerialnych.

Ustawa z dnia 9 stycznia 1993 roku o rzecznikach patentowych (Dz. U. Nr 10, poz. 46) określa ich prawa i obowiązki, zasady i tryb nabywania oraz utraty uprawnień, jak też zadania, strukturę i sposób działania samorządu rzeczników patentowych.

Zgodnie z ustawą „wykonywanie zawodu rzecznika patentowego polega na świadczeniu pomocy w sprawach dotyczących własności przemysłowej”, której pojęcie jest także ustawowo zdefiniowane. Przez „sprawy własności przemysłowej – rozumie się uzyskiwanie, zachowywanie i wykonywanie praw odnoszących się do przedmiotów działalności twórczej, przeznaczonych do przemysłowego wykorzystania oraz do nazw i znaków służących do odróżniania towarów i usług w działalności przemysłowej i handlowej, a także zwalczanie nieuczciwej konkurencji.”

Jak wynika z podanej definicji obszar zadań jest bardzo szeroki i różnorodny. Obejmuje on nie tylko opracowywanie zgłoszeń podlegających ochronie: wynalazków, wzorów użytkowych, wzorów zdobniczych i znaków towarowych, topografii układów scalonych, ale także udział w postępowaniu zgłoszeniowym, spornym i odwoławczym.

Uprawnienia rzeczników patentowych obejmują więc działania zmierzające do uzyskania praw wyłącznych, jak też działania związane z zapobieganiem ich naruszeniu oraz współdziałanie w zawieraniu umów w zakresie własności przemysłowej, przejawiający się zarówno w ich opracowywaniu, jak i w rokowaniach z kontrahentami krajowymi i zagranicznymi.

W praktyce rzecznicy patentowi uczestniczą również w badaniach mających na celu ustalanie stanu techniki w określonej dziedzinie, czy też kierunków rozwoju techniki zarówno w kraju, jak i na świecie, działają na rzecz rozwoju postępu technicznego.

Generalnie określając są oni reprezentantami interesów twórców i poszczególnych podmiotów gospodarczych w obszarze własności przemysłowej, a tym samym całej gospodarki narodowej.

### **Szkolenie kandydatów na rzeczników patentowych**

Dla wykonywania zawodu rzecznika patentowego niezbędne są kwalifikacje określone przepisami ustawy, a mianowicie ukończenie studiów wyższych, a w szczególności technicznych i prawnych oraz odbycie szkolenia i praktyki zakończonych egzaminem kwalifikacyjnym, który składa się z egzaminu pisemnego i ustnego. Wpis na listę prowadzoną przez Urząd Patentowy RP daje dopiero prawo do wykonywania zawodu i używania tytułu rzecznika patentowego.

Istotną rolę w przygotowaniu zawodowym rzeczników odgrywa szkolenie kandydatów. Dlatego też bardzo ważnym zagadnieniem jest właściwe ujęcie jego podstawowych elementów składowych, a mianowicie programu, praktyki, okresu ich trwania i miejsca realizacji oraz zakresu egzaminu i trybu jego przeprowadzenia.

Za przygotowanie nowych kadr do zawodu rzecznika patentowego odpowiedzialny jest Urząd Patentowy RP i Polska Izba Rzeczników Patentowych, współdziałające ze sobą przy prowadzeniu szkolenia w zakresie określonym obowiązującymi przepisami.

Polska Izba Rzeczników Patentowych będąc samorządem tej grupy zawodowej reprezentuje rzeczników patentowych oraz chroni ich interesy zawodowe.

Wyrazem tego współdziałania jest trwający od 28 stycznia 1994 roku kurs kandydatów na rzeczników patentowych, który jest pierwszym kursem zorganizowanym pod rządami obowiązujących aktualnie przepisów ustawy o rzecznikach patentowych. Program kursu został zatwierdzony przez Prezesa Urzędu Patentowego RP, a jego realizacja została powierzona Polskiej Izbie Rzeczników Patentowych.

W ramach kursu odbywa się szkolenie teoretyczne (w tym 386 godz. wykładów, 84 godz. ćwiczeń, 60 godz. konsultacji) oraz 1 miesięczna praktyka w Urzędzie Patentowym RP.

Program szkolenia teoretycznego obejmuje następującą tematykę:

1. Wprowadzenie do problematyki ochrony własności intelektualnej, zwłaszcza przemysłowej.
2. Wybrane zagadnienia teorii prawa oraz prawa administracyjnego i cywilnego.
3. Międzynarodowe (konwencyjne) prawo o ochronie własności intelektualnej, zwłaszcza przemysłowej.
4. Polskie prawo wynalazcze/patentowe.
5. Polskie prawo o wzorach zdobniczych.
6. Polskie prawo o znakach towarowych.
7. Polskie prawo o ochronie topografii układów scalonych.
8. Polskie prawo o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji i praktykach monopolistycznych.
9. Polskie prawo autorskie.
10. Postępowanie zgłoszeniowe w sprawach wynalazków, wzorów, znaków towarowych i topografii układów scalonych.
11. Dokumentacja zgłoszenia wynalazku:
  - a) zasady ogólne,
  - b) z dziedziny mechaniki i dziedzin pokrewnych,
  - c) z dziedziny elektrotechniki,
  - d) z dziedziny chemii, farmacji, biotechnologii,
  - e) zgłoszenie wzoru użytkowego.
12. Zasady oceny zdolności patentowej wynalazków i ochronnej wzorów użytkowych.
13. Informacja i klasyfikacja patentowa.
14. Poszukiwania i badania patentowe.
15. Dokumentacja zgłoszenia wzoru zdobniczego.
16. Dokumentacja zgłoszenia znaku towarowego.
17. Dokumentacja zgłoszenia topografii układu scalonego.
18. Postępowanie sporne i odwoławcze.
19. Postępowanie cywilne w sprawach własności intelektualnej, zwłaszcza przemysłowej i nieuczciwej konkurencji.
20. Ochrona własności przemysłowej w wybranych krajach:
  - a) wprowadzenie,
  - b) prawo Stanów Zjednoczonych AP,

- c) prawo Wlk. Brytanii,
  - d) prawo Francji,
  - e) prawo Niemiec,
  - f) prawo Japonii,
  - g) prawo Rosji.
21. Układ o współpracy patentowej (PCT).
  22. Europejski system patentowy – Europejska Konwencja Patentowa (CBE).
  23. Zasady ochrony polskiej własności przemysłowej za granicą.
  24. Obrót prawny w zakresie własności przemysłowej.
  25. Ekonomia i polityka w sprawach własności przemysłowej.
  26. Zawód rzecznika patentowego.

Każdy z kandydatów musi odbyć aplikację w zatwierdzonej przez Polską Izbę Rzeczników Patentowych kancelarii, biurze czy zespole rzeczników patentowych.

Aktualnie trwający kurs, który realizowany jest w ramach Projektu PHARE-TESSA – nr 177, traktowany jest jako pilotażowy, a doświadczenia z jego realizacji zostaną wykorzystane przy opracowywaniu nowego systemu szkolenia, który winien być zharmonizowany z zasadami regulacji Unii Europejskiej oraz winien odpowiadać standardom europejskim.

Odnosnie zawodu rzecznika patentowego, jego kwalifikacji uważam, że punktem odniesienia winny być przepisy Europejskiej Organizacji Patentowej oraz pomocniczo – doświadczenia i praktyka niektórych państw Europy Zachodniej, zwłaszcza Niemiec. Zdając sobie sprawę z naprawdę dużych wymogów stojących przed zawodem rzecznika patentowego należy stworzyć program, który tym wymogom podoła i zapewni kształcenie nowych kadr z uwzględnieniem całokształtu potrzeb tego zawodu.

Oczywistym jest, że specyfika, zakres upoważnienia rzecznika patentowego działającego jako pełnomocnik w sprawach własności przemysłowej wymagają wysokich kwalifikacji, znajomości zagadnień prawnych oraz technicznych. Występowanie w zastępstwie podmiotów zagranicznych wymaga dodatkowo także znajomości języków obcych. Moim zdaniem ten aspekt winien być jednym z kryteriów kwalifikacji kandydatów na kurs.

Bezsprzecznym jest zarówno w warunkach Polski jak i każdego innego państwa, że dla wykonywania zawodu rzecznika patentowego konieczne są odpowiednio wysokie kwalifikacje nie tylko z techniki, ale również z prawa, przy czym pomocna jest znajomość innych zagadnień, a mianowicie z zakresu ekonomii, marketingu i zarządzania.

Sprawa kwalifikacji zawodowych to nie tylko problem szkolenia kandydatów do zawodu. To także problem ciągłego doskonalenia kwalifikacji i doksztalcania rzeczników patentowych zawodowo czynnych. Zmiana krajowych regulacji prawnych, przystąpienie Polski do kolejnych umów i porozumień międzynarodowych powodują, że niezbędne jest ustawiczne, ciągłe doksztalcanie lub samoksztalcanie. W znacznej mierze te potrzeby uwzględnione zostały w programie Projektu TESSA nr 177, który realizowany jest przez Polską Izbę Rzeczników Patentowych we współpracy z Politechniką Świętokrzyską w Kielcach, w ramach środków finansowych z Funduszu PHARE.

## Formy wykonywania zawodu, a problem kompetencji

Ramy stosunku pracy są zgodnie z ustawą tylko jedną z form wykonywania zawodu rzecznika patentowego. Ustawa *expressis verbis* wymienia, że może być on wykonywany również samodzielnie na własny rachunek.

Tym samym ustawa przesądza o jego kwalifikacji jako zawodu wolnego, co zbliża zawód rzecznika patentowego do innych wolnych zawodów w zakresie obsługi i pomocy prawnej, a mianowicie zawodu adwokata czy radcy prawnego.

Pewną kontrowersję wywołuje sprawa szerokiego ujęcia zadań rzeczników patentowych, które dotyczą także m.in. dochodzenia roszczeń, zastępstwa w postępowaniu przed Urzędem Patentowym, Komisją Odwoławczą przy UP RP, sądami powszechnymi i przed innymi organami orzekającymi w sprawach ochrony własności przemysłowej, które to czynności są domeną zawodów prawniczych.

Takie ujęcie zadań rzeczników patentowych powoduje wystąpienie problemu kompetencji rzeczników patentowych o wykształceniu technicznym a nie posiadających wykształcenia prawniczego, jak też problemu dopuszczenia do wykonywania niektórych czynności należących do rzeczników patentowych i występowania w charakterze pełnomocnika także adwokatów czy radców prawnych.

Problem ten wart jest przemyślenia chociażby przy okazji przyszłych zmian legislacyjnych ustawy o rzecznikach patentowych, przewidywanych chociażby w aspekcie harmonizacji polskiego prawa własności przemysłowej z prawem Unii Europejskiej. W przygotowaniu wyważonego projektu dla rozwiązania tego zagadnienia także i tutaj winny być pomocne regulacje przyjęte w państwach Unii Europejskiej.

Przykładowo, według modelu rozwiązania przyjętego w Niemczech – stosowny przepis wyliczając sprawy należące do kompetencji rzeczników patentowych zastrzega jednocześnie uprawnienia do udzielania porad prawnych i zastępowania stron we wszystkich sprawach o charakterze prawnym dla adwokatów.

Zgodnie z rozwiązaniem przyjętym we Francji występowanie przed Urzędem Patentowym zastrzeżone jest tylko dla rzeczników patentowych, przy czym możliwe jest także korzystanie z usług adwokatów.

## Obowiązek działania przez przedstawiciela

Zgodnie z ustawą o rzecznikach patentowych, jej artykułu 14 ust. 1 „rzecznik patentowy występuje w charakterze pełnomocnika, z prawem udzielania dalszych pełnomocnictw innym rzecznikom, w postępowaniu przed Urzędem Patentowym, Komisją Odwoławczą przy Urzędzie Patentowym, sądami powszechnymi i przed innymi organami orzekającymi w sprawach ochrony własności przemysłowej”.

Zapis ten jest bardzo ogólny. Kwestia zastępowania obywateli polskich oraz polskich osób prawnych, a także cudzoziemców i zagranicznych osób prawnych uregulowana jest bardziej szczegółowo w innych aktach prawnych.



Art. 32 ust. 7 ustawy z dnia 19 października 1972 r. o wynalazczości (Dz. U. z 1993 r., Nr 26, poz. 117) stanowi, że „W postępowaniu przed Urzędem Patentowym w sprawach związanych ze zgłaszaniem i rozpatrywaniem oraz utrzymywaniem ochrony wynalazków pełnomocnikiem może być tylko rzecznik patentowy. Osoby zagraniczne mogą działać tylko przez rzecznika patentowego mającego stałe miejsce zamieszkania w Polsce”.

Taki sam zapis zawarty jest w art. 36 ustawy z dnia 30 października 1992 r. o ochronie topografii układów scalonych (Dz. U. Nr 100, poz. 498).

Natomiast art. 51 ustawy z dnia 31 stycznia 1985 r. o znakach towarowych (Dz. U. z 1985 r. Nr 5, poz. 17; zm.: Dz. U. z 1989 r. Nr 35, oz. 192, Dz.U. z 1993 r. Nr 10, poz. 46, Dz. U. z 1994 r. Nr 74, poz. 331) stanowi, że „Strona mająca stałe miejsce zamieszkania lub siedzibę za granicą może działać w postępowaniu przed Urzędem Patentowym oraz przed Komisją Odwoławczą jedynie za pośrednictwem rzecznika patentowego mającego stałe miejsce zamieszkania w Polsce”.

Z porównania poszczególnych zapisów wynika, że jedynie ustawa o wynalazczości oraz ustawa o ochronie topografii układów scalonych stanowią o tzw. przymusie rzecznikowskim w postępowaniu zgłoszeniowym przed Urzędem Patentowym – prowadzonym w zastępstwie zarówno podmiotów polskich i zagranicznych.

Brak jest takiej konsekwencji w ustawie o znakach towarowych, która przymus rzecznikowski ustanawia tylko w przypadku zastępstwa cudzoziemców i zagranicznych osób prawnych. Natomiast w odniesieniu do wzorów zdobniczych – rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 stycznia 1963 r. w sprawie ochrony wzorów zdobniczych (Dz. U. Nr 8, poz. 45) całkowicie pomija kwestię zastępstwa, przy czym § 11.1 tego rozporządzenia w sprawach w nim nie unormowanych odsyła do przepisów dotyczących wzorów użytkowych, które zawarte są w aktualnej ustawie o wynalazczości. Tym samym przymus rzecznikowski winien obowiązywać w każdym przypadku w postępowaniu zgłoszeniowym wzoru zdobniczego, a więc zarówno przy zgłoszeniu krajowym jak i zagranicznym.

