

# EDUKACJA DOROSŁYCH

2(17)/97

P-178

KWARTALNIK

ISSN 1230-9206

## SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH

# 2/97

Jachranka  
26-27.05.1997 r.

## **WYDAWCY:**

**Instytut Technologii Eksploatacji  
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom**

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

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

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

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

**Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania  
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich  
ul. Kopcińskiego 5/11, 90-242 Łódź**



# EDUKACJA DOROSŁYCH



2(17)/97

## RADA PROGRAMOWA

dr inż. Henryk Bednarczyk, dr Winfried Höhn, prof. dr hab. Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś, mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński, prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, dr Roman Patora, mgr Andrzej Pilat, dr Edward P. Piotrkowski, prof. dr hab. Igor P. Smirnov, prof. dr hab. Tadeusz Wujek

## REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Fundowicz, Andrzej Kirsz

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom  
tel. 442-41 w. 245  
fax 44765

380. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

## KOMENTARZ

SEJMIK OŚWIATY  
DOROSŁYCH –  
WYCHOWANIE DO  
DEMOKRACJI  
A EDUKACJA DOROSŁYCH

ZAŁOŻENIA  
DŁUGOFALOWEJ  
POLITYKI W ZAKRESIE  
USTAWICZNEJ  
EDUKACJI ZAWODOWEJ

SYLWETKI WYBITNYCH  
ANDRAGOGÓW

KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

SYGNATARIUSZE KARTY  
POROZUMIENIA  
ORGANIZACJI  
OŚWIATY DOROSŁYCH

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1997

---

Opracowanie wydawnicze, skład, druk i oprawa:  
Wydawnictwo i Zakład Poligrafii  
Instytutu Technologii Eksploatacji  
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10  
tel. 442-41 w. 230, 235, fax 44765



# EDUKACJA DOROSŁYCH

2(17)/97

<b>KOMENTARZ</b>	<b>5</b>
<b>Zbigniew Kuźmiński:</b> Sejmik Oświaty Dorosłych – nadzieje i problemy .....	5
<b>SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH – WYCHOWANIE DO DEMOKRACJI A EDUKACJA DOROSŁYCH</b>	<b>7</b>
<b>Stanisław Kaczor:</b> Potrzeba i możliwości wychowania i samowychowania obywatelskiego dorosłych .....	7
<b>Witold Skrabalak:</b> Znaczenie nowej Konstytucji RP w edukacji dla demokracji .....	14
<b>Janos Sz. Toth:</b> Wychowanie dla demokracji Civitas Humana .....	16
<b>Janusz Gęsicki:</b> Czy dorosłych kształcić do demokracji? .....	21
<b>Wiesław Sikorski:</b> Wyzwania dla edukacji w procesie eurointegracji ..	26
<b>Tadeusz Alankiewicz, Ewa Kurczak-Wawrowska:</b> Kształtowanie postaw obywatelskich w procesie kształcenia dorosłych .....	31
<b>Stanisław Karaś:</b> Edukacja dorosłych w Polsce i w Niemczech w warunkach demokracji .....	33
<b>Bożena Targosz-Krysiak:</b> Urzeczywistnianie zasad demokratycznych w „uczącej się organizacji” .....	37
<b>Mieczysław Marczuk:</b> Nauczyciele edukacji dorosłych wobec wyzwań transformacji i demokratyzacji polskiego społeczeństwa .....	42
<b>Wiesław Wojciech Szczęsny:</b> Idea subsydiarności w edukacji obywatelskiej .....	48
<b>Włodzimierz Trzeciak:</b> Orientacja i poradnictwo zawodowe w warunkach demokracji .....	52
<b>Antonina P. Bielajewa:</b> Metodologia edukacji zawodowej .....	59
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Wielopoziomowy elastyczny system ustawicznego kształcenia zawodowego .....	64
<b>Andrzej Bogaj:</b> Jakość i taksonomia celów kształcenia .....	71
<b>Ella Bulich, Igor Muravov:</b> Edukacja zdrowotna dorosłych .....	76

<b>Wanda Surosz, Adam Rybakiewicz:</b> Kształcenie kursowe w ZDZ wobec potrzeb gospodarki rynkowej .....	83
<b>Małgorzata Żotkiewicz, Maciej Prószyński:</b> Kilka uwag o samorządzie rzemieślniczym .....	87
<b>Tadeusz Wujek:</b> Tradycje i współczesność Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego .....	91
<b>Krzysztof Symela:</b> Doskonalenie kadr administracji publicznej .....	94
<b>Dorota Koprowska:</b> Mobilny ośrodek kształcenia i doskonalenia kadr .....	102
<b>Zbigniew Kramek:</b> Kierowanie zmianą edukacyjną .....	109
<b>Allan Gibb:</b> Szkolenia z zakresu przedsiębiorczości i small biznesu .....	117
<b>Stanisław Suchy:</b> Rozwój szkolenia bezrobotnych w kontekście systemowych przemian społeczno-gospodarczych .....	124
<b>Alicja Sadłowska:</b> Doświadczenia kwartalnika „Edukacja Dorosłych” .....	129

## **ZAŁOŻENIA DŁUGOFALOWEJ POLITYKI W ZAKRESIE USTAWICZNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ** 132

## **SYLWETKI WYBITNYCH ANDRAGOGÓW** 151

Profesor zwyczajny dr hab. Tadeusz Wujek – Jubileusz 70-lecia Urodzin .....	151
Czesław Maziarz – W Dziesiątą Rocznicę Śmierci .....	153

## **KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA** 158

## **CO WARTO PRZECZYTAĆ** 165

## **SYGNATARIUSZE KARTY POROZUMIENIA ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH** 169

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego .....	169
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich .....	170
Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa .....	171
Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej .....	171
Towarzystwo Wiedzy Powszechnej .....	172
Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego .....	173
Związek Rzemiosła Polskiego .....	173
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego .....	175
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji .....	176



# Komentarz

**Zbigniew Kuźmiński**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## **SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH – NADZIEJE I PROBLEMY**

Upłynął rok od IV Zjazdu Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Numer drugi „Edukacji Dorosłych” z 1996 roku wypełniony był treściami związanymi z rozwojem organizacji i programem na przyszłość.

Jednym z zadań, jakie sobie wówczas postawiono, było dążenie do integracji sił społecznych dla rozwiązania problemów edukacji dorosłych.

Zadanie to zostało w poważnym stopniu zrealizowane, głównie dzięki podpisaniu „Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych” między dziesięcioma organizacjami zajmującymi się teorią i praktyką edukacji dorosłych. Dorobek Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w organizowaniu co dwa lata Wiosennej Szkoły Andragogicznej zostaje teraz wzbogacony przez zorganizowanie z udziałem sygnatariuszy „Karty” Sejmiku Oświaty Dorosłych.

Obecny numer „Edukacji Dorosłych” w znacznej części poświęcony jest problemom, nad którymi będzie obradował Sejmik. Są to dwa główne kręgi spraw, dwa niezwykle ważne tematy:

1. Wychowanie dorosłych do demokracji a oświata dorosłych,
2. Zadania państwa i ruchów społecznych w programie rozwoju edukacji dorosłych.

W pierwszej części zamieszczono teksty dotyczące: wychowania obywatelskiego, konieczności podnoszenia poziomu wiedzy społeczeństwa o otaczającej rzeczywistości w kontekście zachodzących zmian ustrojowych i integracji Europy, roli nauczycieli w demokratyzacji życia społecznego, znaczenia wychowania zdrowotnego społeczeństwa, podnoszenia kwalifikacji urzędników w służbie społeczeństwu itp.

W drugim kręgu spraw Sejmik Oświatowy Dorosłych postawił sobie za zadanie ustosunkowanie się do „Założeń w sprawie przyszłości edukacji zawodowej dorosłych” wypracowanych w Ministerstwie Edukacji Narodowej w kwestii udziału w realizacji

zadań organizacji i ruchów społecznych. W związku z tym na łamach numeru znajdziemy odpowiednie materiały.

Stosunkowo obszerne zaprezentowanie na łamach kwartalnika tej problematyki pozwoli wypowiedzieć się wszystkim uczestnikom możliwie szeroko i wyczerpująco. I to nie tylko przez złożenie określonych deklaracji ze strony poszczególnych organizacji, ale również przez przedyskutowanie kwestii budzących wątpliwości, wymagających wielorakiego podejścia i wymiany poglądów.

Wyrażam nadzieję, że Sejmik podejmie wiele ważnych zagadnień edukacji dorosłych na płaszczyźnie teorii i praktyki i zapoczątkuje stałą, skuteczną współpracę wszystkich organizacji oświatowych dla dobra polskiej oświaty dorosłych.



# Sejmik oświaty dorosłych – wychowanie do demokracji a edukacja dorosłych

**Stanisław Kaczor**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## POTRZEBA I MOŻLIWOŚCI WYCHOWANIA I SAMOWYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO DOROSŁYCH

### Wstęp

Procesy wychowania i samowychowania są zjawiskami obiektywnymi i występują we wszystkich społeczeństwach, nie wyłączając pierwotnych. W społeczeństwach rozwiniętych cywilizacyjnie i kulturowo wytycza się kierunki, określa obszary, dotyczące wspomnianych procesów. W rzeczywistości europejskiej najczęściej wskazuje się na cztery główne cele działalności wychowawczej i samowychowawczej.

Pierwszy dotyczy przygotowania do pracy, tworzenia warunków dla zdobycia przynajmniej wstępnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych, a następnie doskonalenia zawodowego.

Drugi obszar wiąże się z przygotowaniem do życia obywatelskiego, a więc do demokracji. W poszczególnych okresach życia jednostka powinna mieć możliwość przysposabiania się do tego, a następnie, w miarę zdobywania doświadczenia, rozszerzania swego uczestnictwa w życiu obywatelskim społeczeństwa demokratycznego, łącząc je z dalszymi procesami edukacyjnymi.

Jako trzeci obszar wymienia się z zasady uczestnictwo w kulturze. Chodzić zatem będzie o wstępne przygotowanie się do korzystania z wytworów kultury i coraz większego jej współtworzenia.

Wreszcie czwarty obszar wiąże się z kierowaniem swoim losem. Stwarzanie warunków dla współpodejmowania, a następnie coraz bardziej samodzielnego podejmo-

wania decyzji i odpowiadania za wynikające z nich rezultaty będzie sprzyjać osiągnięciu wspomnianych celów.

Nasze zadanie polega na tym, aby zastanowić się nad drugim obszarem zagadnień, a więc problematyką wychowania obywatelskiego w społeczeństwie demokratycznym. Jednocześnie świadomie zawężamy pole wychowania obywatelskiego do osób określanych mianem dorosłych, a przez to zobligowanych do samowychowania.

## Zagadnienia terminologiczne

Aby uniknąć wieloznaczności pojęć, którymi się posługujemy we wzajemnym komunikowaniu ustalimy ich główne zakresy treściowe.

Temat „obywatelstwo” nierozzerwalnie wiąże się z takimi pojęciami, jak: naród, państwo, demokracja, wychowanie polityczne. Być może jeszcze patriotyzm, nacjonalizm, kosmopolityzm i inne. Dla naszych rozważań najistotniejszymi wydają się pierwsze z wymienionych.

**Naród** to zbiorowość ludzi wyróżniająca się wspólną świadomością narodową, wspólną ideą (jedną lub wieloma ideologiami narodowymi), których celem jest mobilizacja dużej części populacji do obrony interesów (por. Nowa Encyklopedia Powszechna, t. 4, s. 396–397).

Zawodne jest wiązanie pojęcia narodu z językiem, terytorium lub charakterem narodowym.