Wydaje się, że sprawa zastępstwa winna być jednolicie uregulowana w odniesieniu do każdego z podmiotów zgłaszających i niezależnie od tego, czy przedmiotem zgłoszenia jest wynalazek, wzór użytkowy lub zdobniczy, znak towarowy czy topografia układu scalonego.

Należałoby się zastanowić, czy przepisy o przymusie rzecznikowskim dla całkowitej jednoznaczności i uniknięcia powtarzania tego samego zapisu w odrębnych aktach prawnych nie winny się znaleźć jedynie w ustawie o rzecznikach patentowych.

## **Zagadnienie etyki zawodowej**

Zawód rzecznika patentowego wymaga nie tylko szczególnych i wysokich kwalifikacji. Jest to zawód zaufania publicznego. Wpis na listę rzeczników patentowych uprawniający do wykonywania zawodu wiąże się ze złożeniem ślubowania.

Zgodnie z art. 9 ust. 1 ustawy o rzecznikach patentowych – rota ślubowania ma następujące brzmienie: „Ślubuję uroczyście wykonywać zawód rzecznika patentowego

sumiennie i zgodnie z przepisami zachowywać tajemnicę zawodową, postępować godnie i uczciwie, kierując się zasadami etyki zawodowej”.

Za czyny sprzeczne ze ślubowaniem, a szczególnie za czyny zawinione oraz za nienależyte wykonywanie czynności zawodowych rzecznik patentowy podlega odpowiedzialności dyscyplinarnej i może być ukarany upomnieniem albo naganą z ostrzeżeniem, bądź może być zawieszony w prawach do wykonywania zawodu na okres do lat 5.

Podstawą odpowiedzialności dyscyplinarnej może być naruszenie któregośkolwiek zobowiązania zawartego w rocie ślubowania. Tak samo ważna jest tu rzetelność w wykonywaniu zawodu, fachowość jak i uczciwość, dochowanie tajemnicy zawodowej, jak i zgodność postępowania z zasadami etyki zawodowej.

W Polsce brak jest jakiegokolwiek regulacji prawnej określającej więcej niż wymogi ogólne elementów dotyczących zasad etyki zawodowej i warunków wykonywania zawodu. A przecież ważne jest tutaj określenie chociażby: dozwolonego zakresu reklamy, relacji z klientami, stosunków z innymi przedstawicielami społeczności rzeczników patentowych, stosunków z Urzędem Patentowym RP, jak też innymi urzędami oraz sądami. Krajowa Rada Rzeczników Patentowych przyjęła w dniu 28 marca 1995 r. uchwałę formułującą wytyczne w sprawie wykonywania zawodu rzecznika patentowego precyzując zasady i sposób wykonywania zawodu. Istnienie tych wytycznych nie pozostaje jednak w sprzeczności z celowością wydania aktu normatywnego zawierającego szczegółowe przepisy w tym względzie.

Przystępując do prac związanych z opracowaniem projektu takiego aktu zasadnym byłoby posiłkowe wzorowanie się na regulacjach przyjętych przykładowo w Kodeksie Etycznym przyjętym w 1979 roku w odniesieniu do europejskich rzeczników patentowych. Podobne regulacje zawierające zbiór zaleceń istnieją w wielu państwach Europy Zachodniej nie tylko w odniesieniu do rzeczników patentowych, ale także innych wolnych zawodów, a mianowicie adwokatów, lekarzy.

## **Zakończenie**

Wszystkie zasygnalizowane problemy obowiązującej ustawy o rzecznikach patentowych były przedmiotem seminarium, które odbyło się w dniach 4–6 grudnia 1995 roku w Zakopanem. Seminarium to odbyło się w ramach Projektu TESSA Nr 177. Poza przedstawicielami różnych środowisk rzeczników patentowych w Polsce w seminarium uczestniczyli także: Jozef Marko z Węgier, Dariusz Szlepper z Francji i Rüdiger Zellentin z Niemiec.

Goście z zagranicy przedstawili modele rozwiązań przyjętych w systemach prawnych państw, które reprezentowali. Informacje uzyskane przy tej okazji będą przyczynkiem przy opracowaniu projektu prawa własności przemysłowej oraz projektu ustawy o rzecznikach patentowych, a być może także kodeksu deontologii zawodowej.

## KSZTAŁCENIE MULTIPLIKATORÓW (TEACHER TRAINERS) JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Jest to projekt kształcenia IV generacji multiplikatorów (teacher trainers) języka niemieckiego w zakresie nowoczesnej dydaktyki nauczania oraz wykorzystania podręczników najnowszej generacji w nauczaniu.

Jest to wspólny projekt Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Biura Koordynacyjnego Szwajcarskiej Centrali Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie (WBZ–Polen). Organizację kształcenia zlecono wojewódzkim ośrodkom metodycznym w Lublinie, Łodzi i Wrocławiu. Kształcenie jest finansowane głównie ze środków programu TESSA.

Od 1992 r. Szwajcarska Centrala Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie (WBZ) realizuje na zlecenie rządu Szwajcarii projekt kształcenia polskich nauczycieli języka niemieckiego na tzw. multiplikatorów (teacher trainers). Dotychczas około 80 teacher trainers wykształconych przez WBZ otrzymało dyplom i rozpoczęło doskonalenie nauczycieli. Do końca roku 1995 dyplomy otrzyma ponad 100 teacher trainers, w tym również teacher trainers wykształceni w ramach szkolnych teacher trainers wg województw.

W projekcie kształcenia teacher trainers IV generacji w ramach projektu TESSA uczestniczą doradcy metodyczni szkół podstawowych i średnich z województw: lubelskiego, zamojskiego, radomskiego, łódzkiego, warszawskiego, bydgoskiego, gorzowskiego, płockiego, kaliskiego i wrocławskiego.

Celem projektu jest wykształcenie teacher trainers przygotowanych do prowadzenia form doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach i wojewódzkich ośrodkach metodycznych w zakresie nowoczesnej dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego. Absolwenci otrzymują dyplom teacher trainer wydany przez CODN i WBZ.

Projekt składa się z cyklu 5 kursów pięciodniowych po 30 godzin – razem 150 godzin oraz dwóch praktyk w ramach doskonalenia nauczycieli w różnych regionach Polski. Całość trwa jeden rok.

Zajęcia pierwszych trzech kursów odbyły się w WOM w Lublinie, w WODN w Łodzi oraz w WOM we Wrocławiu. Uczestnicy kursu zostali przeszkoleni w zakresie:

- zasad nowoczesnego nauczania języków obcych (nauczanie komunikatywne i interkulturowe),
- technik rozwijania i testowania sprawności językowych,
- strategii uczenia się i technik aktywizujących zachowania językowe na lekcjach,
- wykorzystania nowoczesnych materiałów i podręczników w nauczaniu,
- technik rozpoznawania „typów uczenia się” w zespole klasowym,
- wykorzystania wiedzy o krajach niemieckojęzycznych na lekcjach,
- operacjonalizacji celów nauczania,

województwo	TT1 generacja	TT1 generacja	TT1 generacja	TT1 generacja	Razem TT
Biała Podlaska	1	2			2
Białystok	1	1	1		3
Bydgoszcz		2	1	1	4
Częstochowa		1	3		4
Elbląg		2	1		3
Gdańsk		2			2
Gorzów Wlkp.			1	1	2
Kalisz		1		4	5
Katowice	1	2			3
Kraków	2		3		5
Legnica		1	2		3
Leszno		2	1		3
Lublin	7	1	2	6	16
Nowy Sącz		1			1
Piła		1			1
Poznań		1			1
Płock				1	1
Radom				1	1
Rzeszów	1		1		2
Siedlce	1	1			2
Suwałki		2			2
Szczecin	2				2
Tarnobrzeg		1	1		2
Warszawa		2	1	2	5
Wrocław		2	2	7	11
Zamość				2	2
Zielona Góra			1		1
Łódź	6	3	5	1	15
Łomża		1	2		3
Razem:	22	31	28	26	107

- przygotowania lekcji, ich hospitacji i ewaluacji,
- form pracy na lekcjach,
- dydaktyki i metodyki pracy z dorosłymi.

Zakłada się, że jako teacher trainers absolwenci szkolenia będą przekazywać zdobytą wiedzę i umiejętności nauczycielom języka niemieckiego oraz wspierania rady pedagogicznej w inicjowaniu i wdrażaniu innowacji pedagogiczno-metodycznych w nauczaniu (nie tylko języka niemieckiego).

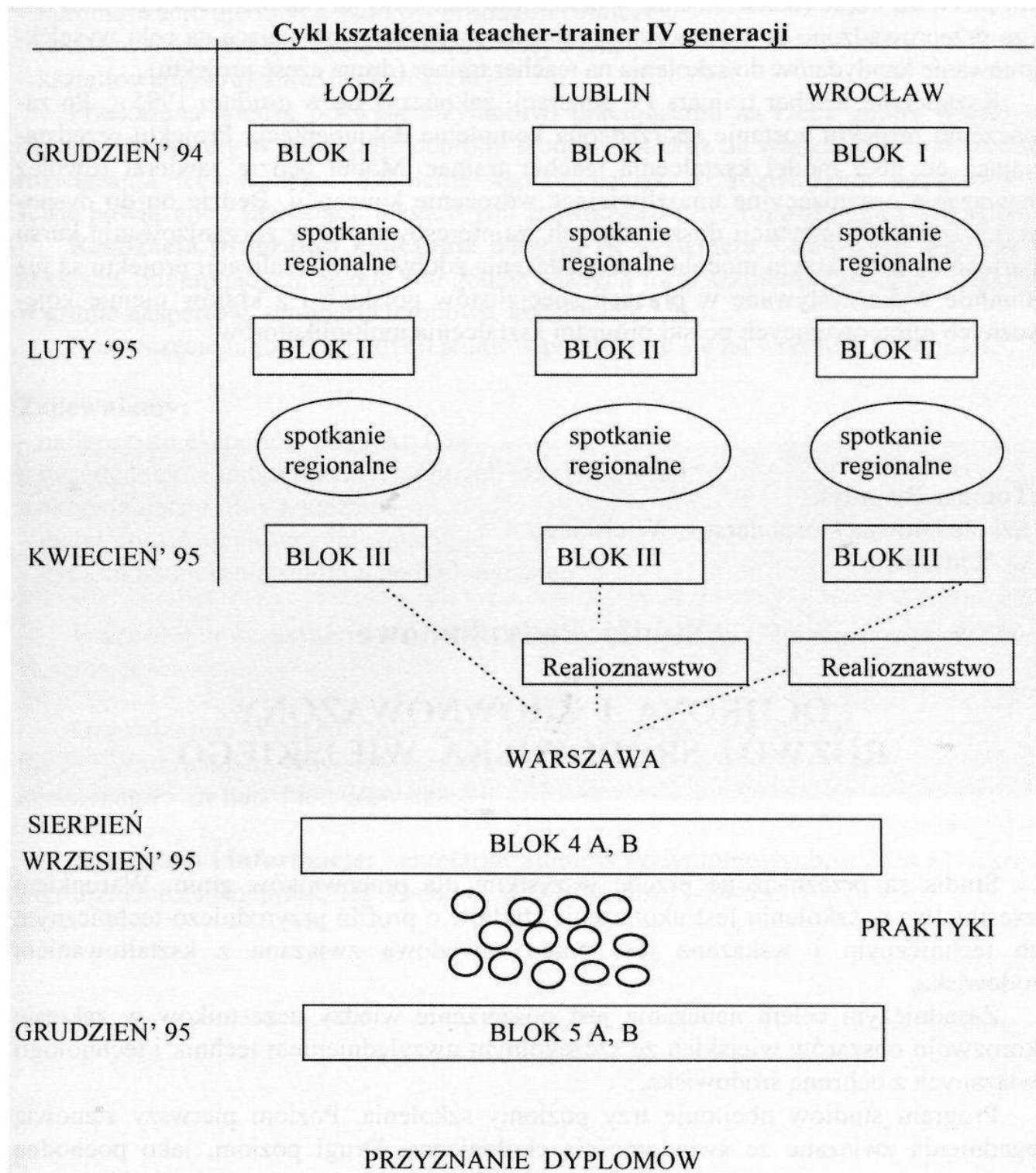
Uczniowie, jako podmiot procesu edukacyjnego będą mogli brać czynny i świadomy udział w procesie nauczania-uczenia się, uczyć się będą odpowiedzialności za pracę grupy/pary i jej wyniki oraz będą mogli korzystać z nowych podręczników, dających gwarancję zdobycia umiejętności porozumienia się w języku niemieckim i aktualnej wiedzy o krajach niemieckojęzycznych.

Wymagania i oczekiwania stawiane obecnie szkole i nauczycielom są coraz większe. Uczniowie, rodzice i społeczeństwo oczekują, iż nauczanie języków obcych polegać będzie nie tylko na przekazywaniu wiedzy, lecz przede wszystkim na rozwijaniu

umiejętności, które umożliwiają sprostanie ciągłym zmianom zachodzącym we współczesnym świecie. Permanentne doskonalenie nauczycieli przez wysoko wykwalifikowaną kadre teacher trainers może przyczynić się do postępów w tym zakresie.

Znane są wszystkim zainteresowanym problemy ze znalezieniem odpowiednio wyszkolonej kadry do prowadzenia wewnątrz- i pozaszkolnego doskonalenia nauczycieli, wykształcenie grupy teacher trainers zapewni zmniejszenie skali tego problemu.

Poniżej przedstawiono wykres obrazujący cykl kształcenia teacher trainers IV generacji.



Stały monitoring i ocena poszczególnych kursów jak też całego projektu pozwala na wprowadzenie odpowiednich modyfikacji w trakcie jego przebiegu. Stałym elementem każdego kursu jest jego samoocena przez kadre uczestniczącą w projekcie i słuchaczy w trakcie kursu lub po jego zakończeniu (ankieta ewaluacyjna). Dokonuje się również oceny z zewnątrz poprzez udział w kursie (obserwacja uczestnicząca, arkusz obserwacji) doradców kursu oraz członków Zarządu Projektu. Po odbyciu praktyki po kursie II słuchacze dokonali samoewaluacji w formie sprawozdania pisemnego. Po kursie III kończącym pierwszą część (dokształcanie w dziedzinie metodyki języka niemieckiego jako obcego przeprowadzono ze słuchaczami rozmowę kwalifikacyjną mającą na celu wyselekcjonowanie kandydatów do szkolenia na teacher trainer (druga część projektu).