**Państwo** definiuje się jako suwerenną organizację polityczną społeczeństwa zamieszkującego terytorium o określonych granicach, której głównym składnikiem jest hierarchiczna władza publiczna, dysponująca aparatem przymusu i dążąca do monopolu w jego stosowaniu.

Istnieją państwa o różnych ustrojach. Nas będą interesować tylko te, które zalicza się do demokratycznych (por. Nowa Encyklopedia Powszechna, t. 4, s. 760–761).

Z pojęciami naród i państwo łączymy z zasady termin ojczyzna. Rozumie się przez to wiele miejsc o szczególnym znaczeniu symbolicznym. W tym zaś korzystamy z wiedzy o przeszłości, wyobrażeniu własnego państwa itp. W ostatnich latach XX wieku umacnia się pojęcie „małe ojczyzny”. Odnosi się to do miejsca urodzenia, kraju dzieciństwa itp.

**Demokracja** to pojęcie zawarte w Art. 21 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Stwierdza ona:

1. Każdy ma prawo do uczestnictwa w rządzeniu swym krajem bezpośrednio lub pośrednio.
2. Każdy na warunkach równości ma prawo dostępu do służby publicznej w swoim kraju.
3. Wola ludu jest podstawą władzy rządu. Chodzi o wyłanianie władzy w okresowo przeprowadzanych wyborach według zasad demokratycznych (por. D. Beetham, K. Boyle: Demokracja. Pytania i odpowiedzi. UNESCO 1994, Toruń TNOiK, wyd. I).



**Obywatelstwo** to przynależność państwowa łącząca się z uprawnieniami i obowiązkami. Niektóre państwa przyznają obywatelstwo wg miejsca urodzenia, inne według obywatelstwa rodzica.

Coraz częściej pojęcie **społeczeństwo obywatelskie** stosuje się zamiennie z pojęciem **społeczeństwo demokratyczne**. Mówi się wręcz, że obywatelstwo jest koniecznym komponentem demokracji.

**Wychowanie polityczne** to stwarzanie warunków dla coraz pełniejszego rozumienia procesów politycznych, a także brania w nich udziału w miarę wzrostu świadomości i uzyskiwania odpowiedniego statusu prawnego.

## **Potrzeba wychowania i samowychowania obywatelskiego dorosłych**

Wychowanie jest planowym i świadomym stwarzaniem warunków dla rozwoju osobowości jednostek. Samowychowanie jest również podobnym działaniem, z tym, że warunki te powinna stwarzać sobie każda jednostka. Mimo że w Polsce, a szczególnie w kręgach oświatowych słowo wychowanie jest używane niechętnie, to jednak nie możemy go dłużej pozostawiać na uboczu i wstydzić się go, ponieważ zawsze może być i jest zastąpione przez socjalizację, a więc podobną działalność spontaniczną.

Jeżeli obywatelstwo oznacza przynależność państwową, to nie wydaje się możliwe, aby państwo nie podejmowało działań na rzecz świadomej przynależności w konsekwencji postaw, które będą siłą napędową uczestnictwa w całokształcie dziejów własnego kraju, powiązanego coraz bardziej z innymi demokratycznymi społecznościami i państwami.

Budując społeczeństwo demokratyczne coraz bardziej uświadamiamy sobie, że procesy te ujawniają się m.in. w przestrzeganiu obowiązków i korzystaniu z praw, w uznawaniu prawa w każdej sytuacji jako podstawowej zasady funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego, w przyjmowaniu do wiadomości i stosowania faktów, takich np., że władzę wybraną w demokratycznych wyborach można i trzeba niejednokrotnie krytykować, ale jednocześnie uznawać to, co czyni zgodnie z prawem. Można też, i dokonuje się to okresowo, zmieniać władzę na drodze wyborów. Wybory bowiem będą w coraz szerszym zakresie dotyczyć nie tylko władz ustawodawczych, ale i wykonawczych, szczególnie w społecznościach lokalnych. Ma tutaj zastosowanie zasada, że obywatele powinni decydować zarówno o najważniejszych sprawach lokalnych, jak i w skali państwa.

W życiu codziennym zbyt często spotykamy się z zasadą „Kalego”. Interesy grupowe i jednostkowe stawiane są ponad interesem państwa i wszystkich obywateli. Można zapewne postawić hipotezę, że ze świadomością obywatelską Polaków nie jest jeszcze najlepiej.

W wielu głosach w publicznej dyskusji o państwie spotykamy się z postulatami budowy państwa silnego. Oznacza to, jak sądzimy, oczekiwanie skutecznego zarządza-

nia, osiągania celów korzystnych dla wszystkich obywateli. Władze wyłonione w sposób demokratyczny, mające poparcie większości, mogą i powinny czynić wszystko zgodnie z prawem, aby władza szeroko rozumiana, a konkretnie urzędy państwowe i samorządowe, była dla obywateli przyjazna. Obywatel nie może być zwolniony od obowiązku krytycznego patrzenia na funkcjonowanie poszczególnych urzędów i wyrażania opinii w przypadku zaobserwowania nieprawidłowości czy wynaturzeń sprawujących władzę. A jest to, jak wiadomo z praktyki współczesnej i z historii, zjawisko dość stałe. Arogancja władzy nie jest pojęciem abstrakcyjnym. Spotykamy się z tym niemal na co dzień. Mówi się też publicznie o szeroko zakrojonej korupcji. Zjawiska te trzeba zwalczać wszelkimi dostępnymi sposobami. Jednocześnie nie możemy zapominać, że władze dobrze funkcjonujące trzeba wspierać i przyczyniać się do upowszechniania dobrych przykładów.

Państwo ma obowiązek organizowania społeczeństwa, narodu dla osiągania celów w wymiarach historycznych. Jawi się w tym miejscu pytanie, jakie cele pod koniec XX wieku są szczególnie ważne dla przyszłości narodu i państwa polskiego? Jeżeli prześledzimy uważnie to, co ma miejsce w środkach masowej informacji, a szczególnie poważne dyskusje na łamach czasopism o zasięgu ogólnopolskim, to możemy bez większego ryzyka powiedzieć, że najważniejszym celem na najbliższe lata jest wejście Polski do Unii Europejskiej i NATO. Polska, kraj stowarzyszony z Unią od kilku lat, biorący udział w szeregu przedsięwzięć na rzecz pokoju w ramach specjalnych programów europejskich i w ramach NATO, dostosowuje swoje prawo do standardów obowiązujących w strukturach europejskich. To jednak, jak się zauważa w dyskusjach, nie wystarcza. Jeżeli wstąpienie do Unii Europejskiej jest szansą na wybiecie się narodu polskiego na społeczność realistycznie oceniającą swoje możliwości i ukazanie tego w czynach, to wiele trzeba zmienić w naszej świadomości. Do tego jednak niezbędny jest ferment intelektualny i krytyczna refleksja nad stanem naszej świadomości.

Osiągnięcie celu głównego w najbliższych latach, czyli wstąpienia do Wspólnot Europejskich, będzie się z pewnością wiązać ze zmianą poziomu wykształcenia i osiąganiem coraz wyższego poziomu wiedzy. Tego zaś nie można osiągnąć bez wychowania i samowychowania obywatelskiego. Słusznie zauważył ks. Józef Tischner: razem z wolnością musisz dać człowiekowi pewne kwantum rozumienia świata, który go otacza (...). Budowa demokracji nie jest możliwa bez rozjaśnienia głów (cyt. za G. Firlit-Fesnak: *Ile państwa w życiu rodziny?* Wiadomości Kulturalne nr 11, 1997).

Potrzeba wychowania demokratycznego wynika m.in. z przemian, jakich jesteśmy świadkami w relacjach rodzina–państwo, jednostka–państwo. Zagadnienia te podnoszone są również przez poszczególne ugrupowania polityczne. Nasilenie głoszenia poglądów na te tematy ma miejsce szczególnie w okresie kampanii wyborczych. Jeżeli chcemy, aby do poszczególnych „programów” ustosunkowywać się rozumnie, to nie można zaniedbać wychowania politycznego w ramach demokracji. Tak czyni się w rozwiniętych demokracjach zachodnich.

I jeszcze jeden element wychowania obywatelskiego, który zasługuje na uwagę. Chodzi o pozorność i nieskuteczność działań. Zjawiska te są niestety obecne na wielu szczeblach życia codziennego. Przewyciężanie takich stanów jest zadaniem wszystkich obywateli.

## **Możliwości wychowania i samowychowania obywatelskiego**

Uświadomienie potrzeb, celów jest niezbędne dla tworzenia warunków dla ich osiągnięcia. Warunki te ma tworzyć oświata dorosłych w przypadku obywateli uczestniczących prawnie, a więc w odpowiednim wieku w życiu państwa.

Warto zaproponować do dyskusji problemy, które mogą okazać się szczególnie interesujące.

### ***Wyjaśnianie pojęć***

Jeżeli przyjąć za prawdziwe twierdzenie wynikające z badań, że ok. 50% osób dorosłych w Polsce nie rozumie względnie prostych komunikatów w telewizji i prasie, to można przypuszczać, że rozumienie pojęć z dziedziny, którą poddajemy oglądowi jest jeszcze gorsze. Dlatego uważamy, że wyjaśnianie pojęć z zakresu demokracji, obywatelstwa, narodu, państwa, polityki w ramach działań podejmowanych przez organizacje zajmujące się oświatą dorosłych jest na czasie. Rzetelna wiedza ze wspomnianych dziedzin powinna występować jako specjalna oraz integralna w ramach poszczególnych kursów, w szkołach dla dorosłych, na konferencjach, seminariach itp. Rozumienie pojęć jest podstawowym warunkiem skuteczności komunikowania się. Dobrze zatem jest, gdy przy różnych okazjach staramy się w sposób odpowiedni ukazywać różne konteksty wypowiedzianych słów.

### ***Poznawanie siebie***

Zadaniem edukacji jest nie tylko stwarzanie warunków dla poznawania otaczającego świata, ale w nie mniejszym stopniu również siebie. Poznawanie siebie, osoby dorosłej, wydawać się może niepotrzebne. Jednakże, gdy zastanowimy się nad tym głębiej i poczynimy pewne obserwacje, to łatwo dojdziemy do wniosku, że być może siebie najmniej znamy. Jeżeli spotykamy się z pewną znajomością siebie, to warto zwracać uwagę na konieczność oglądania siebie w sensie krytycznym. Podlegamy bowiem procesom nie tylko umożliwiającym rozwój w sensie pozytywnym, ale również nabywanie cech niepożądanych. Te ostatnie mogą być usuwane przez ogląd krytyczny i pracę nad sobą.

Działalność tego rodzaju wiąże się ściśle z wypowiedzianiem uwag krytycznych pod adresem innych osób. Jest to nie tylko prawo, ale i swoisty obowiązek. Wiąże się to bowiem z odpowiedzialnością nie tylko za siebie. Aby zapewnić możliwie dużą skuteczność uwag krytycznych, niezbędne wydaje się czynienie tego w sposób nie naru-

szający godności drugiej osoby. Życzliwa krytyka, wypowiedana w sposób kulturalny, z zasady w cztery oczy, może przynieść liczące się rezultaty i umacniać dobre kontakty między ludźmi.

### ***Rozbudzanie zainteresowań***

Wielu ludzi twierdzi, że nie interesują się polityką czy też sprawami publicznymi nawet w zakresie lokalnym. Poglądy takie wyrastają zazwyczaj w wyniku przykrych doświadczeń lub z przeciążenia innymi obowiązkami. Jednakże warto pamiętać, iż ukazywanie dobrych stron licznych zainteresowań, również w aspekcie zdrowia fizycznego i psychicznego może okazać się skuteczne.