Kształcenie teacher trainers IV generacji zakończył się w grudniu 1995 r. Po zakończeniu projektu zostanie sporządzona kompletna dokumentacja Projektu przedstawiająca go jako model kształcenia teacher trainer. Model będzie zawierał również rozwiązania organizacyjne umożliwiające wdrożenie koncepcji. Będzie on do dyspozycji wszystkich instytucji doskonalących, zainteresowanych w zorganizowaniu kursu opartego na powyższym modelu. Doświadczenia zdobyte przy realizacji projektu są już aktualnie wykorzystywane w pracach specjalistów polskich i z krajów niemieckojęzycznych opracowujących polski program kształcenia multiplikatorów.

**Tomasz Brandyk**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego  
w Warszawie

## **Studia Podyplomowe**

# **OCHRONA I ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO**

Studia są przeznaczone przede wszystkim dla pracowników gmin. Warunkiem uczestnictwa w szkoleniu jest ukończenie studiów o profilu przyrodniczo-technicznym lub technicznym i wskazana jest praca zawodowa związana z kształtowaniem środowiska.

Zasadniczym celem nauczania jest poszerzenie wiedzy uczestników w zakresie ekorozwoju obszarów wiejskich ze szczególnym uwzględnieniem technik i technologii związanych z ochroną środowiska.

Program studiów obejmuje trzy poziomy szkolenia. Poziom pierwszy stanowią zagadnienia związane ze świadomością ekologiczną. Drugi poziom, jako pochodną

świadomości ekologicznej, stanowią unormowania prawne i rozwiązania ekonomiczne. Koncepcje etyczne i ekonomiczno-prawne w zakresie ochrony środowiska są realizowane poprzez określone działania techniczne, które są przedmiotem nauczania w trzecim poziomie kształcenia, obejmującym:

- zaopatrzenie w wodę i kanalizację gmin wiejskich,
- oczyszczanie wód i ścieków (metody ekotechnologiczne),
- gospodarowanie odpadami stałymi w gminach wiejskich,
- minimalizację ujemnych skutków produkcji rolniczej,
- rekultywację i renaturyzację obszarów wiejskich,
- kształtowanie krajobrazu i ekorekreację.

Przekazana wiedza pozwala inżynierowi pracującemu na rzecz gminy właściwie określać priorytety w dziedzinie ochrony środowiska oraz na właściwy wybór (ocenę) rozwiązania technicznego. Szkolenie kładzie nacisk na rozwiązania kompleksowe ściśle powiązane z planami strategicznymi zrównoważonego rozwoju gmin wiejskich.

**Realizacja programu nauczania** odbywa się systemem 3-dniowych sesji raz w miesiącu, obejmujących łącznie 300 godzin różnych form szkolenia (wykłady, dyskusje w gronie ekspertów, seminaria terenowe, konsultacje i in.).

Rozpoczęcie najbliższej edycji studiów przewiduje się na wrzesień 1996 roku.

**Zapewniamy:**

- najlepszych ekspertów i dydaktyków,
- uwzględnianie indywidualnych potrzeb szkoleniowych,
- aktywizujące formy nauczania,
- materiały szkoleniowe i informacyjne,
- dyplom ukończenia studiów podyplomowych.

**Warunkiem uczestnictwa** są ukończone studia wyższe. Odpłatność wynosi 500 zł za semestr szkolenia.

**Organizator:** Wydział Melioracji i Inżynierii Środowiska SGGW,  
02-787 Warszawa, ul. Nowoursynowska 166,  
koordynator – dr hab. Piotr Hewelke.

**Zgłoszenia i informacje:** Sekretariat Studiów Podyplomowych,  
mgr inż. Dorota Kacprzak, tel. 43-90-41 w. 17-04, fax 47-24-53.

**Włodzimierz Olszewski**

Zespół Szkół – Policealne Studium Administracji  
Publicznej w Polkowicach

## **PRZYGOTOWANIE I WDROŻENIE KURSU „NOWOCZESNY PRACOWNIK ADMINISTRACJI”**

### **Wprowadzenie**

„Nie siła armii, nie zapóźnienia technologiczne, gdyż i te można nadrobić, lecz słabość naszego systemu edukacyjnego może okazać się największą barierą na drodze do Europy” – to słowa z raportu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) o stanie polskiej oświaty.

Odpowiedzią na tak sformułowaną tezę, a przede wszystkim potwierdzeniem dostrzegania szybko zmieniającej się rzeczywistości jest realizowany w ramach Programu TESSA (Training and Education in Strategically Significant Areas) finansowanego przez PHARE – kurs „Nowoczesny pracownik administracji”.

W ślad za krajami wysoko rozwiniętymi również w Polsce należy stawiać wymóg do kształcenia się przez całe życie i to nie tylko w sytuacjach chęci awansu, ale również dla utrzymania się na zajmowanym stanowisku pracy.

Gospodarka rynkowa stawia przed kształceniem dorosłych nowe zadania – traktowanie go nie tylko formalnie, lub jako inwestycję w podniesienie prestiżu i źródło satysfakcji, ale jako inwestycję w rozwój osobowości i drogę do odniesienia sukcesu.

Ponadto edukacja dorosłych musi stwarzać możliwość przekwalifikowania się w związku ze zmianami w gospodarce – jej restrukturyzację i przechodzeniem na nowoczesne technologie.

Kurs przeznaczony został dla kształcenia ustawicznego i przekwalifikowania w celu zdobycia lub podwyższenia kwalifikacji na poziomie policealnym, potwierdzonym nadaniem tytułu technika administracji i dyplomu lub zaświadczeniem o ukończeniu modułu. Kurs trwa 1,5 roku. Przeznaczony jest głównie dla urzędników, pracowników administracji oraz kadry kierowniczej średniego szczebla w przedsiębiorstwach produkcyjnych, handlowych i instytucjach o charakterze publicznym. Ponadto umożliwia kształcenie bezrobotnych.

Kurs ma na celu utworzenie modelowego systemu kształcenia ustawicznego dla bezrobotnych, chcących nabyć pożądane kwalifikacje i umiejętności na poziomie policealnym oraz dla osób pracujących, pragnących zmienić lub poszerzyć umiejętności i kwalifikacje. Ponadto celem kursu jest umożliwienie zdobycia wiedzy i umiejętności dostosowanych do standardów europejskich oraz poszerzenie oferty kształceniowej o metodę Open Learning i kształcenie modułowe. Ma on również zaspokoić zapotrzebo-



wanie pracodawców na nowoczesnych pracowników o standardzie określonym w programie. Kurs pozwoli wypacować mechanizmy prowadzenia stałego monitoringu oraz nowych form oceny.

## Wdrażanie projektu

Dobrze przeprowadzona promocja spowodowała, że kurs cieszył się dużym zainteresowaniem mieszkańców województwa legnickiego. 180 osób przystąpiło do testu kwalifikacyjnego, w wyniku którego 61 osób zostało przyjętych na kurs.

Dane statystyczne dotyczące słuchaczy przedstawiają się następująco ze względu na:

a) pracę:

pracujący – 31 osób      bezrobotni – 30 osób

b) wiek:

do 25 lat – 28 osób      26–30 lat – 11 osób      pow. 30 lat – 22 osoby

c) płeć:

kobiety – 44      mężczyźni – 17

d) zawód:

z zawodem – 37      bez zawodu – 24

e) ukończone szkoły:

LO – 25      Technika – 14      LZ – 12  
Średnie Studium Zawodowe – 7      Szkoły wyższe – 3

f) miejsce zamieszkania:

Polkowice – 40      Lubin – 12      Głogów – 4      Legnica – 3  
inne – 2

W grudniu 1994 r. z udziałem Burmistrza Gminy, przedstawicieli instytucji wspierających (Rejonowy Urząd Pracy Polkowice, Kuratorium Oświaty Legnica, Wyższa Szkoła Zarządzania w Warszawie – Oddział Dolnośląski w Legnicy, Bank Zachodni Wrocław - Oddział Polkowice, Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe „Mercus” Polkowice, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Miasta i Gminy Polkowice), członków zarządu i wykładowców odbyła się uroczysta inauguracja kursu, podczas której słuchacze otrzymali z rąk koordynatora listy gratulacyjne, a instytucje wspierające podziękowania.

W toku przygotowań do kursu oraz w trakcie jego realizacji wykonano szereg nowatorskich działań w różnych obszarach. Należą do nich:

**1. Obszar programowy.** Przy opracowywaniu dokumentacji programowej kursu za podstawę przyjęto dokumentację wdrożeniową Urzędu Rady Ministrów i Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1993 r. dla zawodu technika administracji. Opracowano kanon kwalifikacji zawodowych (opanowanie umiejętności) oraz psychofizycznych, który powinni opanować słuchacze.

Materiał programowy podzielony został na następujące moduły:

- językowy (j. angielski, j. niemiecki, j. rosyjski),
- informatyczny,
- prawniczy,
- ekonomiczny,
- techniczny (m.in. maszynopisanie, obsługa nowoczesnych środków audiowizualnych oraz łączności, organizacja pracy i techniki biurowej),
- dopełniający (m.in. elementy socjologii i psychologii społecznej, etyka pracownika administracji, ubezpieczenia społeczne, organizacja czasu, elementy marketingu, negocjacji).

Moduł językowy realizowany jest przez cały cykl kształcenia, podobnie jak informatyczny. Słuchacze, którzy posiadają udokumentowaną (test na wejściu) dobrą znajomość języka lub umiejętność obsługi wymaganych programów informatycznych, nie muszą uczestniczyć w zajęciach i mogą przystąpić do egzaminu końcowego.

Ponadto moduły realizowane są w blokach przedmiotowych i słuchacz może podejmować decyzję o uczestnictwie w całości kursu lub określonych blokach modułu.

W charakterystyce programu modułu określono wymogi stawiane słuchaczom, aby można było ustalać poziom umiejętności i wiedzy, czy też blok przedmiotowy, na który może „wejść” słuchacz.

**2. Standardy.** Celem uznania standardów za równorzędne z przyjętymi w Unii Europejskiej nawiązano kontakt z partnerem zagranicznym, tj. Cassons Comercial College w Oldham (Wielka Brytania). Przesłano aplikacje ze stosownymi referencjami do Pitman Examinations Institut (PEI) w Wielkiej Brytanii, aby przy Zespole Szkół Polkowice otworzyć Ośrodek PEI. W grudniu 1994 r. włączono szkołę do sieci PEI. Szkoła może nadawać certyfikaty PEI, potwierdzające kwalifikacje z dziedziny technik biurowych (czynności sekretarskich), przetwarzania danych i maszynopisania. Ponadto opracowano na każdym z modułów procedurę oceniania i rejestrowania osiągnięć słuchacza. Słuchacz (terminator) sprawdza swoje wiadomości pod kątem własnych przypuszczeń co do opanowania materiału. Każda jednostka modułowa i pakiet do uczenia się mają precyzyjnie sformułowane cele dydaktyczne w kategoriach operacyjnych, tj. kwalifikacji absolwenta kursu.

Postępy słuchacza w nauce badane są w stosunku do tych celów:

- periodicznie (podczas kursu),
- po zakończeniu uczenia się modułów,
- po skończeniu programu kursu.

Ocena słuchacza ma charakter opisowy i obejmuje wszystkie elementy objęte programem. Każdy słuchacz posiada indywidualną kartę oceny. Efektem procedury oceniania i rejestrowania osiągnięć słuchacza będzie wypełnianie formularza wykazu osiągnięć. Może on być ważnym źródłem informacji dla przyszłego pracodawcy w przeciwieństwie do przyjętych ogólnie ocen wystawianych na świadectwie (zaświadczeniu).

**3. Obszar kadrowy.** Wprowadzenie modułowych metod nauczania do kształcenia zawodowego na kursie zmieniło rolę nauczyciela (tutora). W nowym układzie nauczyciel przyjął funkcję doradcy, informatora, twórcy programu, kierownika wsparcia, autora skryptu, dostarczyciela informacji zwrotnej o postępach uczniów-słuchaczy.

Celem zapewnienia wysokiego poziomu kursu zatrudniono kadre pedagogiczną legitymującą się wyższym wykształceniem i przygotowaniem pedagogicznym. Ponadto wszyscy nauczyciele (tutorzy) ukończyli kurs „Trening moderatorów techniki WIZUAL” organizowany przez Ośrodek Doradztwa i Treningu Kierowniczego w Gdańsku. Członkowie zarządu ukończyli cykl V seminariów Akademii Controllingu. Koordynator uczestniczy systematycznie w szkoleniach i warsztatach dla koordynatorów projektu, organizowanych przez Biuro TESSA, na których podnosi swoją wiedzę z różnych dziedzin niezbędnych w realizowanym przedsięwzięciu.

Ponadto nauczyciele-autorzy doskonalą swoją wiedzę w ramach studiów podyplomowych, kursów i seminariów.

Celem uatrakcyjnienia zajęć w I części zorganizowano dla słuchaczy seminarium pt. „Organizacja własnego czasu”, które prowadził prof. G. Łasiński oraz zajęcia z prawa prowadzone przez prof. J. Bocia.

**4. Monitoring i ocena projektu.** Dla zdobycia niezbędnych danych o realizacji kursu prowadzony jest stały monitoring i ocena przez cały czas trwania programu, a także po jego zakończeniu.

Monitoring i ocena prowadzone są przez każdą instytucję uczestniczącą w projekcie (monitoring wewnętrzny), jak i pracowników Biura TESSA oraz niezależnych ekspertów (monitoring zewnętrzny).

W ramach monitoringu wewnętrznego:

- organizowane są regularne spotkania kadry i zarządu,
- dokonywany jest okresowy przegląd pracy (poczynionych postępów, zadań, wniosków, wyników, trudności, dalszych kroków) oraz zbieranie informacji do przygotowania raportu przejściowego i końcowego,
- przeprowadzana jest okresowa ocena kursu przez słuchaczy.

**5. Przewidywane skutki programu i efekty edukacyjne.** Pomimo że kurs znajduje się w połowie realizacji można stwierdzić, iż po zakończeniu programu osiągnięte zostaną następujące cele:

1. Stworzenie modelowego systemu kształcenia ustawicznego.
2. Propagowanie nowatorskiej formy nauczania modułowego.
3. Wypracowanie i wdrażanie mechanizmów oceniania, monitoringu oraz dostosowania ich do wymogów gospodarki rynkowej i europejskich standardów.
4. Zmniejszenie stopy bezrobocia w rejonie objętym programem.
5. Nawiązanie stałej współpracy z lokalnymi pracodawcami w zakresie kształcenia ich pracowników oraz określenia kwalifikacji niezbędnych dla przyszłych pracowników.
6. Promocja szkoły, miasta, gminy i instytucji współpracujących.
7. Nawiązanie kontaktów ze współpartnerami projektów realizowanych w innych dziedzinach strategicznych i regionach kraju.
8. Autopromocję autorów projektu.
9. Pozyskiwanie funduszy na dalsze kursy i inne formy szkolenia.
10. Propagowanie opisowej formy nabytej wiedzy i umiejętności.
11. Podniesienie kwalifikacji kadry uczestniczącej w projekcie.