### ***Tworzenie kultury w życiu codziennym***

Cywilizacja ułatwia życie w wielu dziedzinach. Jednakże nie rozwiązuje wszystkich problemów. Dlatego zwracanie uwagi na kulturę życia codziennego jest ważnym zadaniem edukacji dorosłych. Zagadnienia te mają ścisły związek z aspiracjami przystąpienia do Unii Europejskiej. Coraz więcej ludzi podróżuje po świecie, obserwuje życie innych narodów. Nie zawsze jednak wyciąga wnioski w praktyce.

### ***Higiena, zdrowie***

Od tego w wielu przypadkach trzeba zaczynać podnoszenie kultury ogólnej. Na szczęście coraz częściej w szkołach i innych obiektach publicznych remonty i podnoszenie standardu rozpoczyna się od toalet. Niestety nie jest to zjawisko powszechne. Wielkie braki mamy zwłaszcza przy drogach, w miastach, na wsiach. Szczególnie zaś z tego powodu cierpią lasy przy drogach. Higiena odnosi się również do profilaktyki zdrowotnej. Wychowanie obywatelskie to w dużym stopniu działalność na rzecz dbania o swoje zdrowie i najbliższych przez kulturę fizyczną, odpowiednie żywienie, wypełnianie zaleceń lekarzy itp. Zaniedbania w tej dziedzinie są w Polsce bardzo duże, o czym świadczą wyniki badań i głosy lekarzy. Przekonywanie w toku działalności oświatowej o tym, że nikt nie wyręczy nas w dbaniu o swoje zdrowie może przyczynić się do jego poprawy. Gdy mówimy o żywieniu, to nie sposób pominąć kultury stołu, całej obyczajowości związanej z jedzeniem i piciem. Alkohol w niewielkich ilościach może być składnikiem pokarmów. Jednakże w polskiej obyczajowości używanie alkoholu przejawia się w wielu przypadkach w nadużywaniu i upijaniu się. Trzeba kiedyś przewyciężyć opinię o Polakach jako osobach pijanych. Z higieną wiąże się nikotynizm, a szczególnie jego odmiana nie licząca się z innymi ludźmi. Same przepisy nie rozwiążą problemu, jeżeli sprawy te nie będą włączone w wychowanie i tworzenie kulturalnych obyczajów.

### ***Kultura pracy***

Jest to obszar ogromny i nie sposób w ramach małego artykułu nawet wymienić najważniejsze elementy. Jest ona niezbędna szczególnie w kontekście integracji eko-



onomicznej z państwami wysoko rozwiniętymi. Jakość produkcji i usług wiąże się nie tylko z technologiami, ale być może przede wszystkim z organizacją i kulturą pracy. W kulturze pracy zawarta jest również ekologia, gdyż skutki działań w zakładach pracy odbijają się na środowisku. Kultura pracy wiąże się w dużym stopniu z wychowaniem do współdziałania. Kooperacja bowiem jest w gospodarce niezmiernie istotnym elementem. Występuje przed konkurencją, inaczej współzawodnictwem.

### *Obyczaje*

Kultura obyczaju ma wiele wymiarów. Rzutuje na samopoczucie ludzi, przeciwdziała agresji, wzbudza zaufanie, słowem humanizuje życie codzienne. Konkretyzując ten obszar działalności edukacyjnej warto wskazać na takie zagadnienia, jak: język, którym się codziennie posługujemy, grzeczność, skromność, godność (bez pychy), uczciwość, słowność itp.

Agresja w dużym stopniu występuje w słowach. Od tego zaczyna się wiele sporów. Gdy dyskusje, spory są z istoty samej pożyteczne i służyć mogą postępowi, to używanie słów uważanych za obraźliwe może dyskusje uczynić okazją do obrażania adwersarza i być początkiem jeszcze większej agresji.

Szanowanie godności własnej i innych jest bardzo ważne dla rozwijania dobrych obyczajów. Czasami jednak pojęcie godności naruszane jest przez pychę, zadufanie. Wtedy dobre obyczaje są zagrożone.

Dotrzymywanie słowa, uczciwość w postępowaniu to bardzo istotne cechy stanowiące o dobrych obyczajach.

## **Upowszechnianie działań edukacyjnych w zakresie wychowania obywatelskiego**

Wychowanie obywatelskie jest w centrum zainteresowań europejskich i światowych organizacji edukacji dorosłych. Są specjalne działy w czasopismach zawierające informacje o przebiegu i wynikach tej działalności. Wydaje się, że trzeba będzie zintensyfikować w Polsce działalność w zakresie upowszechniania problematyki wychowania obywatelskiego na łamach czasopism polskich i zagranicznych. Tych ostatnich jest dość dużo i powstają nowe. Dotychczas mało polskich autorów zamieszczało swoje artykuły na łamach czasopism organizacji europejskich i światowych. Stan ten trzeba zmienić, jeżeli chcemy być coraz pełniej obecni w wymianie myśli, dawać swój wkład w kształtowanie postaw obywateli Europy, obywateli świata.

Sądzymy, że na Sejmiku Oświaty Dorosłych w maju 1997 roku wszystkie organizacje, które podpisały „Kartę” o współdziałaniu w dziedzinie edukacji dorosłych, przedstawią wyczerpująco dorobek i problemy, które zamierzają rozwiązywać w najbliższym czasie.

## **ZNACZENIE NOWEJ KONSTYTUCJI RP W EDUKACJI DLA DEMOKRACJI**

Ideał demokratycznego państwa prawa, który jest dość powszechnie akceptowany, aby mógł być skutecznie urzeczywistniany, oprócz dobrej woli, wymaga wiedzy i to z wielu dziedzin nauki (prawa, historii, pedagogii, ekonomii, filozofii, socjologii). Problematyka demokracji jest na tyle doniosła i skomplikowana, że jej krzewienie wymaga nie tylko nauczania, ale i samokształcenia dla głębszego zrozumienia społecznych uwarunkowań. Sprzyjają temu liczne wypowiedzi, artykuły i dyskusje dotyczące treści i metod uchwalenia nowej konstytucji RP. Zaspokajanie zapotrzebowania społecznego na wiedzę w sposób niekompetentny albo, co jeszcze gorsze, tendencyjny prowadzi do tzw. szumu informacyjnego, który jest zjawiskiem szkodliwym społecznie, prowadzącym do nihilizmu. Stąd tym większa potrzeba nasilenia działalności edukacyjnej i wychowawczej na rzecz demokracji. Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, w miarę swych skromnych możliwości, organizuje odczyty i spotkania dyskusyjne oraz oferuje swoich prelegentów w zakresie zagadnień związanych z Konstytucją.

Spór o nową Konstytucję, dyskusja na temat jej kształtu i treści, choć powoduje ostrą polaryzację, doprowadza do poszukiwania kompromisów i w sumie, mimo wszystkich kontrowersji, poszerza się porozumienie na platformie polskiej racji stanu. Zrozumienie konieczności uchwalenia jeszcze w maju nowej Konstytucji staje się dość powszechne. Spory o jej treść nie powinny być kartą przetargową w kampanii wyborczej.

W obecnej sytuacji powstała możliwość osiągnięcia kompromisowych rozwiązań, a proces zrozumienia ich konieczności przyczynia się do wzrostu poziomu kultury politycznej i prawnej. Jest to dobra lekcja istoty demokracji. Różnice poglądów i interesów można przewycięzać jedynie w dyskusji, w racjonalnej analizie argumentacji prowadzącej do kompromisu.

Jest to podstawa demokratycznego porządku, która nie wymaga zmiany poglądów, ale konieczność respektowania stanowionego prawa. Nie ma innej możliwości zapewnienia rządów prawa. Oczywiście demokratyczne państwo zakłada możliwość zmiany składu organów przedstawicielskich oraz władz w wyniku demokratycznych wyborów wedle przyjętych zasad prawa, najczęściej ustalanych normami konstytucyjnymi. Takie możliwości reguluje także nasza nowa Konstytucja.

W demokratycznych państwach Konstytucja jest podstawą ich systemu prawnego, określającego zasady funkcjonowania państwa i regulowania postępowania jego obywateli. Prawo nie może być w sprzeczności z przyjętym w danym społeczeństwie systemem wartości (moralności), ale nie może też usiłować objąć swoimi przepisami problematyki tożsamej z pojęciem moralności. Norma prawna zakładająca przymus nie może odnosić się do odczuć moralnych. Ujmując rzecz potocznie – właśnie dlatego, że moralność jest zakresem pojęciowo znacznie szerszym niż prawo nie może być egzekwowana pod przymusem, którego stosowanie musi być wyraźnie określone. Stąd też dość trudno jest ustalić granice między ogólnikowością, co krytykują jedni, lub zbytnią szczegółowością przepisów konstytucyjnych, przed czym ostrzegają inni. Zgodność ustaw z regulacjami Konstytucji, tak jak umów międzynarodowych to także podstawa demokratycznego państwa.

Ideale demokracji i prawa państwowego jak wiadomo zaczęły kształtować się w Starożytnej Grecji, przede wszystkim w Atenach w V i IV wieku przed Chrystusem, tak jak i wartości humanistyczne. Uwaga ta może być potraktowana jako przyczynek w toczących się dyskusjach na temat odwoływania się do różnorodności korzeni i źródeł państwa, religii, nauki oraz moralności, ich wzajemnego przenikania się, jak i swoistego, autonomicznego charakteru. Polemika i dyskusja na temat projektu nowej Konstytucji, poszukiwanie rzeczowej argumentacji w naszych sporach stwarzają naturalne zapotrzebowanie na działalność edukacyjną.

Tak więc aktualna dyskusja w sprawie nowej Konstytucji RP jest podwójnie pouczająca zarówno ze względu na ustalenie treści zakresu regulacji norm konstytucyjnych, jak i ze względu na tryb i sposób ustalania i zatwierdzania jej poszczególnych artykułów. Kolejne fazy opracowywania i zatwierdzania Konstytucji są cennym doświadczeniem w wymiarze międzynarodowym.

Skomplikowana historia naszego narodu stwarza jeszcze dodatkowe uwarunkowania i emocje. Symboliczne znaczenie Konstytucji 3 Maja w historii Polski i, co trzeba podkreślić, także dla świadomości współczesnych Polaków, podnosi stopień wymagań i oczekiwań niesłychanie wysoko.

Kluczowymi problemami dla demokratycznego państwa obywatelskiego jest sformułowanie tzw. praw socjalnych. A więc jak interpretować sformułowania nowej Konstytucji RP dotyczące: spraw ochrony zdrowia, dostępu do kultury i możliwości kształcenia się. Ze względu na znaczenie i złożoność tej problematyki dyskusje dotyczące tych skomplikowanych zagadnień będą się jeszcze długo toczyć niezależnie od tego, jakie ostateczne sformułowania zostaną przyjęte w Konstytucji. W tym kontekście nowego podejścia wymagają przygotowania do opracowania projektów ustawy dotyczących szkolnictwa oraz różnych systemów i metod kształcenia, a zwłaszcza dalszego rozwoju oświaty dla dorosłych w warunkach społecznej gospodarki rynkowej.

We wszystkich tych trudnych sprawach, poczynając od uchwalenia nowej Konstytucji RP, niezbędna jest dobra wola większości, a najlepiej ogólnonarodowa oraz zrozumienie niezbędności mechanizmów demokracji.

Największą metodologiczną wskazówką jest odwoływanie się do pełnego uznawania faktycznie, a nie tylko deklaracyjnie zasad demokracji. Jest to najważniejsza sprawa. Stanowisko merytoryczne każdy musi zająć samodzielnie i nikt go w tym nie może i nie powinien zastępować, oby tylko każdemu starczyło wiedzy, aby decyzje te były racjonalne.

**Janos Sz. Toth**

Członek Komisji Wykonawczej  
Międzynarodowej Rady Kształcenia Dorosłych  
w Budapeszcie

## WYCHOWANIE DLA DEMOKRACJI CIVITAS HUMANA

### Wstęp

Pomimo niezwykle bogatych doświadczeń oraz literatury w dziedzinie wychowania dla demokracji, należy niestety stwierdzić, że najnowsza „Encyklopedia wychowania i kształcenia dorosłych”<sup>1</sup> opublikowana w roku 1996 nie porusza *expressis verbis* problemów wychowania dla demokracji. Czyżby postmodernistyczna technokracja zatraciła jednorodne widzenie świata? Czy też może po prostu straciła wyczucie złotego środka? Jakość naukowa, rozwój społeczny oraz reformy w wieku XXI nie dokonają się, jeśli nie zostanie przywrócony jednorodny ogląd świata w spójnej *Civitas Humana*, czyli społeczeństwie humanistycznym/humanitarnym. Od czasów oświecenia historia nowoczesnej edukacji dorosłych zawsze polegała na idei, zawartej w hasle Rosenstocka-Huesseya z okresu po pierwszej wojnie światowej: „*Kształcenie narodu to spajanie narodu („Volksbildung ist Volk-Bildung”)*”<sup>2</sup>.

Zgodnie ze słowami Petera Jarvisa, „*idea kształcenia dorosłych to zadanie dla polityki państwa, lecz korzeniami swymi sięga społeczeństwa obywatelskiego*”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Międzynarodowa Encyklopedia Wychowania i Kształcenia Dorosłych pod redakcją Alberta C. Tujinmana, OECD, Paryż 1996.

<sup>2</sup> F. Poeggeler: Historia kształcenia dorosłych. W: Międzynarodowa Encyklopedia Wychowania i Kształcenia Dorosłych pod redakcją Alberta C. Tujinmana.

<sup>3</sup> C.M. Griffin: Nauki polityczne i analiza polityczna, kształcenie dorosłych. W: Międzynarodowa Encyklopedia Wychowania i Kształcenia Dorosłych pod redakcją Alberta C. Tujinmana.



## Wzajemne przekazywanie podstawowych wartości

Analizując podstawy filozoficzno-etyczne kształcenia dorosłych Lawson stwierdził, że nie istnieje jednorodny, filozoficzny system idei kształcenia dorosłych. Czy jest on jednak potrzebny? Całkowicie akceptuje się fakt, że zasadnicze różnice na skalę globalną na to nie pozwalają, jednakże potrzeba uniwersalizmu jakiegokolwiek filozofii lub etyki o niecałkowitej słuszności tworzy wystarczające podstawy dla praktyki kształcenia dorosłych. Rozwinięty świat przemysłowy przyjmuje jako wartości przewodnie swego rozwoju intelektualnego humanizm, liberalizm oraz kierunek radykalnej krytyki społecznej, uznając je za podstawę koncepcji kształcenia dorosłych. Jednakże należy wziąć pod uwagę, że istnieją ograniczenia możliwości narzucania tych systemów myślowych. W przeciwieństwie do antagonistycznego podejścia do świata, charakteryzującego zachodni model myślenia, kultury spoza kręgu świata zachodniego opierają się na harmonii i jedności człowieka i natury. Jeden z przedstawicieli współczesnej filozofii indyjskiej, Tagore, twierdził, że kształcenie polega na rozwoju i uwalnianiu ludzkiego ducha. Rozwiązaniem może być przekazywanie podstawowych wartości w obrębie filozofii i systemów myślowych, które kształtują edukację dorosłych z pożytkiem dla wszystkich.

### Humanizm komunikatywny

Zgodnie z teorią egzystencjalizmu istota ludzka jest jedynym żyjącym gatunkiem, obdarzonym świadomością śmierci. Świadomość lęku przed śmiercią można odnaleźć u korzeni najwyższych motywów aktów politycznych i religijnych. Idea, że wolność i władza rozsądku, pokojowa i wolna od lęku może zostać zinstytucjonalizowana i zakorzeniona w społeczeństwie ludzkim pojawiła się po raz pierwszy w dwóch wielkich kulturach: grecko-rzymskiej i chińskiej. W tych właśnie kulturach wprowadzono zachowania polityczne, które przerwały dotychczasowy model społeczeństwa, polegający na następowaniu po sobie kolejnych tyranii. Istniały próby zapewnienia stałej, instytucjonalnej humanizacji oraz moralizacji władzy, kontrolowania jej poprzez elementy wolności aż do ostatecznego jej wyeliminowania, czego skutki są w dalszym ciągu zauważalne<sup>4</sup>.

Wpływ rewolucji francuskiej (XVIII w.) jest w tej mierze znaczący. Jest to zaś najbardziej i jednocześnie najmniej udana rewolucja w historii Europy. Jej sukcesem jest wdrożenie bezprecedensowych przekształceń społecznych, natomiast słabością – fakt, że strach sięgnął takiego poziomu, że świat zachodni do tej pory jeszcze się z niego całkowicie nie otrząsnął (I. Bibo). Cechą charakterystyczną naszego wieku jest

<sup>4</sup> Istvan Bibo: Znaczenie rozwoju społecznego w Europie. Dzieła Wybrane. Budapeszt 1986.

poszukiwanie nowych paradygmatów<sup>5</sup>. Podobny pogląd wyrażają w swej książce J. Schmitz i D. Gillies, którzy, mając świadomość niedoskonałości demokracji liberalnej we współczesnym rozwiniętym świecie, twierdzą, że klasyczna demokracja liberalna nie spełnia wymagań dnia dzisiejszego; ponad demokracją tradycyjną, „wybieralną”, „zrównoważoną” i „nominalną” stawiają oni wymóg demokracji „rozwojowej” lub „popularnej”, w której aktywność polityczna jest czynnikiem rozwijania ludzkich możliwości<sup>6</sup>.

Wizja społeczeństwa przyszłości:

1. Udoskonalone funkcjonowanie klasycznych instytucji wolności. Reprezentacja powszechna, samorządy narodowe i lokalne, kontrolowana władza wykonawcza, niezawisłość sądownictwa, sądowa kontrola administracji publicznej, wolność prasy, przekonań i zgromadzeń.
2. Podobnie jak w przypadku niezawisłości sądownictwa należy nakreślić niezawisłość funkcji edukacyjnych, naukowych oraz kultury masowej. Niezawisłość funkcji kultury masowej opiera się na niezwykle chwiejnym fundamencie, w porównaniu z całkowicie rozwiniętą niezawisłością jednostek naukowych w rozwiniętym świecie.
3. Wszystkie znane obecnie funkcje sprawowania władzy powinny zostać przekształcone w usługi zarówno pod kątem kształtu organizacyjnego, jak i zawartości moralnej.
4. Funkcje intelektualne nabrały znaczenia, proces intelektualizacji społeczeństwa trwa, więc twórczym intelektualistom należy zapewnić odpowiednie warunki. Od czasu do czasu pojawia się zagrożenie, że wąska grupa twórców ideologii, żądnych władzy, interpretuje taką sytuację jako naturalną możliwość dojścia do władzy (I. Bibo). Luminarze kształcenia dorosłych, tacy jak Paolo Freire, również wskazują na to niebezpieczeństwo.
5. Należy zwrócić większą uwagę na to, aby silne grupy nie pochłonięły słabszych. Sugeruje to nie tylko socjalną strukturę społeczeństwa i kraju, lecz także regiony geograficzne, międzynarodowe. W tym kontekście warto zacytować Wilhelma Roepke, który w ten sposób wyrażał swe poglądy: *„Gdy patrzymy na rzeczy w sposób najbardziej ogólny, należy rozumieć, że proces zachodzący przed naszymi oczyma to nieuniknione rozszerzanie się dominującej nad światem cywilizacji zachodniej, kryjące się za hasłem » podnoszenia poziomu krajów rozwijających się «”*<sup>7</sup>. Od czasu,

---

<sup>5</sup> Shingo Minamizuka: Historyczna perspektywa rewolucji w Europie Wschodniej i Środkowej. W: Wspólne Studia Środkowoeuropejskie i Japońskie. Towarzystwo Węgierskich Uniwersytetów Ludowych. Budapeszt 1996.

<sup>6</sup> Gerald J. Schmitz i David Gillies: Wyzwanie demokratycznego rozwoju. Wspieranie demokracji w społeczeństwach rozwijających się. Ottawa 1992.

<sup>7</sup> Wilhelm Roepke: Społeczeństwo humanitarne – ekonomia humanitarna. Budapeszt 1996.

gdy napisał te słowa w latach sześćdziesiątych, proces ten nabrał tempa, powodując, że dezintegracja poszczególnych kultur i struktur społecznych ogarnęła cały świat. Europejskie kraje postkomunistyczne zostały szczególnie zagrożone w latach 1989–1990.

Tak więc lokalna struktura i kultura pełni znaczącą rolę w kształceniu dorosłych w większości krajów na świecie. Międzynarodowa Rada Kształcenia Dorosłych (ICAE) popełnia błąd nie analizując tego problemu w bardziej systematyczny sposób. O ile się orientuję, ostatnią wartą uwagi książką w tym zakresie jest opublikowana w roku 1980 praca „Tradycja dla rozwoju: lokalne struktury i ludowe środki przekazu w kształceniu nieformalnym”<sup>8</sup>.

### Zarys strategii programu szkoleniowego *Civitas Humana*<sup>9</sup>

Dobry obywatel jest autonomiczną osobowością, która bierze udział w sprawach publicznych w swoim bezpośrednim, lokalnym i dalszym, regionalnymi i krajowym otoczeniu oraz czuje się odpowiedzialną za rozwiązywanie znaczących problemów. Na tej podstawie obywatel:

- jest świadomy żywotnych problemów i aspiracji węższej i szerszej społeczności, której jest członkiem oraz identyfikuje się z nimi,
- akceptuje różnice,
- zna podstawowe prawne, etyczne zasady i obowiązki obywatelskie i ich przestrzega,
- identyfikuje się z podstawowymi prawami ludzkimi i obywatelskimi włącznie z prawami mniejszości, ekonomicznymi i społecznymi,
- posiada zdolności i możliwości niezbędne do osiągnięcia powyższych.

Idea obywatela jest związana z trzema podstawowymi cechami:

- posiadana przez niego własnością,
- jego statusem i wyrafinowaniem kulturalnym i intelektualnym,
- jego związkami ze społecznością.

Interpretacja pięciu klasycznych wartości podstawowych w kształceniu dla *Civitas Humanae*:

#### 1. Suwerenność narodów:

- a) popieranie zdobywania wiedzy, wartości i umiejętności związanych z demokracją i systemem wyborczym,

---

<sup>8</sup> Tradycja dla rozwoju: lokalne struktury i ludowe środki przekazu w kształceniu nieformalnym. Niemiecka Fundacja Rozwoju Międzynarodowego i Międzynarodowa Rada Kształcenia Dorosłych. 1980.

<sup>9</sup> Z programu dorocznej ogólnonarodowej konferencji HFHSS i wykładu wygłoszonego tamże przez Istvana Kukorelli, jak również z innych źródeł, takich jak: Zoran Jelenc: Badania nad kształceniem dorosłych w krajach okresu przejściowego.