12. Wzbudzanie własnych, dalszych inicjatyw w zakresie nowatorskich form kształcenia.
13. Możliwość potwierdzenia kwalifikacji i umiejętności w wybranych dziedzinach administracji. Nadawanie certyfikatów PEI w Ośrodku przy Zespole Szkół–Policealne Studium Administracji Publicznej Polkowice.
14. Odbycie praktyki przez najlepszych słuchaczy kursu w instytucjach administracyjnych Wielkiej Brytanii.
15. Opracowanie utworów edukacyjnych w postaci skryptów, pakietów edukacyjnych, konspektów, programów nauczania i testów.



**ZESPÓŁ SZKÓŁ  
POLKOWICE**

## **P o l i c e a l n e S t u d i u m A d m i n i s t r a c j i P u b l i c z n e j P O L K O W I C E**

W ramach programu **PHARE UNII EUROPEJSKIEJ** prowadzi następujące kursy projektu **TESSA**:

### **„Nowoczesny pracownik administracji”**

Kurs przeznaczony jest dla kandydatów, którzy ukończyli szkołę średnią i pragną uzyskać lub podnieść kwalifikacje zawodowe. Obejmuje on trzy semestry nauki w ramach kształcenia modułowego. Program obejmuje moduły: językowy, techniczny, ekonomiczny, prawniczy, dopełniający i informatyczny, realizowane w blokach przedmiotowych. Po zdaniu egzaminów uczestnik uzyskuje tytuł technika administracji.

#### **Obsługi komputerów:**

- podstawy obsługi komputerów,
- środowisko graficzne Windows,
- edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne i bazy danych,

#### **Języków obcych:**

- języka niemieckiego,
- języka angielskiego,
- języka francuskiego
- języka rosyjskiego

### **Podnoszące kwalifikacje w zakresie:**

- organizacji i techniki pracy biurowej,
- wiedzy prawniczej,
- psychologii, etyki, socjologii i elementów marketingu.

Kursy przeznaczone są dla słuchaczy z wolnego naboru oraz skierowanych przez zakłady pracy.

Szczegółowych informacji udziela Szkolny Ośrodek Kursowy „Nowa Szkoła”  
59-320 Polkowice, ul. Skalników 6 tel. (076) 45-20-65, fax (076) 45-24-80

**Stanisława Borkowska**  
Uniwersytet Łódzki

## **STUDIUM PODYPLOMOWE „STOSUNKI PRZEMYSŁOWE”**

Celem Studium jest wyposażenie słuchaczy w wiedzę i umiejętności praktyczne w zakresie kształtowania zbiorowych stosunków pracy w warunkach gospodarki rynkowej.

### **Tematyka Studium:**

- doświadczenia w zakresie kształtowania stosunków przemysłowych w krajach zachodnich,
- prawo stosunków przemysłowych,
- zbiorowe układy pracy,
- rokowania zbiorowe,
- skuteczne komunikowanie się i negocjowanie,
- konflikt przemysłowy i jego rozwiązywanie,
- zasady mediacji i arbitrażu,
- partycypacja pracownicza,
- rola związków zawodowych w kształtowaniu stosunków przemysłowych.

### **Studium jest adresowane do:**

- specjalistów ds. zarządzania zasobami pracy w przedsiębiorstwach,
- członków zarządów przedsiębiorstw,

- działaczy związków zawodowych i organizacji pracodawców,
- pracowników administracji terenowej i samorządowej, zajmujących się negocjowaniem i rozwiązywaniem zbiorowych sporów i konfliktów.

#### **Warunki uczestnictwa:**

- ukończone studia wyższe,
- odpłatność: 1200,00 zł (za 2 semestry).

#### **Miejsce i czas trwania:**

- gmach Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ, Łódź, ul. P.O.W. 3/5,
- luty 1996 – marzec 1997,
- łączny czas zajęć: 220 godz.,
- częstotliwość zajęć: raz w tygodniu.

#### **Zgłoszenie uczestnictwa:**

Wymagane dokumenty: podanie, kwestionariusz osobowy, odpis dyplomu, 3 fotografie złożyć **do 15 lutego 1996** w sekretariacie Studiów Poddyplomowych UŁ: Łódź, ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 3/5, pokój D-12.

**Informacje:** Ośrodek Naukowo-Badawczy Ekonomiki Pracy i Stosunków Przemysłowych UŁ, tel. 32-51-26

**Krystyna B. Mędrzycka**  
Politechnika Gdańska

## **GOSPODARKA ODPADAMI NIEBEZPIECZNYMI**

#### **Studium przeznaczone jest dla:**

- absolwentów szkół wyższych zatrudnionych w przedsiębiorstwach wytwarzających odpady lub zajmujących się gospodarką odpadami niebezpiecznymi,
- absolwentów szkół wyższych ze specjalnością ochrona środowiska,
- nauczycieli zajmujących się edukacją w dziedzinie ochroną środowiska.

Kandydaci powinni posiadać podstawową wiedzę z ochrony środowiska.

### **W ramach Studium przewiduje się:**

- wykłady obejmujące poniższą tematykę:  
specyfika odpadów, toksykologia, prawo w ochronie środowiska przed odpadami, systemy gospodarki, monitoring zanieczyszczeń środowiska, składowanie odpadów, technologie unieszkodliwiania odpadów niebezpiecznych,
- ćwiczenia laboratoryjne związane z analizą różnego typu odpadów niebezpiecznych,
- wizyty w wybranych przedsiębiorstwach wytwarzających lub unieszkodliwiających odpady niebezpieczne,
- krótkoterminową (tydzień) praktykę w Danii,
- ćwiczenia projektowe mające na celu ocenę stanu zagrożenia środowiska przez odpady niebezpieczne (na wybranym przykładzie), oraz opracowanie w postaci projektu propozycji praktycznego rozwiązania tych problemów.

Studia są prowadzone systemem dziennie-zaocznym w cyklu siedmiu zjazdów (czwartek, piątek, sobota) obejmujących w sumie około 150 godzin zorganizowanego kształcenia.

Pierwsza edycja Studium odbyła się w roku 1995. Następną edycję planuje się uruchomić w roku akademickim 1996/97.

### **Bliższe informacje można uzyskać w:**

Katedrze Technologii Tłuszczów i Detergentów  
Wydział Chemiczny  
Politechnika Gdańska  
ul. G. Narutowicza 11/12  
80-952 Gdańsk

tel. (58) 47-24-69  
(58) 47-19-23  
fax (58) 47-26-94  
e-mail [krystyna @altis. chem.pg.gda.pl](mailto:krystyna@altis.chem.pg.gda.pl)

# Konferencje, seminaria, sympozja

## II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Demokracja a oświata – kształcenie i wychowanie”

Toruń, 31.08–21.09.1996.

Zjazdy Pedagogiczne – organizowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – stają się wielce znaczącym składnikiem bogatego ostatnio „życia pedagogicznego” w kraju.

I Zjazd odbył się w lutym 1993 r. w Rembertowie pod Warszawą, w obiektach Akademii Obrony Narodowej. Udokumentowano go licznymi opracowaniami, w tym szczególnie wydawnictwem reprezentatywnym pt.: *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (Warszawa 1994, PTP).

II Zjazd odbył się na przełomie sierpnia i września 1995 r. w UMK w Toruniu.

Powstaje zatem swoista historia rozwoju myśli pedagogicznej związana z okresem najnowszym, okresem III Rzeczypospolitej. Stronę merytoryczną kształtującą się historii wyznaczają hasła ogólne obu Zjazdów:

- EWOLUCJA TOŻSAMOŚCI PEDAGOGIKI
- DEMOKRACJA A OŚWIATA – KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE

O rozmiarze przedsięwzięcia niech świadczą następujące dane:

- ponad 700 uczestników, reprezentujących zarówno teorię, jak i praktykę, a przy tym wszystkie możliwe środowiska działań pedagogicznych w kraju;
- kilka referatów plenarnych, dwie dyskusje panelowe;
- 25 sekcji problemowych;
- ponad 500 wystąpień dotyczących niemal wszystkich możliwych problemów pedagogicznych i edukacyjnych.

Główni organizatorzy – prof. Zbigniew Kwieciński ze strony PTP<sup>1</sup> oraz prof. Lech Witkowski, prof. Roman Schulz i prof. Józef Górniewicz ze strony UMK w Toruniu – dołożyli wszelkich starań, aby o organizacji, przebiegu i wynikach Zjazdu Toruńskiego można było mówić tylko w samych superlatywach.

Przyjęto, że Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – Zarząd Główny w Warszawie – wyda opracowanie pozjazdowe o charakterze reprezentatywnym, z kolei poszczególne Sekcje wydadzą w miarę możliwości odpowiednie zbiory.

W długim wykazie Sekcji i problemów znalazło się też miejsce dla edukacji zawodowej i oświaty dorosłych.

<sup>1</sup> Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.



## **Edukacja zawodowa i oświata dorosłych wobec szans i zagrożeń**

W obradach grupy E – koordynowanych przez prof. Zygmunta Wiatrowskiego, prof. Stefana Kwiatkowskiego i prof. Olgę Czerniawską – uczestniczyły 23 osoby, w tym 8 profesorów, 11 doktorów i 4 magistrów, reprezentujących środowiska naukowe oraz ośrodki kuratorskie i metodyczne z różnych stron kraju. Wysłuchano 14 wystąpień naukowych oraz informacji o wymowie pedagogicznej. Po każdym wystąpieniu przeprowadzono krótką dyskusję, w której w przekroju czasowym dwóch spotkań popołudniowych uczestniczyli niemal wszyscy członkowie Zespołu.

Postanowiono poczynić starania, aby można było opublikować materiały z obrad w specjalnym wydaniu książkowym. Zależać to będzie od pozyskania sponsora i wydawcy. Wstępnie odpowiednią deklarację złożył Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Wystąpienia uczestników Grupy E wyznaczyły trzy obszary problemowe:

- obszar kształcenia przedzawodowego (3 wystąpienia),
- obszar kształcenia zawodowego (6 wystąpień),
- obszar oświaty dorosłych (5 wystąpień).

Referat wprowadzający do całego układu problemowego wygłosił prof. Zygmunt Wiatrowski, który skupił uwagę zebranych nad „wymiarom demokracji w obszarze przygotowania zawodowego, zatrudnienia i pracy zawodowej”. Referat wprowadzający do problematyki kształcenia zawodowego „Edukacja zawodowa wobec zmian społeczno-gospodarczych” wygłosił prof. Stefan Kwiatkowski.

Z kolei referat wprowadzający do problematyki oświaty dorosłych wygłosiła Olga Czerniawska przedstawiając „dylematy andragogiki”.

Ładunek informatyczno-refleksyjny wszystkich 14 referatów w grupie oraz licznych wystąpień dyskusyjnych był wyjątkowo bogaty. Szczególne zainteresowanie wywołały wystąpienia prof. Stefana Kwiatkowskiego, redaktora „Szkoły Zawodowej” Janusza Moosa, dr. Ryszarda Gerlacha, prof. Alberta Maszke, prof. Olgi Czerniawskiej, prof. Tadeusza Aleksandra oraz Mieczysława Malewskiego.

## **Wnioski**

1. W obszarze kształcenia przedzawodowego w okresie transformacji gospodarczej i edukacyjnej szczególne zadania wyłaniają się przed orientacją i doradztwem zawodowym. Można stwierdzić, że problem ten jest dostrzegany w programach edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, lecz nie uzyskuje on należnego wyrazu w konkretnych działaniach edukacyjnych. Stan wiedzy dzieci i młodzieży o zawodach i pracy zawodowej jest wyjątkowo skromny. Nowa nazwa instytucji powołanej do środowiskowej koordynacji w zakresie orientacji i doradztwa zawodowego;  
– Pracownia Psychologiczno-Pedagogiczna – jak gdyby zwalniała daną instytucję od podejmowania problematyki zawodoznawczej.

W tej sytuacji z zadowoleniem należy powitać celowe nastawienie się kilku uczelni w kraju na kształcenie doradców zawodowych. Postulujemy, aby w klasyfikacji zawodów i

specjalności znalazł się także zawód – doradca zawodowy.

2. W edukacji zawodowej na dzień dzisiejszy dostrzega się więcej zagrożeń niż szans. Zlekceważono bogaty dorobek minionych lat, nie przedstawiono konstruktywnej koncepcji systemowej, stąd aktualna sytuacja w szkolnictwie zawodowym i w kształceniu zawodowym staje się wprost tragiczna. Zachwiały się niezbędne dla szkoły zawodowej kontakty z układem życia gospodarczego; zmalała wyraźnie szansa dla prowadzenia działalności praktycznej, nadanie dominującej rangi kształceniu ogólnemu wywołuje oceny nie tylko pozytywne i akceptujące. Upowszechniana już idea liceum technicznego – szkoły realizującej zadania kształcenia prozawodowego – stwarza określone szanse w dokonującej się rekonstrukcji edukacji zawodowej, ale tylko określone, bowiem wymiar rozwiązań związanych z liceum technicznym z różnych powodów będzie ograniczony. W tej złożonej sytuacji godne uznania są działania innowacyjne, a nawet reformistyczne w życiu poszczególnych szkół, tzw. działania wewnętrzne szkół. Wpływ demokracji budowanej w naszym państwie w danym zakresie jest najbardziej widoczny. Z owymi działaniami wiązać można najwięcej nadziei.
3. W oświacie dorosłych aktualna sytuacja nie może uzyskać jednoznacznej oceny tylko pozytywnej, czy tylko negatywnej. Z wystąpień uczestników Grupy E wynika, że raczej dominuje ocena negatywna, chociaż niektóre stany sięgają lat wcześniejszych. Ale obserwuje

się też wiele inicjatyw i rozwiązań zachęcających nawet wówczas, gdy twórcy tychże często traktują swoje działania w formule biznesu. Niemal powszechne nastawienie się na uprawianie odpłatnej oświaty dorosłych wyraźnie odbiega od stanu zamożności, a dokładniej – stanu zubożenia społeczeństwa.

Można ogólnie powiedzieć za prof. Olgą Czerniawską, że dylematów andragogiki i oświaty dorosłych jest wyjątkowo wiele, a aktualne warunki społeczno-ekonomiczne kraju raczej nie sprzyjają jeszcze ich rozwiązywaniu.

4. Coraz bardziej odczuwalny jest brak placówki naukowo-badawczej w obszarze edukacji zawodowej i oświaty dorosłych. Kilkuosobowa Pracownia, Kształcenia Zawodowego w Instytucie Badań Edukacyjnych, jak również drugo- czy trzecioplanowe włączanie się niektórych szkół wyższych do badawczego traktowania tych jakże złożonych problemów nie stanowią gwarancji dochodzenia do rozwiązań optymalnych, wielce pożądaných.