- b) zaznajomienie z zasadą bezpośredniej demokracji i partycypacji oraz wdrożenie ich (zamiast tradycyjnego, skoncentrowanego na władzy modelu partycypacji należy rozwinąć nowy, wypracowując system poziomych struktur kooperacji i wspólne rozwiązania problemów publicznych).
2. Zaznajomienie się z kartą praw człowieka i zapewnienie przestrzegania tych praw:
- a) znajomość klasycznych praw liberalnych, korzystanie z nich i wdrażanie,
  - b) znajomość ekonomiczno-społecznych praw wypracowanych w wiekach XIX i XX, korzystanie z nich i wdrażanie,
  - c) sformułowanie praw i norm nie służących wyłącznie ochronie państwa, prawa do zdrowego środowiska, ochrony klientów, prawa dostępu do informacji. Prawa te, zwane prawami trzeciej generacji, regulują współpracę i działania zmierzające do urzeczywistniania solidarności społecznej i podejmowania obowiązków publicznych. Naturalnie, prawo samo w sobie jest ograniczone, czego dowodzą odpowiedzi na zagadnienia dotyczące aborcji, homoseksualizmu i eutanazji.
3. Emancypacja i równość wobec prawa zawierają zobowiązania państwa, rekompensatę zróżnicowanego zatrudnienia, konieczność pozytywnej dyskryminacji w stosunku do mniejszości; wszystkie te czynniki odgrywają rolę w tworzeniu demokracji consensusu.
4. Władza prawa rodzi pytania dotyczące wolnego od ryzyka, skutecznego zabezpieczenia i monitorowania praw. Każdy utrwalony system prawny może się zdegenerować, jeśli nie funkcjonuje duch obywatelski, zdolny przeciwważyć i kontrolować władzę prawa, nie naruszając jej trwałości.
5. Podział władzy.
- Nie chodzi tu jedynie o podział władzy na prawodawczą, wykonawczą i sądową, lecz także o zdrowe społeczeństwo, w którym nie ma nadmiernej koncentracji władzy. Koncentracja władzy w gospodarce i koncentracja władzy sprawowanej przez media to najbardziej niebezpieczne zjawiska we współczesnych czasach.
- Główne kierunki i cele kształcenia dla Civitatis Humanae:
- kształcenie dla myślenia instytucjonalnego (dobrze funkcjonujące instytucje trwają dłużej niż aktywne w nich jednostki),
  - zachęta do udziału w polityce,
  - ciągła analiza problemu większości i mniejszości jako odwiecznego problemu demokracji i jej praktycznych manifestacji,
  - nakreślanie granic wolności: w jaki sposób należy rekompensować ograniczenia istnieniem obowiązków, rozwiązywaniem konfliktów, rozwijaniem właściwych stosunków między elitą polityczną a społeczeństwem obywatelskim,
  - analizowanie stosunków między politycznym życiem publicznym a moralnością.
- Ostatecznym celem światowej reformy społecznej jest zapobieganie tworzeniu się ośrodków władzy, rozwój społeczeństwa opartego na świadczeniu wzajemnych usług. Demokracja współczesna nie ma nic wspólnego z bezpośrednią władzą wielu ludzi, lecz polega na transformacji idei i fenomenu władzy w świadczenie usług oraz na ciągłym ograniczaniu i ostatecznym wyeliminowaniu władzy.



## CZY DOROSŁYCH KSZTAŁCIĆ DO DEMOKRACJI?

Na tytułowe pytanie można by udzielić krótkiej i jednoznacznej odpowiedzi: oczywiście, że tak. Przede wszystkim dlatego, że człowiek uczy się całe życie, a świat wokół zmienia się ustawicznie.

Taka odpowiedź przy całej jej słuszności nie wyczerpuje jednak problemu specyficznej sytuacji polskiego systemu edukacji. Wynika ona z wyzwań cywilizacyjnych mających nowe zadania. Na to wszystko nakładają się wyzwania specyficzne związane z transformacją ustrojową, jaka dokonuje się w naszym kraju.

Zacznijmy od wyzwań cywilizacyjnych.

Popularne powiedzenie, że człowiek uczy się przez całe życie nabiera współcześnie zupełnie nowego sensu. Tradycyjny system kształcenia zakładał, że decyzję o wyborze zawodu człowiek podejmuje jednorazowo, że szkoła przygotowuje „gotowego” pracownika oraz że istnieje ograniczona liczba zawodów wymagających znacznego zasobu wiedzy i umiejętności.

Rozwój wiedzy i technologii powoduje, że wiadomości zdobyte w szkole szybko „starzeją się”. W związku z tym utrzymanie odpowiedniego poziomu kwalifikacji zawodowych lub ich, często niezbędna, zmiana wymagają ciągłego uzupełniania wiedzy. Dyplom ukończenia szkoły „starzeje się” szybciej niż jego posiadacz, który musi w związku z tym systematycznie „odmładzać się” uzupełniając swoje wykształcenie.

Wymaga to z jednej strony nowego podejścia do zadań oświaty szkolnej, która nie może już rościć sobie pretensji do nadawania ostatecznego kształtu zasobom wiedzy i umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych jednostki. Ważną funkcją szkoły staje się więc uczenie uczenia się, kształtowania umiejętności samodzielnego zdobywania informacji i ich przyswajania.

Z drugiej strony stawia to przed szeroko rozumianym systemem oświatowym zadanie tworzenia instytucji edukacyjnych dla dorosłych. Przybierają one postać studiów podyplomowych, szkolnictwa wieczorowego i zaocznego oraz różnego rodzaju kursów kształcenia i doskonalenia zawodowego. Dużą rolę w tym zakresie mogą odgrywać środki masowego przekazu i inne formy kształcenia na odległość, które docierają tam, gdzie ze względów ekonomicznych niemożliwe byłoby zorganizowanie szkoły lub kursu.

W ten sposób kształcenie ma charakter trój etapowy:

- „ – wykształcenie ogólne, dające podstawę do kształcenia zawodowego;
- wykształcenie zawodowe, przygotowujące do pracy zawodowej;
- doskonalenie, tj. specjalizacja, odświeżanie i aktualizowanie wiadomości, przekwalifikowanie odpowiednie do potrzeb, jakie wynikają z życia zawodowego i kulturalnego”<sup>1</sup>.

Ten trzeci etap kariery edukacyjnej staje się coraz bardziej znaczący. W coraz większym stopniu decyduje o karierze zawodowej jednostki. Spełnia więc funkcję stymulacyjną, nie zaś, jak to było wcześniej, kompensacyjną. Nie zastępuje już pierwszych dwóch etapów kształcenia, ma swoje autonomiczne, swoiste zadania.

Transformacja ustrojowa, jaką przeżywa nasz kraj od 1989 roku stawia dodatkowe zadania przed edukacją ustawiczną. Przemiany dotyczą wszystkich sfer życia społecznego. Dotychczasowe reguły gry ekonomicznej, politycznej stały się nieaktualne, zafałdowały się wzory kulturowe, systemy aksjonormatywne, utarte drogi karier życiowych. Sytuacja taka rodzi poczucie zagubienia. Tym bardziej, że kierunek zmian nie był i nie jest jasno określony.

Wybitny polski socjolog – Jan Szczepański – pisząc o istocie transformacji stwierdził, że: „Przede wszystkim miała być odejściem od komunizmu i przejściem do demokracji parlamentarnej i gospodarki rynkowej, powrotem do normalności. Termin „normalność” sprawia wiele kłopotów psychiatrom, wszystkim naukom badającym społeczeństwo i starającym się określić, jakie rodzaje zachowań można nazwać normalnymi. Toteż i w naszym społeczeństwie, w partiach politycznych, w różnych środowiskach wyobrażenia o społeczeństwie normalnym były niejasne i bardzo zróżnicowane”<sup>2</sup>.

W ten świat znacznie łatwiej wkraczają ludzie młodzi. Pokolenie, które nie dźwiga bagażu doświadczeń systemu totalitarnego wkraczając w dorosłe życie – jako naturalny traktuje stan braku jasności co do kierunku zmian społecznych, politycznych i gospodarczych.

W tym miejscu pozwolę sobie na dygresję odwołującą się do koncepcji osobowości społecznej Davida Riesmana<sup>3</sup>, który wyróżnia dwa mechanizmy przystosowywania się jednostki do wymogów społecznych.

Może to być przystosowanie na zasadzie wewnątrzsterowności. Z takim przystosowaniem mamy do czynienia wówczas, gdy jednostka ma niejako wszczepiony na stałe pewien kanon norm stanowiących swoisty żyrokompas jej postępowania.

Drugi mechanizm nazwać możemy zewnątrzsterownym. Jednostka o takiej (radarowej) orientacji zmiennie reaguje na każde aktualne zapotrzebowanie otoczenia.

---

<sup>1</sup> J. Tymowski: *Kształcenie zawodowe a edukacja permanentna*. W: *Szkoła i edukacja permanentna*. Warszawa 1975, PWN, s. 227.

<sup>2</sup> J. Szczepański: *Polskie losy*. Warszawa 1993, BGW, s. 90.

<sup>3</sup> Patrz: D. Riesman: *Samotny tłum*. Warszawa 1971, PWN.

Jednostki wewnętrzsterowne lepiej przystosowują się w społeczeństwach stabilnych. Z pełnym przekonaniem wtapiają się w system norm i ról tego społeczeństwa uznając je za swoje. W sytuacji zmian z trudem przystosowują się do nowych wymagań.

Jednostki zewnętrzsterowne mogą być postrzegane jako w pełni przystosowane. W rzeczywistości zaś jedynie umiejętnie odczytują aktualne oczekiwania otoczenia dostosowując do nich własne postępowanie. Zmiany społeczne nie stanowią dla nich żadnej przeszkody przystosowawczej. W istocie bowiem nie byli dostosowani do *ancien regime*.

Niebezpieczeństwo coraz większej dominacji mechanizmów zewnętrzsterownych polega na łatwości przekraczania granic patologii. Skoro bowiem słabe są stale wartości orientujące, to patologiczne wyzwanie otoczenia nie rodzi żadnych dylematów moralnych dla jednostki, która łatwo przystosowuje się do tej sytuacji.

Mimo że orientacja radarowa sprzyja życiu jednostki w warunkach zmian społecznych, to paradoksalnie jest hamulcem tych zmian. Postęp bowiem wymaga innowacyjności, nieprzystosowania, wymaga postaw kreujących zmiany. Człowiek zaś konsekwentnie zewnętrzsterowny nie kreuje zmian, jedynie adaptuje się do nich.

W przytoczonej tu perspektywie teoretycznej adaptacja młodego pokolenia do wymogów nowego ustroju wcale nie musi oznaczać twórczego udziału w procesie zmian. Jest to jednak problem wymagający odrębnej analizy. Tutaj skupiam się na trudnościach adaptacyjnych osób dorosłych, ukształtowanych w innym systemie, którym przyszło zmierzyć się z zupełnie nową sytuacją. Pomoc tym ludziom jest przede wszystkim zadaniem edukacyjnym.

Warto w związku z tym zasygnalizować obszary wyzwań edukacyjnych.

Pierwszym z takich obszarów jest język, jakim opisywane jest społeczeństwo. Relacjonuje on zmiany ustrojowe i jego poznanie staje się kluczem do rozumienia otaczającej rzeczywistości, „oswojenia” jej i w rezultacie może być podstawą racjonalnych zachowań. „Businessman” i „businesswoman”, „leasing”, „consulting”, „dealer”, i „makler”, „dywidenda” i „fuzja”, „hossa” i „bessa”, „lobbing”, „akcja” i „obligacja” – to słowa, które można znaleźć w codziennych gazetach, w wypowiedziach publicystów, naukowców i polityków, a ich znaczenie nie zawsze jest rozumiane. Dotyczy to również słów od dawna obecnych w dyskursie społecznym, które zmieniły jednak znaczenie. Do takich słów należą chociażby: „partia”, „koalicja”, „podatek”, „własność”, „wybory”, „obywatel”, „ubezpieczenie”.