W tej sytuacji wyłania się pilna potrzeba ponownego powołania Instytutu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego.

Taki też postulat składamy z tribuny II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu.

*Zygmunt Wiatrowski*

## Wychowanie dla terażniejszości

Wisła 8–11.05.1995.

Międzynarodowa Konferencja Naukowa zorganizowana była przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie – Instytut Pedagogiki w Katowicach oraz Oddział Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Katowicach.

Kierownictwo naukowe pełnił prof. zw. dr hab. Józef Bańka – dyrektor Instytutu Pedagogiki WSP – TWP w Katowicach. W konferencji wzięli udział goście z Austrii, Czech, Niemiec i Wielkiej Brytanii.

Uczestnikami spotkania byli wybitni teoretycy i praktycy zajmujący się problemami wychowania, przedstawiciele Uniwersytetu Śląskiego, WSP w Kielcach, ZG TWP – oddziału regionalnego w Katowicach, studenci Instytutu Pedagogiki naszej uczelni, a także przedstawiciele władz lokalnych województwa katowickiego i bielskiego.

### Cele konferencji

- rola szkoły w wychowaniu dla społeczeństwa demokratycznego,
- główne cele wychowania na dziś i rola nauczyciela,
- dobór metod i form pracy wychowawczej w procesie wychowania dla terażniejszości.

Otwarcia konferencji dokonał Rektor WSP – TWP prof. dr hab. Julian Auleytner, który stwierdził, że wychowanie, to chyba jedyna dziedzina działalności nauczyciela, w której nie można mówić o rutynie. Według koncepcji pedagogicz-

nych nurtu tzw. „nowego wychowania” wychowywać – oznacza w szczególności dodawać odwagi, przywracać podmiotowość, usuwać wpływy zagrażające naturalnemu i spontanicznemu rozwojowi uczniów, przygotowywać do życia poprzez mobilizację własnej aktywności. Warunkiem wychowania dla terażniejszości są trzy postawy, jakie współcześni wychowawcy powinni prezentować w bezpośrednich kontaktach z dziećmi i młodzieżą: autentyczność, akceptacja i empatia. Powyższe postawy okazują się skuteczne w procesie wychowania pod warunkiem, że są przestrzegane zarówno przez wychowawcę, jak i przez wychowanków.

Wygłoszono następujące referaty:

- prof. zw. dr hab. Józef BAŃKA: Edukacja i terażniejszość;
- prof. dr Henryk GAŚSIOR: Pedagogika, jako nauka o wychowaniu człowieka i edukacji ustawicznej w świetle potrzeb terażniejszości;
- doc. dr Kazimierz CZARNECKI: Wiedza człowieka jako regulator jego zachowania się rozwoju;
- dr Józef PAJAŁ: Kultura organizacyjna w oświacie jako wymóg terażniejszości;
- dr Eugeniusz KEMPA: Ważne zadania pedagogiki;
- dr inż. Michał PINDERA: Współpraca szkoły z rodziną a problem podmiotowego funkcjonowania uczniów klas początkowych;
- prof. dr hab. Włodzimierz GORISZOWSKI, mgr Anna GRZYWACKA, mgr Jadwiga MIERZWIAK: Wdrażanie młodzieży do kształcenia opartego na studiach literaturowych – jako problem współczesnej dydaktyki;
- dr Piotr KOWOLIK: Edukacja ekologiczna w pedagogicznym kształce-

niu studentów wymogiem terażniejszości;

- dr Adam STANKOWSKI: Komunikacja interpersonalna w rodzinach dysfunkcyjnych;
- mgr Pelagia MOREJKO: O rozumieniu pojęć matematycznych;
- dr Stanisław KARAS: Stowarzyszenia edukacyjne w Polsce po 1990 roku;
- prof. dr hab. Teresa MICHALEWSKA: Edukacja lingwistyczna w kształceniu dla terażniejszości;
- prof. dr hab. Iwona NOWAKOWSKA-KEMPNY: Kształcenie systemu pojęć u dzieci w klasach początkowych;
- dr Eugenia ROSTAŃSKA: Dyskurs edukacyjny w klasach początkowych;
- mgr Irena POLEWCZYK: Stan i potrzeby pracy logopedycznej w wieku wczesnoszkolnym;
- mgr Ewa SZADZIŃSKA: Intencjonalny charakter kontaktów werbalnych nauczyciel–uczeń;
- mgr Małgorzata MNICH: Kształcenie kompetencji dziecka w edukacji polonistycznej;
- mgr Elżbieta MIODEK: Kształcenie polonistyczne nauczycieli klas początkowych;
- dr Maria GRZYB: Stymulacja aktywności poznawczej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej a ich rozwój;
- A. KELLY, L. Ling: Systemy szkolnictwa w Wielkiej Brytanii.
- D. RADEMAIER: Szkolnictwo w Niemczech;
- W. FILLA: Austriacka szkoła wczoraj a dziś.

Wychowanie dla terażniejszości to odbudowanie autorytetu nauczyciela i szkoły w oparciu o tradycje polskiej szkoły, troska o wychowawczy klimat

szkoły, autentyczne zaangażowanie się nauczycieli w działalność dydaktyczno-wychowawczą szkoły, odbudowanie etosu pracy, szacunku dla starszych, chorych, niepełnosprawnych, pielęgnowanie tradycji narodowych, odbudowanie zaufania i życzliwości człowieka do człowieka i odpowiedzialność za środowisko naturalne.

*Piotr Kowolik*

## **Transformation als lernprozeß Transformacja jako proces uczenia się. Rozwój gospodarczy a zasoby ludzkie**

Poczdam 23–25.10.1995.

Międzynarodowy Kongres poświęcony zagadnieniom transformacji rozwoju gospodarczego i siłom ludzkim odbył się po raz drugi.

Transformację zdefiniowano jako proces nauczania, a ściślej – jako proces, z którym trzeba się zapoznać, którego należy się nauczyć.

Rozwój ekonomiczny (gospodarczy) zależy bowiem od tego, na ile zostały poznane i zrozumiane przemiany zachodzące we współczesnych krajach dawnego systemu socjalistycznego, przechodzących aktualnie z centralno-rozdziałczo-nakazowego systemu gospodarowania do gospodarki wolnorynkowej. Niebagatelną rolę odgrywają w nich ludzkie siły (potencjał, zasoby, zaangażowanie).

Kongres zorganizowany został pod auspicjami Federalnego Ministerstwa Oświaty, Nauki, Badań i Technologii oraz Pani Minister Pracy, Spraw Socjalnych, Zdrowia i Kobiet Landu Brandenburgia, przez berlińskie Stowarzyszenie na rzecz Kwalifikacji – Rozwoju – Managementu Nowych Landów.

Centralnym problemem Kongresu był więc proces transformacji w środkowoschodnioeuropejskich krajach. Obrady w pierwszym dniu Kongresu toczyły się zatem wokół kwestii podnoszenia kwalifikacji, jako zasadniczego elementu koncepcji transformacji w BRD z intencją pokazania krajom Środkowej i Wschodniej Europy. Zaproszony do wygłoszenia wykładu na ten temat Sekretarz Stanu Walter Kittel mówił wiele o znaczeniu ludzkich motywacji, kwalifikacji, doświadczenia w przemianach gospodarczych. Umiejętności, kwalifikacje oraz „nowe spojrzenie” po centralnej gospodarce są warunkiem osiągnięcia założonych celów przemian, o czym świadczy przykład włączenia i kooperowania Landów dawnej DDR w system gospodarczy i polityczny Niemiec Zachodnich. Polityka socjalna, przeciwdziałanie bezrobociu i usuwanie go to ważne elementy transformacji i rozwoju. Dokonują się one wówczas, gdy trafiają w duchowe potrzeby ludzi. Trzeba jednak uwzględnić fakt, że każdy kraj ma swoją specyfikę i indywidualną drogę rozwoju.

Hans Jürgen Schmehrer z Europejskiej Komisji zajmującej się kwalifikacjami mówiąc o rozwoju ludzkich potencjałów i kwalifikacji jako zadaniu zjednoczonej Europy podkreślał, że transformacja zależy od technologii i sposobów przekazywania informacji, ponieważ ludzie muszą „uczyć się” nowych przemian.

Europa będzie zatem jednoczyć się i rozwijać swój potencjał dzięki podwyższeniu kwalifikacji i ogólnego wykształcenia, edukacji do działania na rzecz Europy. Ogromną rolę w tym procesie spełniają „producenci” kwalifikacji, specjalne programy.

Tadeusz Kozek z warszawskiego Biura Koordynacji Kształcenia Kadr poruszył problem ekonomicznych, politycznych i kulturalnych wyznaczników transformacji. Porównując Polskę na tle innych krajów dawnego systemu politycznego Europy Środkowej uznał, że kraj przeżywa swoisty dylemat, czy zdecydować się na zarządzanie centralne, czy decentralizację. Wywołaniu takich wahań towarzyszyły pierwsze procesy po zmianie politycznej i nie zawsze pozytywne efekty polityki „laissez faire”. Dostosowania do warunków europejskich wymaga ustawodawstwo polskie.

Konkludując stwierdził, że w edukacji kadr nie ma nagłych zmian – jest to proces: „krok po kroku”. Niemniej jednak państwo może ograniczyć swoją rolę w sterowaniu procesami ekonomicznymi. Programy zagraniczne powinny być pomostem do partnerstwa, do zjednoczonej Europy.

W udzielaniu pomocy krajom Europy Środkowej państwa zachodnie nie eliminują błędów, jakie popełniły swego czasu wobec krajów „Trzeciego Świata”.

John Whitman z międzynarodowej Organizacji do Spraw Współpracy Ekonomicznej i Rozwoju z Paryża podkreślił, że bezrobocie rośnie tam, gdzie udzielono pomocy w przekwalifikowaniu kadr.

Aktywne kraje efektywnie rozwijają swoją gospodarkę, przygotowują kierownictwo (management), organizują nowoczesny system kształcenia, w którym

ujawnia się relacja między ekonomią a wykształceniem. Uruchamiane programy pomocy mają sprzyjać integracji europejskiej.

Joachim Reichling z Międzynarodowej Organizacji Pracy (Genewa) dowodził (na przykładzie Czech), że obecność zagranicznego kapitału zmniejsza bezrobocie. Problemem Europy Środkowej i Wschodniej są takie zjawiska, jak: spadek produkcji, inflacja, bankructwo firm.

Dyskusje w grupach toczyły się wokół następujących problemów:

- strategia rozwoju sił ludzkich na przykładzie różnych krajów;
- ludzkie zaangażowanie jako nieodłączny element regionalnego rozwoju: samoorganizacja i pomoc państwa;
- stymulowanie „uczenia się” w transformacji: organizowanie (management) procesu podnoszenia kwalifikacji;
- potencjał i rozwój bezrobotnych;
- organizacyjne formy aktywizacji zawodowej.

Obrady plenarne toczyły się wokół problematyki uczenia się i pracy, znaczenia potencjału ludzkiego dla restrukturyzacji przedsiębiorstw. W referatach poruszono problemy:

- zagadnień procesów transformacji i ewolucji – restrukturyzacja drogą samoorganizacji (Peter Maye-Dohm z Wolfsburga);
- transformacji kwalifikacji kadry zarządzającej (Siergiej Krassilnikow – Fundacja Zawodowej Edukacji – Moskwa);
- struktury i stymulowania zaangażowania ludzkiego w małych i średnich przedsiębiorstwach (Erich Staudt z Uniwersytetu Bochum);
- kierowania jakością kwalifikacji menedżerskich w procesie kształcenia

kadry (Edgar Sauter z Federalnego Instytutu Zawodowego Wykształcenia z Berlina);

- kultury pracy i restrukturyzacji w transformacji na przykładzie „Škody” (Jiri Sedlacek z Mlada Boleslav).

## Wnioski

- kompleksowe podejście do kształcenia kadry menedżerskiej; fachowość ale i walory osobowościowe;
- włączenie w proces zmian wszystkich jego uczestników (kadry zarządzającej robotników), ponieważ modernizacja produktu to tylko jeden z wielu elementów warunkujących sukces;
- ożywienie gospodarcze i nowe miejsca pracy – dzięki małym przedsiębiorstwom i kredytom;
- system edukacyjny – elastycznie reagujący na potrzeby rynku pracy; nie ma patentu na kształcenie, jedyne uniwersalne modelu – każdy kraj winien uwzględnić w tym zakresie swoją specyfikę;
- czynnik humanistyczny spełnia niezwykle ważną rolę, o czym świadczą sukcesy niektórych przedsiębiorstw – np. „Škody”.

Trzeci dzień Kongresu poświęcony był przede wszystkim omówieniu efektów międzynarodowych programów pomocy dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Różne programy inicjowane na Zachodzie Europy przy pomocy specjalnych fundacji mają pomóc krajom, które weszły w etap przeobrażeń w ewolucyjnym dokonywaniu zmian. Są to znane także u nas programy TEMPUS, PHARE, TACIS itp. Ich funkcjonowanie niekiedy mogłoby być skuteczniejsze.

Wprawdzie postronnemu słuchaczowi trudno oprzeć się konstatacji: dobrze, że są. Ale jednocześnie rodzi się refleksja, że część pieniędzy, które mogłyby skutecznie wpływać na zmiany w krajach środkowo- i wschodnioeuropejskich przeznaczana jest na obsługę nieco rozbudawanej dawnej administracji samych celowych funduszy i programów. I choć, jak wielokrotnie podkreślano, edukacja nie może być nastawiona wyłącznie na zmiany ekonomiczne bez uwzględnienia „humanistycznego współczynnika”, to transformacja gospodarcza bez pieniędzy, samymi „ludzkimi siłami” się nie dokona.

*Wojciech Sroczyński*

## **Europejskie Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych 1995**

Odense 10–15.10.1995.

Gościny użyczyło stowarzyszenie kulturalne oraz fundacja na rzecz edukacji. Siedzibą obrad była szkoła rolnicza Dalum w Odense.

Tematem wiodącym sympozjum była rola organizacji wolontarystycznych w doskonaleniu komunikowania się między ludźmi. Uczestnikami były delegacje następujących krajów: Danii, Estonii, Finlandii, Holandii, Polski, Rumunii, Słowenii, Szwecji, USA, Węgier i Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii.

W 13-osobowej delegacji z Polski znalazło się 11 przedstawicieli Stowarzy-

szenia Oświatowców Polskich, które jest członkiem ESVA.

Sympozjum utworzył prezydent tej organizacji Józef Katus – prof. uniwersytetu w Leiden (Holandia). Przypomniawszy, że w ubiegłym roku organizacja, jako sieć wolontariuszy, obchodziła 10-lecie istnienia. Obecnie jest ona poważnym ruchem społecznym, który realizuje wiele programów o charakterze oświatowym i kulturalnym. W imieniu gospodarzy uczestników sympozjum powitała przewodnicząca komitetu organizacyjnego Karen Nohr.

Sesja plenarna sympozjum zapoczątkowana została referatem dr Lars Qvortrupa z uniwersytetu w Odense na temat relacji między organizacjami wolontarystycznymi i problemów komunikacji. Tego samego dnia rozpoczęły się warsztaty w trzech grupach:

- 1) lokalne organizacje wolontarystyczne – organizacja i zarządzanie, pod przewodnictwem<sup>2</sup>,
- 2) rozwój organizacji wolontarystycznych<sup>3</sup>,
- 3) organizacje wolontarystyczne i mniejszości etniczne<sup>4</sup>.

Na sesjach plenarnych wygłoszono następujące referaty:

1. Przewodnik dla organizacji wolontarystycznych w praktycznej komunikacji – C. Pandak (USA).
2. Organizacje wolontarystyczne w krajach wschodniej i środkowej Europy, D.MC. Adams – (USA – Węgry).
3. Organizacje wolontarystyczne w krajach zachodnich – Ch. Grönholm – (Finlandia).

<sup>2</sup> B. Stephensen – Dania – Rumunia.

<sup>3</sup> J. Dewey – Zjednoczone Królestwo

<sup>4</sup> Ch. Grönholm – Finlandia.

4. Organizacje wolontarystyczne i media lokalne – L. Jepsen (Dania).
5. Organizacje wolontarystyczne i nowe media – J. Katus (Holandia).

Dyskutowane zagadnienia:

1. Komunikacja w sytuacjach zamkniętych i otwartych oraz sensie reklamowym.
2. Moralne problemy informacji.
3. Tworzenie systemów informacji i komunikacji.
4. Systemy pojęć – ich rozumienie przez wszystkich.
5. Komunikacja a upowszechnianie zdobyczy nauki.
6. Wartość źródeł i porównywalność informacji.
7. Relatywność prawdy.
8. Przydatność organizacji wolontarystycznych dla rządów poszczególnych krajów.
9. Nowe ruchy społeczne i konsekwencje dla przyszłości.
10. Ruchy mniejszości etnicznych, jako opór wobec większości.
11. Prywatne stacje telewizyjne i radiowe a ruchy wolontarystyczne.

W toku obrad okrągłego stołu zgłoszono szereg propozycji mogących usprawnić działalność ESVA. Deklaracja SOP zgłosiła potrzebę i udział w opracowaniu słownika terminologicznego, metodyki działań społecznych i podstaw teoretycznych, a więc pedagogiki organizacji społecznych oświatowych. Zaproponowano też tematykę i metody współpracy bilateralnej. Ustalono, że kolejne sympozjum odbędzie się w 1996 r. w Finlandii.

*Stanisław Kaczor*

## **Doskonalenie menedżerów oświaty**

W dniach 04–16.12. 1995 r. w Soligen odbył się (RFN) kurs doskonalenia 10 wybranych menedżerów oświaty, reprezentujących państwowe i prywatne placówki kształcenia w woj. częstochowskim, katowickim i krakowskim. Inicjatorem i zleceniodawcą kursu był – rezydujący czasowo w Polsce, przedstawiciel Międzynarodowej Organizacji Pracy w Genewie – Pan Joachim A. Wagner.

Organizację kursu powierzono renomowanemu w Niemczech Krajowemu Instytutowi międzynarodowego Kształcenia Zawodowego (Landesinstitut für Internationale Berufsbildung) w Solingen, który podlega Ministerstwu Oświaty w Landze Północna Nadrenia-Westfalia i realizuje różne programy doskonalenia osób zarządzających oświatą, na zlecenie krajów zamierzających zmodernizować systemy nauczania. Tanże land wspomaga śląski region w procesie restrukturyzacji gospodarki, gdyż dysponuje doświadczeniem wyniesionym z ciągle jeszcze nie zakończonego branżowego przekształcenia w Zagłębiu Ruhry. Jest zrozumiałe, że transformacja ustrojowa i gospodarcza nie może być realizowana bez pracowników oświaty.

Program kursu obejmował problematykę współczesnego rynku pracy oraz roli i metod oświaty w przygotowaniu młodzieży i dorosłych do zmieniających się bezustannie warunków pracy w wymiarze regionalnym, krajowym i europejskim. Rozważano przydatność nowoczesnych treści i metod nauczania dla wymaganych od absolwentów różnych typów szkół



kwalifikacji, nazywanych dzisiaj kompetencjami działania. Polska delegacja zapoznała się z funkcjonowaniem miejscowego urzędu pracy, w tym z systemem informacji o zawodach i wolnych miejscach pracy. Odwiedzali także jeden z zakładów koncernu Mercedesa (Duesseldorf), gdzie byli obserwatorami pracy roboterów przy montażu samochodów dostawczych typu „sprinter” i mogli dyskutować o doborze pracowników i praktycznym kształceniu uczniów, jako istotnej części niemieckiego, dualnego systemu kształcenia zawodowego.

Obserwacja pracy w fabryce pomocy naukowej i placówce oświaty dorosłych umożliwiła dokonanie interesujących porównań. Do zajmujących tematów należały też: wielowymiarowa ewaluacja form i metod kształcenia, ocena wyników nauczania i nauczycieli przez uczestników oraz możliwość zastosowania przekazanych i zauważonych rozwiązań w warunkach polskich. Wszyscy słuchacze kursu czuli się usatysfakcjonowani trafnym i urozmaiconym doбором problematyki kursowej, interesującymi wycieczkami i partnerskim traktowaniem ze strony wykładowców niemieckich.

*Brunon Bartz*

## **Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności**

Jachranka pod Warszawą, 13–14.11.1995.

Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana została przez In-

stitut Technologii Eksploatacji z inicjatywy Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Miała na celu analizę i ocenę 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.

Zagadnienia badań poznawczych i praktyczne ich zastosowanie omawiane były na sesjach plenarnych i problemowych:

- I. Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy.
- II. Elastyczne technologie kształcenia zawodowego.
- III. Edukacja zawodowa a rynek pracy
- IV. Współpraca międzynarodowa w kształceniu zawodowym.

Podczas obrad wyłoniły się dodatkowe problemy i pytania wynikające z aktualnych zadań kształcenia zawodowego:

- identyfikacja podstawowych problemów modernizacji i wspomaganie naukowego poprzez rozwój teorii prognozowania, metod badań, nowych technologii wykorzystywania doświadczeń międzynarodowych;
- model kształcenia zawodowego, pożądana struktura i formy kształcenia, nowe określenie treści ogólnych, ogólnozawodowych i specjalistycznych; elastyczność kształcenia a mistrzostwo w zawodzie; rozwiązania organizacyjne i systemowe;
- kształcenie zawodowe wobec problemu gospodarki rynkowej i bezrobocia;
- nowe multimedialne technologie kształcenia i doskonalenia zawodowego, możliwości materialne, przygo-

towanie nauczycieli, wspomaganie naukowe nowych programów;

- pedagogika pracy wobec procesu transformacji.

Wystąpienia referentów ograniczono do przedstawienia głównych tez, ponieważ każdy z uczestników otrzymał wydane drukiem materiały konferencyjne, zawierające zgłoszone referaty.

Podsumowania konferencji dokonał Honorowy Przewodniczący Sekcji Pedagogiki PAN prof. Tadeusz Nowacki. Ustosunkował się do głównych referatów: Z. Wiatrowskiego, H. Bednarczyka, „Stan i kierunki dalszego rozwoju pedagogiki pracy w końcu XX wieku”, D. Grabowskiej, „Problemy i perspektywy kształcenia i doskonalenia zawodowego” A. Piłata „Doskonalenie i przekwalifikowanie kadr a rynek pracy” i pozostałych wystąpień. Uznano, że ta konferencja była największą na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat.

W konferencji wzięło udział 185 osób, w tym 15 z zagranicy (Niemcy, Anglia, Słowacja, Rosja). Uczestnicy reprezentowali uczelnie pedagogiczne, instytuty naukowe, administrację państwową – Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Krajowy Urząd Pracy i wojewódzkie oddziały, stowarzyszenia oświatowe, szkoły zawodowe.

Konferencji towarzyszyła wystawa wyników prac naukowych, wydawnictw, pomocy dydaktycznych. Odbyło się również zebranie Rady Programowej czasopisma Pedagogiki Pracy, na którym pozytywnie oceniono dotychczasowe działania i nakreślono plany na przyszłość.

*Alicja Sadłowska*

## Ogólnopolska inauguracja roku szkolnego w oświacie dorosłych

W dniach 4–5 października 1995 r. w Szczecinie odbyła się Ogólnopolska Inauguracja Roku Szkolnego w Oświacie Dorosłych połączona z otwarciem Centrum Kształcenia Praktycznego i konferencją naukową nt. „Edukacja ustawiczna u progu XXI wieku”. Inauguracja zbiega się ze znaczącym faktem 50-lecia oświaty polskiej na Pomorzu Zachodnim.

Organizatorami inauguracji i konferencji było Ministerstwo Edukacji Narodowej i Kuratorium Oświaty w Szczecinie, a uczestniczyli w nich Minister Edukacji Narodowej Edward Czarny, Wiceminister Danuta Grabowska, posłowie, senatorowie i władze województwa szczecińskiego. Obecni byli przedstawiciele resortów prowadzących działalność oświatową, niektórych kuratoriów oświaty, stowarzyszeń i organizacji oświatowych.

Celem konferencji było określenie koncepcji polityki państwa w zakresie edukacji ustawicznej, a także ukazanie roli i miejsca poszczególnych ministerstw, stowarzyszeń naukowych, organizacji oświatowych, fundacji i innych podmiotów w tworzeniu systemu oświaty dorosłych.

Pięćdziesięcioletni dorobek i aktualne kierunki działania Wojewódzkiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie omówił, jak zwykle ze swadą i bardzo konkretnie, jego Prezes pan Jan Osiński. Występujący z ramienia Ministra Edukacji Narodowej Dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego pan Janusz Gęsicki na-

kreślił widziane przez resort kierunki rozwoju oświaty dorosłych. Oto one:

- dostosowanie oferty edukacyjnej do wymogów rynku pracy i potrzeb społecznych, co wymaga współdziałania ministerstw gospodarczych i innych podmiotów życia społecznego;
- przygotowanie specjalnych opłat dla grup „upośledzonych” w dostępie do usług edukacyjnych, a więc dla środowisk wiejskich, małomiasteczkowych i dla osób niepełnosprawnych. Najkorzystniejszym, zdaniem resortu, kierunkiem poszerzenia oferty edukacyjnej dla rejonów słabo zurbanizowanych i osób niepełnosprawnych jest rozwój edukacji niestacjonarnej „distance education”;
- prawne unormowanie funkcjonowania edukacji dorosłych poprzez przygotowanie odrębnej ustawy w tym zakresie;
- wprowadzenie „proedukacyjnych” zmian w systemie podatkowym, powodujących opłacalność inwestowania we własne wykształcenie oraz wzrost zainteresowania pracodawców partycypacją w realizacji zadań edukacyjnych.

Inne osoby zabierające głos mówiły głównie o działaniach aktualnie prowadzonych przez poszczególne resorty i instytucje, do minimum ograniczając treści dotyczące planów na przyszłość.

Podsumowując przebieg konferencji prof. dr hab. Stanisław Kaczor stwierdził, że wniosła ona znaczący dorobek w zakresie funkcji informacyjnej o edukacji dorosłych, nie wypracowała jednak jednolitej koncepcji polityki państwa w dziedzinie edukacji ustawicznej, bo nie mogła

w tak krótkim okresie czasu, ale prace nad realizacją powinny być kontynuowane.

*Komunikat ZZDZ Nr 3/1995*

## **Inauguracja przygotowań do obchodów jubileuszu 50-lecia działalności Związku ZZDZ**

W dniu 23 czerwca 1996 roku minie 50 lat od powstania Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. W celu przygotowania propozycji programu obchodów jubileuszowych Przewodniczący Krajowej Rady ZDZ dr Franciszek Kubiczek i Prezes Zarządu Głównego ZZDZ mgr Andrzej Piłat w dniu 30 października 1995 roku powołali Komitet Organizacyjny Obchodów Jubileuszu 50-lecia Związku ZDZ w składzie: Jan Osiński z Krajowej Rady ZZDZ, Józef Kowtun, Jolanta Ślęczkowska i Marian Rataj z Rady Programowo-Naukowej ZZDZ, Waldemar Warlikowski, Mariusz Mikołajczak i Bogdan Suchocki z Zarządu Głównego ZZDZ oraz Wacław Głusiec, Bogdan Nawrocki i Andrzej Wrotek z Biura Zarządu Głównego ZZDZ.

*Komunikat ZZDZ Nr 4/1995*

## Relacje między rynkiem pracy a edukacją

Warszawa, 23–25.11.1995.

Konferencja zorganizowana przez: Ministerstwo Edukacji Narodowej, European Training Foundation, TESSA, TERM, Mila College miała na celu zaprezentowanie stanu dotychczasowej współpracy między instytucjami edukacyjnymi a rynkiem pracy w Polsce i innych krajach Europy oraz opracowanie modelu współpracy tych instytucji i systemu edukacyjnego na poziomach lokalnych i centralnym. Tematyka dotyczyła szerokiego zakresu zagadnień relacji między rynkiem pracy a systemem edukacji m.in.:

- Miejsce systemu urzędów pracy w realizacji idei kształcenia ustawicznego;
- Sterowanie nowych procedur tworzenia programów nauczania dla szkół zawodowych;
- Rola instytucji edukacyjnych i szkoleniowych w strategii rozwoju rynku pracy;
- Doświadczenia absolwentów na rynku pracy w okresie transformacji;
- Rola programów pomocy międzynarodowej w budowaniu więzi między edukacją a rynkiem pracy;
- Prognozy w relacji edukacja gospodarka rynek pracy na podstawie badań European Institute of Education and Social Policy w Paryżu;

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele: administracji państwowej centralnej i lokalnej reprezentujący Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Krajowy Urząd Pracy oraz pracodawców i instytucji kształcenia zawodowego, na poziomie średnim i wyższym.

*Marian Piotrowski*

## Działania urzędów pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych

Pogorzal k. Otwocka, 04–07.12. 1995.

II Krajowa Konferencja Wojewódzkich Specjalistów ds. Szkolenia Bezrobotnych zorganizowana przez Departament Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw Krajowego Urzędu Pracy miała na celu:

- ocenę działań urzędów pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych w 1995 roku;
- określenie zadań urzędów pracy w zakresie szkolenia bezrobotnych w 1996 roku;
- prezentację działań Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Biura Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych na rzecz rozwoju szkolenia bezrobotnych;
- wymiana doświadczeń;
- warsztaty stosowania ustawy o zamówieniach na usługi szkoleniowe.