Zwróciłem tutaj uwagę na język dyskursu społecznego, który często jest niezrozumiały lub rozumiany opacznie. Nie nawołuję w związku z tym do edukacji „słownikowej”. Chodziło mi raczej o wskazanie obszarów rzeczywistości społecznej, które powinny być w toku edukacji dorosłych poznawane. Bez tego całe grupy społeczne będą wyłączone z aktywnego i świadomego udziału w procesie przemian. Lęk zaś przed nieznanym może wręcz kierować je na drogę oporu wobec nowego.

Obszar wiedzy, której reprezentantem jest język to tylko część zadań edukacyjnych. Drugim niezwykle ważnym obszarem jest **operacjonalizacja** zdobytej wiedzy, czyli kształtowanie umiejętności pozwalających na racjonalne zachowania w nowych warunkach społecznych.

W zakresie umiejętności pragnę zwrócić uwagę na dwie sprawy:

- umiejętności zachowań w sytuacjach konfliktowych,
- umiejętności zachowań rynkowych.

Tylko naiwni mogli sadzić, że transformacja ustrojowa będzie procesem łagodnym i bezkonfliktowym. Mimo to ani mentalnie, ani kompetencyjnie nie byliśmy na to przygotowani. W każdy konflikt angażowane są najcięższe armaty, każdy jest traktowany jako być albo nie być. Świadczą o tym częste i długotrwałe strajki oraz wzajemne „obrzucanie się błotem” przez głównych aktorów życia politycznego.

Wieloletnia funkcjonalna socjalizacja polityczna, nawet przy rosnącym oporze wobec systemu spowodowała, że nie wykształciła się akceptacja społeczna dla ujawniania sprzecznych interesów. Konflikty postrzegane są nie jako rzecz naturalna, lecz patologia, a próby ich regulacji zawsze wydają się podejrzone.

W tym miejscu warto pokazać, jak sprawy mają się w krajach wysoko rozwiniętych, gdzie już dawno uznano, że konflikty są rzeczą naturalną. To przekonanie najlepiej wyraził Ralf Dahrendorf, który stwierdził, że w strukturze społecznej istnieją elementy mające chociażby z racji zwierzchnictwa lub roli, jaką pełnią sprzeczne interesy z innymi elementami podległymi lub nastawionymi na realizację innych celów. Nawet jeżeli życie społeczne nie zawsze jest grą o sumie zerowej, to i tak pula nagród jest ograniczona. Wszyscy uczestnicy tej gry dążą do maksymalizacji swoich wygranych. W sposób naturalny stają się więc konkurentami. Jedna partia pragnie zwiększenia swojego elektoratu kosztem innego ugrupowania, konsumenci, handlowcy i producenci walczą na arenie, którą jest rynek, pracodawcy mają sprzeczne interesy z pracownikami, miasto ze wsią, ekolodzy z przemysłem itp. Mimo tej walki „wszystkich ze wszystkimi” jakoś to wszystko funkcjonuje, osiągany jest postęp, a większość jest zadowolona.

Wynika to z upowszechnienia się przekonania – o czym pisał Ralf Dahrendorf – że większości konfliktów nie można rozwiązać (resolution) ani stłumić (suppression), można je jedynie regulować. Rozumie on przez to takie formy kontroli konfliktu, które odnoszą się raczej do przejawów konfliktu niż do jego przyczyn i zakładają trwałe istnienie sprzeczności interesów i grup interesu. Skuteczna regulacja konfliktu wymaga spełnienia co najmniej trzech warunków:

- 1) strony w konflikcie muszą uznać potrzebę regulacji i rzeczywiste istnienie sytuacji konfliktowej,
- 2) organizacja grup interesu,
- 3) zgoda co do pewnych formalnych reguł gry.



W krajach o ugruntowanej tradycji demokratycznej już dawno funkcjonują mechanizmy i instytucje spełniające warunki skutecznej regulacji konfliktów. Wszyscy zdają sobie sprawę, że nie można zgarnąć całej puli i trzeba się dogadywać. W tym celu tworzy się odpowiednie organizacje, prawo oraz doskonali się umiejętności negocjacyjne.

U nas wielu jeszcze jest przekonanych, że mogą wygrać wszystko. Zmonopolizować rynek, zmajoryzować scenę polityczną, nie licząc się z opinią pracowników. Już sama zgoda na negocjacje często postrzegana jest jako porażka z jednej strony lub sukces – z drugiej.

Druga umiejętność dotyczy zachowań rynkowych, szczególnie na rynku pracy oraz na rynku towarów i usług.

Wiele osób bezrobotnych, zagrożonych bezrobociem lub niezadowolonych ze swojej aktualnej pracy staje bezradnie wobec problemu poszukiwania pracy. Nie potrafią wykorzystać swoich kwalifikacji, nie mają umiejętności pozytywnego zaprezentowania własnej osoby, nie wiedzą, gdzie szukać pomocy, gdzie wzbogacić kwalifikacje zawodowe. To jest zadanie dla skorelowanego z rynkiem pracy i rynkiem usług edukacyjnych systemu poradnictwa zawodowego.

Jeżeli zaś chodzi o rynek towarów i usług, to dociera on do nas w dużej mierze za pośrednictwem różnego rodzaju reklam i innych działań promocyjnych. Ludzie wychowani w gospodarce niedoboru okazali się „bezbronni” na tego typu „agresję” ze strony ofert rynkowych. Wchodzące na polski rynek koncerny kosmetyczne i żywnościowe były zdumione skutecznością swoich kampanii reklamowych. Zadanie edukacyjne w tym zakresie nie polega oczywiście na „ślepych uodpornieniu” na reklamy. Chodzi raczej o kształtowanie racjonalnych zachowań konsumenckich, w tym również animowanie ruchów obrony konsumenta.

Przy czym warto na tę sprawę spojrzeć szerzej i nie ograniczać edukacji konsumenckiej wyłącznie do sfery ekonomicznej. Jak wykazują doświadczenia kampanii wyborczych, w których przedmiotem reklamy są politycy „do kupienia”, racjonalizacja zachowań na rynku towarów i usług może przyczynić się do racjonalnych zachowań w demokratycznych procedurach wyborczych.

Przedstawiłem tutaj tylko niektóre i wcale nie jestem pewien czy najważniejsze problemy edukacji obywatelskiej dorosłych. Moim zadaniem nie było wyczerpujące omówienie tematu. Podałem jedynie przykłady uzasadniające twierdzącą odpowiedź na tytułowe pytanie. Mam nadzieję, że mi się to udało. Byłbym zaś szczególnie usatysfakcjonowany, gdyby te moje refleksje zainspirowały poszerzającą i pogłębiającą problem dyskusję nad kierunkami i formami kształcenia dorosłych do demokracji. Szczególnie zaś, gdyby w wyniku tego zrodziły się praktyczne inicjatywy w tym zakresie.

## **WYZWANIA DLA EDUKACJI W PROCESIE EUROINTEGRACJI**

Rozumienie pojęcia „eurointegracja” jest dość wielostronne, obejmuje ono bowiem różnorodne dążenia polityczne, ekonomiczne, wojskowe, kulturalne krajów środkowoeuropejskich i wschodnioeuropejskich. Chodzi tu w szczególności o wejście w strukturę Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej i do militarno-obronnej organizacji wojskowej NATO. Formalne i prawne przyjęcie do tych struktur integrujących Zachód jest dla Polski nadrzędnym celem, którego spełnienie wymagać będzie jeszcze długich starań.

Realizacja tego celu wymaga efektywnego działania w wyspecjalizowanych instytucjach Wspólnoty Europejskiej (np. w Radzie Europy), rozwijania w przeobrażeniach systemowo-gospodarczych tych zasad, które są bliskie demokracjom zachodnioeuropejskim. Będą to m.in. gospodarka wolnorynkowa, demokratyczny parlamentaryzm, przestrzeganie praw człowieka, adaptacja rodzimego ustawodawstwa do norm europejskich, kształtowanie społeczeństwa chłonnego na podtrzymywanie tradycyjnych i współtworzenie nowych wartości cywilizacji zachodniej.

W pojęciu „eurointegracja” należy również dostrzegać takie formy sukcesywnego tworzenia jedności między sąsiadującymi państwami, jak rozwijanie gospodarczych euro-regionów i regionalnych układów polityczno-ekonomicznych (np. grupa państw wyszehradzkich).

Ukierunkowanie eurointegracyjne realizowane w polityce zagranicznej i stosunkach międzynarodowych Polski jest aprobowane przez większość społeczeństwa. Ma to swój rodowód w jego tradycji chrześcijańsko-kulturowej i świadomości politycznej (w doświadczeniu historycznym), aczkolwiek notuje się opinie, iż zbyt swobodna, pozbawiona kontroli recepcja „zachodnich” stylów życia i materialistycznych (konsumpcyjnych) hierarchii wartości może osłabić tradycyjne normy moralne i obyczajowe oraz przyczynić się do rozluźnienia jedności społecznej. Symptomem tych trendów jest m.in. „amerykanizacja” treści kultury masowej, na przykład filmów (zwykle o wątpliwej wartości artystycznej), stanowiących potencjalne zagrożenie dla „korzeni” identyfikacji narodowej.

Kształtując świadomość dzisiejszych pokoleń Polaków, a przede wszystkim ich tożsamość narodową i odpowiednią orientację wartościującą, zachodzi konieczność odwoływania się do tradycji obyczajowej, rodzinnej i kulturowej. Równie istotnym

źródłem identyfikacji i koegzystencji narodu polskiego jest jego przeszłość, dziedzictwo historyczne, a w szczególności nieugięta walka o niepodległość, niezawisłość państwa, zakończona przed ośmioma laty pokojowym uzyskaniem faktycznej i pełnej suwerenności. Owe paradygmaty bazujące na przeszłości, często niechlubnej i niegodnej naśladownictwa, stykają się z dzisiejszą rzeczywistością społeczeństwa, doświadczającego wręcz rewolucyjnych przeobrażeń ustrojowych, gospodarczych i cywilizacyjnych. Dochodzą do tego globalne zagrożenia ludzkości, jak możliwość wojen nuklearnych, degradacja ekologiczna, przerost demograficzny czy strukturalne bezrobocie.

W procesie eurointegracji musi dochodzić do rozwoju współpracy, partnerstwa i przyjaźni bez względu na historyczne uprzedzenia i krzywdy. Dążenie do pokojowego i układowego współdziałania między sąsiadującymi ze sobą państwami i narodami jest sprawdzianem i miernikiem stopnia ustanowienia własnej tożsamości narodowo-państwowej. Kapitalnym przykładem pokonania wrogości wynikającej z ujemnych doświadczeń historycznych i pozytywnego rozwoju stosunków partnerskich jest w Europie „braterska” współpraca francusko-niemiecka.

## **Edukacja a eurointegracja**

Na gruncie zaprezentowanych powyżej rozważań nad procesem eurointegracji musi dojść do wypracowania metod praktycznej realizacji tej idei na bazie obowiązujących systemów edukacyjnych i wychowawczych, w szczególności szkoły i instytucji upowszechniania kultury. Sprawa oczywista, iż w nauczaniu szkolnym predyspozycje osobowościowe nauczyciela, jego kompetencje pedagogiczne – wiedza i umiejętności decydująco wpływają na skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciele jako intelektualna i potrafiąca samodzielnie ocenić rzeczywistość grupa społeczno-zawodowa zajmują uprzywilejowaną pozycję w rozwiązywaniu w toku pracy wychowawczej i nauczania problemów selekcji wartości rozwijających narodowe i patriotyczne poglądy młodzieży. Również i do nich należy kształtowanie pozytywnego nastawienia do innych narodów i kultur, a także przekonania o randze ogólnoeuropejskich więzi uczestnictwa i współpracy.

Ogólnospołeczne zjawiska, zwykle określane mianem moralnej, głównie obywatelskiej dewastacji, upadku systemu wartości wspólnoty europejskiej dotyczą również – obok innych – systemu edukacyjnego każdego z tych państw. W związku z tym w całej Europie wysuwane są postulaty wychowania w duchu europejskiej wspólnoty.

Z tego też powodu w programach kształcenia nauczycieli należy uwzględnić zagadnienia współdziałania międzypaństwowego i eurointegracji. Subtelne i zawile zależności między tożsamością narodową i świadomością europejską wymagają m.in. weryfikacji, uzupełnienia, interpretacji i efektywnego przyswojenia podręcznikowego materiału historii, z położeniem akcentu na tę najnowszą.



Pozytywnym symptomem usuwania skrajnych stereotypów i przekłamań w nauczaniu historii była w minionym czasie praca polsko-niemieckiej komisji do spraw podręczników. Rozmijający się z prawdą obraz dziejów, stosunków między sąsiadującymi narodami, mający swoją genezę zwykle w ideologii nacjonalizmu i terytorialnej „roszczeniowości” jest niebezpiecznym środkiem politycznym modelowania świadomości i przekonań młodych pokoleń. Można przypuszczać, że np. rzeczowe i obiektywne, sprzyjające obopólnemu zbliżeniu podręcznikowe opracowanie historii stosunków polsko-ukraińskich będzie niezmiernie trudnym zadaniem, które jednak nie powinno przesłaniać ważnych dla polskiej i ukraińskiej racji stanu dzisiejszych dobrosąsiedzkich współdziałań zgodnych z europejskimi normami.

### **Szkoła a eurointegracja**

Funkcja szkolnictwa – jako zespolonego systemu oświatowego – w realizacji zadań integracyjnych powinna polegać na wyposażeniu przyszłych pokoleń w wiedzę o sobie nawzajem oraz na zmianie mentalności mieszkańców Europy. Jedyne bowiem sumienna wiedza, pozbawiona wynikających z przeszłości przekłamań i uprzedzeń może stać się podstawą edukacji zmierzającej do zmiany sposobów myślenia o mieszkańcach innych krajów i ich kulturach. Dotyczy to w równej mierze Europejczyków z części „demokratycznej”, jak też „postkomunistycznej”. Jeśli więc Parlament Europejski w swej rezolucji z dnia 10 września 1991 roku dotyczącej kontaktów kulturalnych między Wspólnotami Europejskimi i krajami Europy Centralnej i Wschodniej uznał, że w krajach postkomunistycznych wiedza o Wspólnocie jest niewystarczająca, to winą za to nie należy obarczać tylko tych drugich. Szkoda, że nie posiadamy wyników odpowiednich badań statystycznych, ale wydaje się, iż wiedza społeczeństw z krajów zachodu Europy o nas jest na zbliżonym poziomie, a przy tym bardzo często odnosząca się do nieprawdziwych danych, opartych na ideologicznym dogmatyzmie i krzywdzących stereotypach. Potwierdzeniem funkcjonowania tych uprzedzeń są często powtarzające się i powszechnie znane praktyki traktowania przez urzędy państwowe i przeciętnych mieszkańców krajów zachodnich przybyszów z byłego bloku wschodniego jako ludzi „drugiej kategorii”.

Pokonanie tych barier może stać się możliwe w wyniku realizacji długotrwałej polityki oświatowej, której narzędziem powinna być szkoła wypełniająca zbliżone zadania dydaktyczno-wychowawcze we wszystkich państwach Starego Kontynentu. Nie budzi bowiem wątpliwości stwierdzenie, że tylko uczciwa, wzajemna wiedza o sobie samych, wiedza, która w każdej chwili może weryfikować i efektywnie pokonywać wszelkie niejasności wynikające z posądzeń i ograniczeń (skrajności) myślowych, może działać inspirująco na kształtowanie się postaw integracyjnych, proeuropejskich.



## Kategorie edukacji

Programując edukację w duchu eurointegracji należy traktować ją wielopłaszczyznowo, w wymiarze egzystencjalnym, kulturowym, poznawczym, antropologicznym i emancypacyjnym. Tylko tak realizowana edukacja może sprawić, iż Europa stanie się jednym, wielkim, wspólnym domem, którego mieszkańcy będą potrafili czerpać dla własnego rozwoju z danego dziedzictwa kulturowego. Osiągną jednocześnie poziom wiedzy i samoświadomości pozwalający im porozumiewać się w każdym europejskim kraju na zasadach pełnej tolerancji – doceniając i poważając różnice kulturowe, językowe, cywilizacyjne itp. Opracowując zasady i cele edukacji w kontekście integracji europejskiej należy koncentrować się nie tylko na podwyższaniu poziomu życia materialnego i statusu społecznego, ale także na celach wyższego rzędu; jak: szczęście osobiste, życie rodzinne, wiedza i wykształcenie, realizacja wartości moralnych itp.

W dobrze programowo realizowanej edukacji należy dążyć do tego, aby poszczególne kraje umiały dzielić się swoją suwerennością, co w żadnym stopniu nie jest tożsame z ograniczaniem własnej odrębności kulturowej, gdyż metropolie europejskie mogą bez większych obaw wspierać rozwój ogólny, a jednocześnie aktywizować każde jednostkowe dążenia narodowe państw o niższym dochodzie narodowym.

Ogół rozważań zawartych powyżej upoważnia do wyróżnienia kilku kategorii edukacji w procesie eurointegracji, a mianowicie:

- demokracja, rządy większości (pluralizm), ochrona interesów mniejszości, równość obywateli, prawa i swobody obywatelskie,
- współdziałanie między społeczeństwami i narodami, pokój, ekologia, mobilność obywateli, tolerancja i porozumiewanie się w różnych językach,
- wiedza i wykształcenie, status społeczny, udział w życiu publicznym, branie na siebie ryzyka wynikającego ze współpracy między państwami, obywatelska i międzynarodowa, ściśle europejska solidarność.

Wyszczególnione tu kategorie, a przynajmniej większość z nich muszą być uwzględniane przy opracowywaniu wspólnych dla wszystkich krajów Europy programów edukacji w duchu eurointegracji.

### „Euroteacher”

Pobieżna analiza powyższych kategorii zdaje się sugerować, iż byłyby one do przyjęcia przez większość społeczeństw poszczególnych europejskich państw. Jednak sprawa nieco się komplikuje, jeśli odniesiemy się do praktyki życiowej, a przede wszystkim szkolnej. Bo na przykład – jak może przebiegać edukacja zasad demokracji, gdy uczniowie wcale nierzadko są traktowani autokratycznie przez swoich nauczycieli. A powinni oni uczyć ich dialogu, sposobów odpowiedniego słuchania, argumentowania, kultury dyskusji oraz umiejętności obrony poglądów, przekonań i postaw. Jest

wielu pedagogów świadomych konieczności takich ćwiczeń, lecz wielu z nich ucieka od takich metod pracy z uwagi na złożoność i trudność tej problematyki. Polski nauczyciel nie jest przygotowany do edukowania w nowych, nagle powstałych uwarunkowaniach ustrojowych i ekonomicznych. Dotyczy to również naszego, i nie tylko, społeczeństwa. Aby poprawić ów stan rzeczy należy w pierwszym rzędzie pozyskać nauczycieli i społeczeństwo dla idei, iż zjednoczona i demokratyczna Europa będzie bezpiecznym i jakościowo lepszym miejscem życia dla wszystkich. Trzeba również dokonać diagnozy poglądów i postaw nauczycieli oraz uczniów pod kątem oceny aktualnego i wyjściowego stanu, przy tym poznać ogólny poziom aspiracji edukacyjnych w kontekście przyszłej pełnej integracji europejskiej.

Istotną funkcję w tworzeniu klimatu współpracy i przyjaźni w procesie eurointegracji mają również do spełnienia różnego rodzaju organizacje i ruchy studenckie, wymiana studentów kierunków nauczycielskich, staże itp. Sprzyjać temu może także tworzenie na terenie szkoły różnych stowarzyszeń zainteresowanych grup nauczycieli, na uczelni – pracowników naukowych, autorów i pomysłodawców tekstów do nauki.

## **Podsumowanie**

Niezaprzeczalny jest fakt, że jedynie zgodna strukturalnie aktywność wszystkich instytucji zajmujących się edukacją i wychowaniem, nastawiona na propagowanie idei integracji narodów europejskich może sprawić, że przyszłe generacje poszczególnych krajów Europy będą żyły naprawdę blisko siebie, wspólnie formułując i realizując zarówno aspiracje poszczególnych jednostek, jak i większych zbiorowości. W przeciwnym bowiem razie prawdopodobieństwo urealnienia idei zintegrowanej Europy jest małe, co w konsekwencji może oznaczać porażkę dla narodów żyjących na jej Wschodzie, jak i na Zachodzie.

## **Literatura**

1. Gospodarek T., Jasiński Z. (red.): Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Opole 1993, wyd. INP WSP.
2. Radziewicz-Winnicki A.: Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. Katowice 1992, wyd. ZSPM – Press.

**Tadeusz Alankiewicz**

**Ewa Kurczak-Wawrowska**

Policealne Studium Ekonomiczne SOP w Poznaniu

## **KSZTAŁTOWANIE POSTAW OBYWATELSKICH W PROCESIE KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH**

Szkoła, jak każda inna placówka oświatowa, ma wśród swoich zadań również kształtowanie postaw obywatelskich. Zadanie to realizowane jest przede wszystkim w procesie modelowania, w którym podstawową rolę odgrywają wzory prezentowane młodym ludziom w różnych sytuacjach, jakie mają miejsce w rzeczywistości szkolnej i jej otoczeniu.

Propozycje programowe dla procesu kształtowania postaw muszą spełniać szereg warunków, tj. dostosowanie do wieku odbiorców, wykształcenia, stażu pracy, doświadczenia. Czynniki te bowiem warunkują świadomość społeczną, motywację do społecznego zaangażowania się, do pracy, ukierunkowania zainteresowań. Muszą one także odnosić się do aktualnej sytuacji społecznej, politycznej, gospodarczej, a także uwzględniać występujące w nich zmiany. Dostosowanie to dotyczy zarówno proponowanych metod realizacji, jak i samego środka komunikowania się z odbiorcami – języka.

Propozycje powinny mieć charakter aktywny, wywoływać zainteresowanie i zaangażowanie uczestników. Warto zatem w projektowaniu celowych oddziaływań uwzględnić także wnioski uczących się.

Propozycje programowe dotyczące kształtowania postaw obywatelskich mogą obejmować takie obszary, jak: życie społeczne i polityczne, samorządność, tradycje, obyczaje, kultura, patriotyzm, postawy zawodowe.

Szkoła jako instytucja życia zbiorowego ma okazję uświadamiać, iż współuczestnictwo w życiu społecznym, politycznym i jego ocena jest obowiązkiem świadomego człowieka. Na poziomie szkoły średniej funkcję tę pełnią przewidziane programem szkolnym zajęcia przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”. Funkcje takie pełni także literatura i publicystyka. Dostarczają one młodym ludziom informacji, wiedzy, na podstawie której tworzą swoje opinie i przekonania.

Uczącym się w naszej szkole przedstawiono propozycję redagowania wewnętrznego czasopisma. Celem jego byłoby ustosunkowanie się jednostek do aktualnej sytuacji społecznej, politycznej, ekonomicznej, jej analiza, a także krytyczna ocena zjawisk i pojawiających się zmian.

Warte uwzględnienia są dyskusje nad współczesnym rozumieniem pojęcia patriotyzmu poprzez urealnienie i ukonkretnienie tego pojęcia. Patriotyzm nie musi nierozdzielnie wiązać się tylko z historią, ale może także być odnoszony do współczesności.