W konferencji uczestniczyli specjaliści ds. szkolenia bezrobotnych z 49 województw, przedstawiciele Krajowego Urzędu Pracy, Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Biura Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych.

Zaprezentowano referaty i informacje:

**E. Strojna: Działania MPiPS na rzecz rozwoju szkolenia dorosłych oraz informacja o realizacji Projektu TOR # 9.**  
**W. Misiak: Edukacja niestacjonarna i możliwość wykorzystania w realizacji szkolenia bezrobotnych.**

*H. Bednarczyk:* Rynek pracy i bezrobocie w literaturze pedagogicznej. Stan i potrzeby.

*St. Suchy:* Rozwiązania systemowe w edukacji dorosłych i szkoleniu bezrobotnych. Główny specjalista Departamentu Poradnictwa Zawodowego, szkolenia bezrobotnych i wydawnictw.

*H. Iżycka:* Realizacja zadań w zakresie szkolenia bezrobotnych w 1995 r.

*J. Jaczewski:* Zadania w zakresie szkolenia bezrobotnych w 1996 roku. Specjalista departamentu Poradnictwa Zawodowego, szkoleniu Bezrobotnych i Wydawnictw.

*G. Dytko:* Informacja o pracy Zespołu Konsultacyjno-Doradczego w 1995 r. oraz projektu planu pracy na rok 1996.

# Co warto przeczytać

## Zasady badań pedagogicznych

Tadeusz Pilch, Warszawa 1995.

Książka, napisana z myślą o studentach nauk humanistycznych, pełni rolę przewodnika metodycznego w „*studio-waniu sztuki badań naukowych*”. Jak podkreśla autor: „*literatura metodologiczna ratuje młodego badacza przed zakosztowaniem bardzo owocnej dydaktycznie, ale czasochłonnej i pracochłonnej metody nauki na drodze własnych prób i błędów*”. Tę funkcję stara się spełnić przedstawiony podręcznik i osiąga to m.in. poprzez logiczny układ treści rozdziałów.

Pierwsze rozdziały zostały poświęcone elementom wiedzy o nauce i poznaniu naukowym oraz terminom i pojęciom badań pedagogicznych. Następnie, na tak zaznaczonej podstawie filozoficzno-pojęciowej, Autor przedstawia metody, techniki i narzędzia badań pedagogicznych omawiając szczegółowo literaturę zalecaną dla pogłębienia wiedzy. Książkę wieńczą rozdziały uzupełniające główną treść podręcznika o omówienie organizacji i etapów badań naukowych, zasad opracowywania materiałów badawczych i warunków poprawności badań pedagogicznych. Jak przystało na podręcznik – pod każdym rozdziałem zamieszczono zestaw pytań kontrolnych.

Dwa rozdziały zostały napisane przez zaproszonych autorów i stanowią próbę zastosowania w badaniach pedagogicznych metod jakościowych (opr. Teresa Bauman) oraz metod statystycznych (opr. Andrzej Radzko).

Dużą zaletą podręcznika jest żywy i przystępny język (wszelkie nowe terminy specjalistyczne są natychmiast definiowane i omawiane) oraz zamieszczenie dużej ilości przykładów ilustrujących zastosowanie założeń metodologicznych w praktyce badawczej z przykładami opracowanych narzędzi badawczych.

Ireneusz Woźniak

## Edukacja ustawiczna i oświata dorosłych w okresie transformacji

Biuletyn TWWP 1(XXI)1994 Warszawa

Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przygotował we współpracy z Zarządem Głównym Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, zeszyt pt. „Człowiek w Społeczeństwie”. Zawiera on łącznie 17 artykułów i 5 recenzji. Są to

prace przygotowane przez autorów z różnych ośrodków akademickich.

Wszystkie teksty zgodnie z przedstawioną tematyką podzielono na V działów tematycznych:

- poszukiwania podstaw teoretycznych,
- doświadczenia, praktyki i rezultaty badań,
- czas wolny i aktywność kulturalna,
- prace porównawcze i historyczne,
- recenzje.

Dział I otwiera artykuł profesorów Uniwersytetu Wrocławskiego Alicji Kargulowej i Józefa Kargula na temat szans i zagrożeń, jakie stoją przed oświatą dorosłych w dobie transformacji. Na uwagę zasługuje również w tym dziale artykuł profesor Zofii Matulka, która przedstawia nowe rozumienie edukacji ustawicznej w ujęciu antropologii filozoficznej. Prof. Józef Półturzycki w swoim artykule przedstawia rodowód i założenia kształcenia ustawicznego, rozumienie tego procesu, jego współczesne pedagogiczne ujęcia i relacje z oświatą dorosłych.

W dziale II prezentowane są doświadczenia, praktyki i badania z zakresu aktywności edukacyjnej dorosłych, w tym uniwersytetu trzeciego wieku.

Dział III to prace z zakresu czasu wolnego i edukacji kulturowej, która w kształceniu ustawicznym znajduje jak twierdzą autorzy artykułów nie tylko swe miejsce, ale i możliwości pełnego rozwoju. Profesor D. Jankowski ukazuje współczesne rozumienie edukacji kulturowej wzbogacone i rozszerzone o znaczenie wychowawcze.

Dział V to recenzje uzupełniające informacje nt. publikacji krajowych i zagranicznych.

Jak przedstawiono we wprowadzeniu przekazany czytelnikom zeszyt jest pierwszą wspólną pracą Zespołu Pedagogiki

Dorosłych. Seminaria Zespołu stwarzają okazję do wymiany doświadczeń oraz podzielenia się wątpliwościami, a także osiągnięciami z przeprowadzonych badań, czy studiów nad zagadnieniami rozwoju współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej dorosłych.

*Dorota Koprowska*

### **Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym**

Augustyn Bańka, Wydawnictwo PRINT-B, Poznań 1995, s. 301.

Książka poświęcona jest zagadnieniom zawodoznawstwa, doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy rozpatrywanych w ujęciu psychologicznym i z uwzględnieniem zmieniającej się sytuacji na rynku pracy. Zjawiskiem nowym jest bezrobocie, które towarzyszy procesom transformacji i jako niepożądane zmusza do szukania najbardziej efektywnych strategii zaradczych. Opracowanie składa się z pięciu części.

W części pierwszej Autor zapoznaje czytelnika z pojęciami zawodoznawstwa, doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy. Wskazuje na wpływ uwarunkowań historycznych na aktualnie opracowywane programy doradztwa i pośrednictwa pracy, wśród nich także znaczenie zmian na rynku pracy, z których bezrobocie jest głów-

nym źródłem nowych potrzeb w dziedzinie doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy. Na tym tle przedstawiono zaczątki polskiego systemu pomocy w sprawach zawodowych wraz z określeniem zakresu działania instytucji pracujących w tym systemie oraz trudności pojawiających się w ich działaniu.

Część druga poświęcona jest psychologicznym aspektom działania doradcy i pośrednika pracy. Autor rozważa, jakie doświadczenie i predyspozycje powinien mieć doradca zawodowy. Wskazuje na zapotrzebowanie na ekspertów w dziedzinie szeroko rozumianego doradztwa personalnego pojawiające się w związku z transformacją gospodarczą, ekonomiczną i polityczną. Ponadto przedstawia zasady indywidualnego oraz grupowego doradztwa i pośrednictwa pracy; opisuje założenia systemu zintegrowanej pomocy bezrobotnym uwzględniającego pierwotne i wtórne przyczyny bezrobocia, zasady pomocy pozostającym bez pracy oraz psychologiczny model wielostopniowej, zintegrowanej pomocy tej grupie.

W części trzeciej Autor analizuje znaczenie pracy na różnych etapach życia człowieka, wynikające stąd kryzysy i potrzeby oraz ich związek z zapotrzebowaniem na profesjonalne doradztwo zawodowe w systemie pośrednictwa pracy. Przedstawia teorie rozwoju zawodowego i wskazuje na wpływ wsparcia społecznego na niezakłócony przebieg kariery zawodowej i zmiany znaczenia tego wsparcia w kolejnych stadiach rozwoju zawodowego.

Autor przedstawia charakterystyczne problemy zawodowe młodzieży, jako głównej grupy „klientów” korzystających ze wsparcia doradców działających w

zinstytucjonalizowanym systemie pomocowym państwa. Ponadto analizuje problemy dorosłych związane z karierą zawodową, rolą rodziny w karierze i radzeniu sobie z bezrobociem, a także osób specjalnej troski – będących w okresie „późnej dojrzałości” – przechodzących na emeryturę oraz niepełnosprawnych.

Zasadniczym warunkiem zrównoważenia rynku pracy i skutecznego przeciwdziałania bezrobociu jest odpowiednia analiza zawodoznawcza z punktu widzenia możliwości lokalnych rynków pracy. Część czwarta zawiera rozważania dotyczące tego tematu. Autor analizuje czynniki pomagające w równoważeniu rynku pracy, wśród nich doradztwo i pośrednictwo pracy, a także zachowania pracodawców i ich stosunek do pośrednictwa pracy. Opisuje zawodoznawstwo bierne definiowane jako znajomość rynku pracy i zawodów oraz aktywne, czyli sztukę kreowania nowych miejsc pracy. W dalszej części przedstawia klasyfikacje i nomenklatury zawodów na świecie i w Polsce, a jako przykład podaje „Poznańską Klasyfikację Zawodów i Ofert Pracy”, która wyodrębnia „zawody – oferty pracy” wraz z ich charakterystykami zawodowymi. Klasyfikacja ta może być przydatna zarówno dla pracodawców, jak i poszukujących pracy.

W części piątej Autor opisuje różne modele doradztwa zawodowego wraz ze wskazaniem możliwości ich praktycznego wykorzystania w pośrednictwie pracy. Modele te ukierunkowane są na przeciwdziałanie bezrobociu, pomoc w znalezieniu pracy, readaptację bezrobotnych do rynku pracy. Ponadto przedstawia propozycję modelu doradztwa – pośrednictwa pracy, który wskazuje na sposoby pomocy „klientowi” w zrozumieniu jego



sytuacji, przydatności zawodowej oraz zaplanowaniu kariery zawodowej i realizacji zaplanowanych działań.

Książka może być bardzo przydatna przede wszystkim dla organizujących pomoc dla bezrobotnych w zakresie doradztwa i pośrednictwa pracy. Przedstawia różne strategie pomocy i pozwala na wybór optymalnych rozwiązań zależnie od sytuacji życiowej bezrobotnego, jego wykształcenia, wieku i innych uwarunkowań.

*Beata Kowalczyk*

## **Nauka zawodu w rzemiośle**

Władysława Maria Francuz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 144.

W polskiej literaturze pedagogicznej znaleźć można niewiele pozycji dotyczących kształcenia rzemieślniczego. Nauka zawodu w rzemiośle ma bogatą tradycję, przynosi efekty w postaci wysoko kwalifikowanych czeladników i mistrzów, jak również obejmuje swoim zakresem kilkadziesiąt tysięcy zakładów rzemieślniczych i znaczną liczbę uczniów młodocianych i dorosłych. Prowadzenie nauki w zakładzie rzemieślniczym uzależnione jest od wielu czynników: bazy technicznej, liczby stanowisk, wyposażenia w środki dydaktyczne, ale w pierwszej kolejności od przygotowania pedagogicznego mistrzów – instruktorów praktycznej nauki zawodu.

Omawiana książka jest poradnikiem dla organizatorów szkolenia w rzemiośle, właścicieli rzemieślniczych zakładów

pracy, mistrzów-instruktorów. Jest również przeznaczona dla dorosłych i młodocianych uczniów, rodziców tych ostatnich oraz pracowników nadzoru pedagogicznego nad nauką zawodu w rzemiośle.

Poradnik podzielony jest na dwie części. Pierwsza część pt. „Podstawy prawne w nauce zawodu”, obejmuje 33 punkty zawierające wykaz obowiązujących aktów prawnych wraz z komentarzem. Zakończeniem tej części jest szczegółowy program kursu pedagogicznego dla właścicieli zakładów rzemieślniczych, przedstawiony w układzie modułowym.

Druga część pt. „Pedagogiczne aspekty nauki zawodu”, obejmuje 19 punktów, dotyczących między innymi kształtowania umiejętności zawodowych, klasyfikacji celów nauczania praktycznego, zasad i metod nauczania praktycznego, kształcenia modułowego, sprawdzania efektywności nauczania zawodu, doskonalenia i samodoskonalenia mistrzów. Wskazówki bibliograficzne kończą drugą część poradnika.

Układ poradnika umożliwi właścicielom rzemieślniczych zakładów szybkie dotarcie do interesujących aktualnie informacji bez potrzeby wertowania całej książki. Godny podkreślenia jest przyjęty przez Autorkę graficzny sposób przedstawienia podstawowych treści w postaci grafów, tabel i schematów z ograniczeniem opisów słownych.

Przy omawianiu przepisów prawnych, dotyczących nauki zawodu w rzemiośle, w poradniku przyjęto zapis wskazujący czytelnikowi, gdzie może znaleźć poszerzone informacje na interesujący temat. Przyjęta forma nadaje poradnikowi cechy nowoczesnego poradni-

ka, przystosowanego do potrzeb określonej grupy osób, zajmujących się nauką zawodu.

Cechę nowoczesności nadaje również treść poradnika, w szczególności w drugiej części, uwzględniająca współczesne rozwiązania metodyczne (np. kształcenie modułowe, komunikowanie się w procesie nauczania, oryginalny podział środków dydaktycznych). Interesująca jest też propozycja Autorki, dotycząca skutków postępowania pedagogicznego przy realizacji zasad nauczania praktycznego. Zestaw zasad obejmuje: zasadę świadomości i doniosłości, wzorca, aktywnego łączenia teorii z praktyką, wykorzystania doświadczeń, gospodarności i nowości, indywidualizacji i przyjemności.

Godne podkreślenia jest życzliwe odnoszenie się do mistrzów, przejawiające się między innymi w dobrych radach kierowanych do czytelnika, a wynikających z bogatych doświadczeń Autorki w pracy dydaktycznej z ludźmi dorosłymi.

Ze względu na aktualność tematyki, wypełnienie luki w zakresie dydaktyki dorosłych, jaka występowała w obszarze dydaktyki dla mistrzów, jak też w działalności mającej na celu przywrócenie właściwej rangi naszemu rzemiosłu, pozycja wydana starannie przez WSiP zasługuje na pozytywną opinię z zachętą do zapoznania się z jej treścią przez wszystkie osoby zajmujące się problematyką nauki zawodu w rzemiośle.

*Ryszard Sokółowski*

## **Le Magazin. Education, Formation et Jeunesse en Europe. Nr 4, 1995**

Ostatni numer kwartalnika Komisji Europejskiej za 1995 rok jako główne zagadnienie przyjął problemy społeczeństw informacyjnych. Studiowanie tej problematyki przez polskiego czytelnika może zachęcić do porównań z tym, co dzieje się w polskiej edukacji i szerzej w polityce oświatowej. Warto przy tym zwrócić uwagę na sposób myślenia fachowców od oświaty w krajach Unii Europejskiej. Wydaje się, że najbardziej charakterystyczną cechą jest patrzenie w przyszłość dość daleką, aby zmierzając do celów relatywnie odległych realizować je konsekwentnie przez poszczególne kroki.

E. Cresson rozważa zagadnienia kształcenia w kontekście XXI wieku i już w tytule mówi o inwestowaniu w inteligencję. Porównajmy to z docenianiem edukacji w praktyce w Polsce, a będziemy mogli wyciągnąć wnioski w sprawie integracji, do której w słowach bardzo głośno zmierzamy.

Drugi artykuł zamieszczony w niniejszym kwartalniku zachęca do terminowania przez całe życie i wręcz stwierdza, że nigdy nie jest za późno na rozpoczęcie tych procesów. Kontynuacją tych myśli są inne opracowania, chociażby o kształceniu ciągłym w kontekście zmian w przemyśle. Wskazuje się na działalność Fundacji Europejskiej dla kształcenia zawodowego z siedzibą w Turynie. Uważa się to miasto za miejsce startu. Na tym tle rozwijane są w kilku tekstach zagadnienia wynurzania się społeczeństwa informacyjnego. Rewolucję nume-

ryczną określa się mianem nowej rewolucji przemysłowej. W związku z tym nauczycielom jutra przypisuje się funkcje pośrednictwa między mediami i uczącymi się. Powinni być „gwiazdami mediów”.

W związku z tym, że do Unii Europejskiej zostały przyjęte trzy nowe kraje, czasopismo publikuje informacje o systemach edukacyjnych: Austrii, Finlandii i Szwecji. Zgodnie z tradycją znajdujemy publikacje o realizacji poszczególnych programów europejskich.

*Stanisław Kaczor*

## Q - magazin 3. 1995

Trzeci numer kwartalnika poświęcony zagadnieniom kwalifikacji kadr w Niemczech ze spojrzeniem na Europę i świat został uformowany według hasła: „Kwalifikacje zawodowe dla przyszłości”.

Pierwsza grupa artykułów i krótkich notatek dotyczy informacji o problemach kwalifikacji w wybranych zawodach, a także o programach wewnętrznej aktywności i pierwszych doświadczeniach w tym zakresie. Odniesiono się również do działalności organizacji BAG JAW z młodzieżą zaniedbaną społecznie. Realizowane jest tam hasło „Integracja przez kwalifikacje”.

Zaprezentowano prace Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie, w których położono nacisk na zagadnienia ochrony środowiska w kształceniu zawodowym.

Druga grupa spraw dotyczy kształcenia (wzmacniania) osobowości zawo-

dowej. Kilka wypowiedzi można ująć w tytule „Wzmacnianie osobowości drogą do większych rezultatów w sprzedaży”. Ukazuje się procesy wzmacniania osobowości w kontekście rynku i odbiorcy.

Osiągnięcie wyższego poziomu w gospodarce widzi się również przez kombinacje między kapitałem i pracą.

Trzecia grupa zagadnień zamieszczona w kwartalniku może być ujęta tytułem „Czas dla zmian pragmatycznych”. Przenosi się to hasło do programów kształcenia i doskonalenia w poszczególnych zakładach pracy, a ściślej koncernach (choćby w Mercedes-Benz). Programy edukacyjne zawierają określoną technologię. Podzielone są z zasady na trzy działy: zagadnienie, metody-środki oraz działalność. To zaś poprzedzone jest: planowaniem, postawieniem celów i określeniem procesu. Wreszcie ważna grupa treści dotycząca higieny i bezpieczeństwa pracy. Na końcu kilka recenzji ważnych wydawnictw.

*Stanisław Kaczor*

## Berufsbildung in Wissenschaft un Praxis

Zeszyt 5/1995. Zeszyt Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie – Bonn

Kształcenie zawodowe w nauce i praktyce to temat stale przedstawiany na łamach naszego czasopisma. Reprezentuje ono całość zagadnień kształcenia za-

wodowego w systemie dualnym w Niemczech. Tymi bowiem zagadnieniami interesuje się głównie Instytut Federalny. Zgodnie z tradycją każdy numer otwiera komentarz Prezydenta Federalnego Instytutu dra H. Schmidta. Artykuł nosi tytuł: „Popyt na kwalifikacje przez innowacje oraz przez zapewnienie kształcenia i doskonalenia”. Jest to ukazanie prac Instytutu nad 40 nowymi zawodami według stanu na 1 VIII 1995 r.

Treści zawarte w tym numerze dwumiesięcznika traktują o kształceniu i doskonaleniu w zawodach opieki nad człowiekiem. Podejmowane są sprawy reformy programowej tych zawodów – stan i perspektywy, a w innym artykule zasady dokonywania zmian w kształceniu opiekunów zdrowotnych.

Drugi dział treści dotyczy organizacji procesów kształcenia zawodowego. Podjęto m.in. próbę przedstawienia rozwiązań modelowych w tym zakresie, zmian oraz sztuki kombinacji.

Interesujący artykuł pracownika BIBB oraz specjalistki w uniwersytecie w Bremie, przedstawia zagadnienie dyplomów z nauczania języków obcych. Wskazuje się na ważność przejrzystości certyfikatu, na korzyści płynące z tego oraz na popyt na informacje w tej dziedzinie.

Ciekawe ujęcie odnośnie kształcenia zawodowego przedstawia profesor pedagogiki zawodowej z Berlina. Kontekst jest następujący: Tradycja-Rynek-Biurokracja. Ten układ zilustrowano wybranymi zawodami. Rola zakładów pracy w doskonaleniu zawodowym ukazana została na podstawie badań socjologicznych. Wnioski są ciekawe, Dotyczą m.in. nowej roli przywództwa oraz kształcenia interkulturowego. W końco-

wej części zeszytu przedstawione zostały recenzje.

*Stanisław Kaczor*

## **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

Zeszyt 6/1995. Zeszyty Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie–Bonn

Ostatni w roku 1995 numer dwumiesięcznika prezentuje na wielu stronach ważne zagadnienia ujawniających się w Niemczech nieprzyjaznych odniesień do obcokrajowców. Píše o tym H. Schmidt, m.in. że kształcenie zawodowe nie jest jedynie przygotowaniem fachowym. Podobnie jest z doskonaleniem. Muszą one baczyć w nie mniejszym stopniu na rozwój osobowości w toku wychowania, a w konsekwencji na integrację ludzi. Wskazuje też na konkretne płaszczyzny takich działań. Władze centralne i instytucje naukowe podejmują te kwestie w badaniach naukowych oraz w polityce kształcenia. Pomieszczono kilka artykułów opisujących formy przemocy, przyczyny tych zjawisk oraz strategię rozwiązywania tych kwestii.

Jedna z autorek przedstawiła model kształcenia przeciw przemocy. Zwraca przy tym uwagę na wytwarzanie się własnego, osobistego obrazu osobowości. Inny autor rozpatruje zagadnienia konfliktów z obcokrajowcami w kontekście

przyszłości i zapewnienia pomocy tym, którzy borykają się samotnie ze wspomnianymi zagadnieniami. Ze szczególną troską odnoszą się autorzy artykułów do nieprzyjaznych zachowań młodych Niemców do obcokrajowców we wschodnich krajach (b.NRD).

Zamknięciem działu nazwanego punktem ciężkości jest artykuł pod tytułem: „Razem pracujemy, razem żyjemy, razem się uczymy z obcokrajowcami”. Wydaje się, że konkluzja zawarta w tym tytule jest precyzyjna.

*Stanisław Kaczor*

## Szkoła Zawodowa

Nr 7/95

Moos J.: Projektowanie kształcenia w liceum technicznym o profilu mechanicznym, s. 5–9.

Rodziewicz Wł.: Zastosowanie komputerowego programu wspomaganie projektowania MEGACAD w nauczaniu przedmiotów zawodowych w technikach budowlanych, s. 32–37.

Nr 8/95

Huras B.: Nowoczesne tendencje w kształceniu i wychowaniu, s. 2–4.

Moos J. (red.): Eksperymentalne wdrażanie modelu liceum technicznego w roku szkolnym 1995/96, s. 5–8

Mikina A.: Liceum techniczne o profilu ekonomiczno-administracyjnym, s. 8–11.

Kochman R.: Metoda gier dydaktycznych w procesie kształcenia zawodowego, s. 41–43.

Nr 9/95

Kosiński Cz.: Na jubileusz 50-lecia WSiP (O niektórych pozycjach Biblioteki Kształcenia Zawodowego i działalności Zespołu Naukowo-Badawczego pn. „Metody nauczania”, Cz. I, s. 2–6.

Kordziński J.: Wychowanie dla przedsiębiorczości, s. 6–7.

Brejnak A.: Metoda przewodniego tekstu w kształceniu praktycznym, s. 8–12.

Moos J. (red): Projektowanie organizacji procesu kształcenia w liceum technicznym o profilu komunikacja i transport, s. 23–31.

Nr 10/95

Kosiński Cz.: O niektórych pozycjach Biblioteki Kształcenia Zawodowego i działalności Zespołu Naukowo-badawczego pn. „Metody nauczania”, s. 9–14.

Figurski J., Kramek Z.: Funkcje i zadania nauczyciela w kształceniu modułowym z zastosowaniem pakietów edukacyjnych i podręcznika multimedialnego, s. 20–26.

Gajewski K.: Z problemów procesu nauczania-uczenia się informatyki w szkołach wyższych, s. 36–38.

## Edukacja – studia, badania, innowacje

Nr 3/95

Glenn Ch. L.: Warunki niezbędne do przewidzianej wolności edukacyjnej, s. 5–9.

Dróżka W.: Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle wypowiedzi uczestników ogólnopolskiego konkursu na pamiątki młodego pokolenia nauczycieli '93, s. 66–73.

Szymański M.S.: Polskie społeczeństwo i szkoła w dobie przełomu, s. 74–83.

Nr 4/95

Szymański M.S.: Przekształcanie systemu oświatowego w Niemczech Wschodnich i w Polsce. Dwa aspekty porównawcze, s. 17–25.

Potulicka E.: Strategia rynkowa czy dryfowanie w edukacji polskiej? s. 26–33.

## Rynek Pracy

Nr 7/95

Informacja o rynku pracy w Polsce w latach 1990–1995 (wystąpienie ministra Leszka Millera na posiedzeniu Sejmu w dniu 22 czerwca 1995 r.), s. 5–15.

Nr 8/95

Pasterczyk D.: Wojewódzkie programy zatrudnienia osób niepełnosprawnych, s. 5–13.

Maniewski G.: Standardowe wyposażenie stanowiska pracy doradcy zawodowego, s. 41–45.

Balcerzak D., Karpiuk W.: Informacja o niepublicznych jednostkach pośrednictwa pracy w latach 1990–1994, s. 53–59.

Nr 9/95

Gasińska M.: Nieformalny rynek pracy jako źródło zagrożeń społecznych, s. 23–35.

Nr 10/95

Flank A.: Zakres i formy współpracy urzędów pracy z lokalnymi władzami samorządowymi, s. 5–9.

Nr 11/95

Wzrost produktywnego zatrudnienia i ograniczenie bezrobocia tematem Światowego Szczytu Rozwoju Społecznego w Kopenhadze w marcu 1995 r., s. 5–22.

Ulatowski J.: Informacja o kształceniu osób bezrobotnych w rzemieślniczym zakładzie pracy, s. 23–24.

Romejko B.: Skuteczność szkoleń zorganizowanych przez rojonowe urzędy pracy, s. 39–48.

Nr 12/95

Lipka A.: Rodzaje analiz rynku pracy, s. 9–16.

Feliks Z. Kluby pracy w Polsce, s. 35–48.

## Rocznik Pedagogiczny

tom 18

Lewowicki T.: O kondycji pedagogiki, s. 9–23

Schulz R.: Pedagogika ogólna. Status, dokonania, stan aktualny, zadania rozwojowe, s. 25–37.

Poznański K.: Historia wychowania. Stan obecny i perspektywy rozwoju, s. 39–45.

Okoń W.: Sytuacja w dydaktyce polskiej pod koniec XX wieku, s. 47–52.

Lewowicki T.: Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki, s. 53–65.

Trempała E.: Geneza, ewolucja, stan i prognozy pedagogiki społecznej, s. 67–97.

Pańczyk J.: Pedagogika specjana w Polsce, s. 99–106.

Nowacki T., Wiatrowski T.: Pedagogika pracy na przełomie wieków XX i XXI, s. 107–114.

Pólturzycki J.: Pedagogika dorosłych – stan, potrzeby i zadania rozwoju, s. 115–139.

Strykowski W.: W poszukiwaniu statusu technologii kształcenia i pedagogiki medialnej, s. 157–167.

## Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 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 376600-1599-2700-1-48**

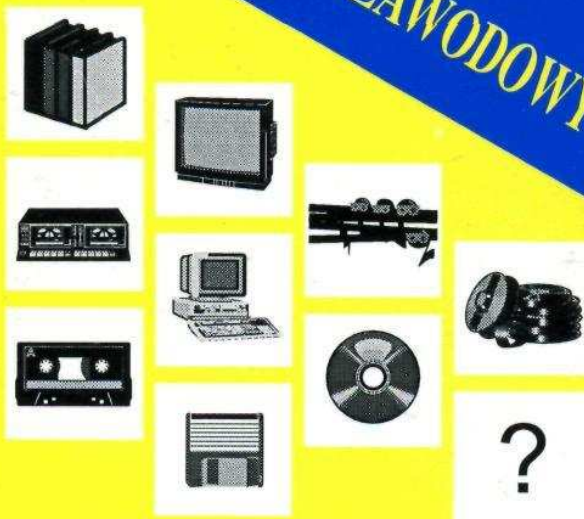
**Cena 1 egz. wynosi 6 zł. Roczna prenumerata 24 zł**

MODELE PODRĘCZNIKA  
DO MULTIMEDIALNEGO  
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Materiały seminarium  
Warszawa 1995

Zbigniew KRAMEK

PAKIETY EDUKACYJNE  
W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM



ITE

Ryszard Parzęcki Krzysztof Symela Bogdan Zawadzki

ORIENTACJA  
I PORADNICTWO  
ZAWODOWE



ITE