Kolejny istotny obszar to tradycja i obyczajowość. W środowiskach wychowujących spotykane jest negowanie autorytetów i ideałów. A przecież są one niezbędne w procesie tworzenia się tożsamości młodego człowieka.

Szkoła stwarza młodym ludziom możliwość uczenia się samorządności, uczestniczenia w strukturach formalnych, podejmowania decyzji, pełnienia różnych ról, a także organizowania i podejmowania przez wybór świadomych decyzji.

Demokratyczny układ społeczno-polityczny wymaga aktywnego organizowania się „od dołu”. Samorząd szkoły, którego prawa i obowiązki określone są regulaminem, może współorganizować wspólnie z gronem pedagogicznym kółka zainteresowań, ośrodki opinii itp. Funkcjonowanie samorządu uczniowskiego daje także możliwość uczenia się odpowiedzialności za siebie i innych. Powoływane w jego ramach komisje mogą stymulować życie społeczne i kulturalne szkoły, mieć wpływ na wzbogacanie procesu dydaktycznego itp.

Propozycje programowe kształcenia postaw mogą także uwzględniać poznawanie samorządności w wielu środowiskach i na różnych poziomach. Mogą uwzględniać poznawanie struktur, sposobów funkcjonowania i sytuacji prawnej samorządów terytorialnych (np. Rada Osiedla, Rada Miejska, podmioty uzupełniające, tj. Związek Miast Polskich, Związek Gmin Wiejskich Rzeczypospolitej Polskiej itd.). Taką możliwość daje m.in. uruchomienie przez szkołę zajęć fakultatywnych. Inne formy realizacji celów to wykłady zaproszonych gości, udział w obradach rad pedagogicznych, czytanie prasy samorządowej (np. „Magazyn Samorządowy”, „Samorząd Terytorialny”, „Biuletyn Miejski”) itp.

Propozycje programowe powinny obejmować także znaczenie tradycji, uwzględniać poznawanie szeroko rozumianego dorobku kultury.

Okres nauki zawodu to także etap gromadzenia wiadomości, poznawania kultury pracy i zasad etyki zawodowej. Na gruncie teorii, objętej programem nauczania, dyskusji i indywidualnych przemyśleń uczestnicy tworzą własne przekonania. W ramach nabywania praktyki zawodowej tworzą się bardziej trwałe postawy zawodowe.

Istotnym zadaniem, jakie może realizować szkoła jest uświadomienie, iż indywidualne cele (zaspokajanie potrzeb jednostkowych) są jednocześnie pewnym wkładem w rozwój zbiorowości, w jakiej żyjemy. Przykłady dostarcza nauka o organizacji i zarządzaniu.

W kształtowaniu postaw obywatelskich ważną rolę odgrywa ukierunkowanie na wybór źródeł informacji. Biblioteka szkolna, jej wyposażenie, włącznie z dostępem do sieci Internet będą pomocne w osiągnięciu celów.

Istotne w procesie kształtowania postaw obywatelskich jest także badanie aktualnych poglądów i postaw uczących się do otaczającej ich rzeczywistości. Dają one



szansę zebrania informacji, poznania opinii odbiorców, poznania czynników determinujących ich opinie, a także dalszego ukierunkowywania i uaktualniania celowych oddziaływań.

Ustalając zakres i tematykę programu dla procesu kształtowania postaw obywatelskich trzeba uwzględnić całość sytuacji, w których uczestniczą uczący się, pedagodzy, psycholog, socjolog, pracownicy administracyjni.

Znaczące oddziaływanie pozytywne będą miały warunki lokalowe szkoły, dostępność środków technicznych w dydaktyce, sprawność organizacyjna placówki, obieg informacji, stosunki międzyludzkie.

Całość działań musi akceptować rada pedagogiczna, nie tylko formalnym zatwierdzeniem dokumentu, ale koncepcją realizacji i udziałem w przedsięwzięciach.

Program może być realizowany od pierwszego spotkania z kandydatem. Rozmowa lub test może dostarczyć informacji o umiejętności samookreślenia pt. „moje ja” lub „wiem, czego nie wiem”. Daje to obraz skali potrzeb wyrównania poziomu wiedzy z psychologii i socjologii.

Aktywność uczących się należy kreować na podłożu wiedzy o organizacji i sprawnym działaniu, zawartych w prakseologii. Kształtować je przez stosowanie ćwiczeń symulacyjnych, przez wcielenie się słuchaczy w rolę np. urzędnika, petenta, organizatora.

Osoby podwyższające kwalifikacje zawodowe powinny posiadać świadomość wymogów określonych w programach nauczania, odnoszących się do cech psychofizycznych, determinujących o stanowisku pracy. Uzmysławia to poszczególnym jednostkom konieczność samokształcenia w sferze kultury, umiejętności kontaktów międzyludzkich i funkcjonowania absolwenta na szczeblach hierarchii zawodowej.

**Stanisław Karaś**

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

## **EDUKACJA DOROSŁYCH W POLSCE I W NIEMCZECH W WARUNKACH DEMOKRACJI**

Edukacja obywatelska nazywana jest w Polsce także wychowaniem obywatelskim, wychowaniem lub kształceniem politycznym, wiedzą polityczną, wiedzą o Polsce i świecie współczesnym.

W warunkach ustroju demokratycznego (przyjmujemy, że w Polsce ustrój ten został wprowadzony w roku 1989) różnice między edukacją obywatelską w Polsce i w Niemczech są znaczne. Dotyczą one treści, miejsca w programach kształcenia młodzieży i dorosłych, stosunku do niej władz oświatowych, przygotowania kadr dydaktycznych na jej potrzeby, sposobu finansowania zajęć, stopnia zainteresowania młodzieży i dorosłych tą edukacją.

W porównaniu z zachodnim sąsiadem edukacja obywatelska w Polsce dopiero raczkuje, a jej nośnikami są głównie instytucje pozarządowe, zajmujące się nie tylko samym kształceniem, ale przygotowujące również programy i publikacje związane z tą tematyką.

W Polsce edukacja obywatelska dorosłych realizowana jest przede wszystkim w różnych formach oświaty pozaszkolnej (kursy, seminaria, warsztaty programowe i metodyczne); natomiast pozycja wychowania obywatelskiego w szkołach młodzieżowych jest ciągle jeszcze nie ustabilizowana. Liczba godzin nauczania (1 godzina w szkołach podstawowych i zawodowych oraz 1–3 godzin w liceach) uniemożliwia rzetelną realizację tego przedmiotu, zaś prowadzenie zajęć często przez nauczycieli przypadkowych, nie posiadających odpowiednich kwalifikacji, obniża prestiż przedmiotu w oczach uczniów i rodziców.

Przeszkodą w poważnym traktowaniu wychowania obywatelskiego jest również brak pieniędzy, które pozwoliłyby gminom lub władzom oświatowym sfinansować dodatkowe zajęcia z tego przedmiotu, zakupić najbardziej wartościowe podręczniki i środki dydaktyczne.

W Niemczech system edukacji obywatelskiej wydaje się być bardziej zinstytucjonalizowany. Głównym jego nośnikiem jest Federalna Centrala Kształcenia Obywatelskiego (Bundeszentrale für politische Bildung) wraz z jej centralami krajowymi (Landszentralen) w poszczególnych krajach związkowych. Oprócz tego edukację tę prowadzi szereg innych instytucji publicznych, jak Wyższe Szkoły Ludowe; niezależnych (kościelnych i świeckich) oraz społecznych, alternatywnie proponujących obywatelom niemieckim szeroki wachlarz tematów i form edukacji obywatelskiej.

Federalna Centrala Kształcenia Obywatelskiego koordynuje prace wszystkich organizacji, instytucji, stowarzyszeń, związków i fundacji zajmujących się kształceniem politycznym.

Jest to instytucja niezależna politycznie i ponadpartyjna – na szczeblu federalnym wspiera finansowo i programowo działania wymienionych organizacji i instytucji, prowadzi szeroką i wszechstronną działalność wydawniczo-informacyjną. Jedno z jej wydawnictw – tygodnik „Das Parlament” bezpłatnie rozprowadzany jest w placówkach oświatowych, a także wszystkich innych instytucjach, które są tym zainteresowane. Wydawnictwo zawiera komentarze oraz sprawozdania z życia obydwu izb niemieckiego parlamentu. Najciekawszym jednak elementem jest w tym przypadku specjalny cotygodniowy obszerny dodatek, który zawsze poświęcony jest określonej problematyce i do którego artykuły piszą najlepsi specjaliści z danej dziedziny.

Obowiązkowa obecność kształcenia politycznego we wszystkich szkołach podstawowych i średnich, państwowych i prywatnych to następny element poważnego traktowania edukacji obywatelskiej w Niemczech.

Wspólne dla obu krajów są trudności związane z dotarciem do obywateli. Spadek zainteresowania edukacją obywatelską w Niemczech po zjednoczeniu obydwu państw niemieckich tłumaczony jest zmęczeniem polityka, rosnącym wobec niej dystansem i negatywną rolą mediów w tej dziedzinie, które zbyt natarczywie, nachalnie i prostacko lansują poglądy obywateli na ważne dla polityki państwa kwestie. Osiągają efekt odwrotny od zamierzonego – często zniechęcają do aktywności politycznej na długie lata.

Na negatywny stosunek do tej dziedziny kształcenia w Polsce wpływają natomiast: „przepolitykowanie” życia społecznego, wielość ugrupowań politycznych (partie kanapowe i fotelowe), chamstwo i cwaniactwo polityczne, negatywne wizerunki osobowości niektórych posłów i senatorów, prywatna i pazerność działaczy politycznych oraz ciągle jeszcze kojarzenie wychowania obywatelskiego z indoktrynacją.

Obydwa kraje borykają się też z brakiem opracowań dydaktycznych na potrzeby tego kształcenia, środków dydaktycznych, wymiany informacji i doświadczeń prowadzących to kształcenie.

Jakie cele wychowawcze powinny być realizowane przez edukację obywatelską zarówno w szkołach młodzieżowych, jak i placówkach kształcenia dorosłych w Polsce?

Jeśli chodzi o szkoły młodzieżowe, to zasadniczym celem edukacji obywatelskiej powinno być ukształtowanie u uczniów takich postaw, dzięki którym będą oni mogli rozumieć i szanować podstawowe wartości demokratyczne, aktywnie uczestniczyć we wszystkich przejawach życia demokratycznego społeczeństwa, rozwijać swoje zainteresowania obywatelskie w trakcie formalnej i nieformalnej edukacji.

Tych celów wychowawczych nie można realizować wykorzystując przestarzałe, mało atrakcyjne metody przekazywania abstrakcyjnych, „gotowych” wiadomości. Dla uzyskania lepszych efektów edukacyjnych niezbędne jest wykorzystywanie społecznych doświadczeń uczniów, odwoływanie się do ich przekonań i emocji, zmuszanie wręcz do dokonywania wyborów i oceniania ich konsekwencji, co będzie przecież nieodłącznym elementem ich życia. Proponowane więc sposoby pracy z uczniami dalekie są od dotychczas stosowanych – przede wszystkim angażują uczniów emocjonalnie, budzą motywację i zainteresowania, uczą samodzielnego myślenia i działania. Są to m.in.: socjodrama i psychodrama, gry i zabawy, symulacje, dyskusje i debaty, burza mózgów, wywiady, kwestionariusze, quizy, analiza dokumentów, analiza przypadków, podejmowanie decyzji metodą „drzewa decyzyjnego”, analiza argumentów „za” i „przeciw”, rozwiązywanie problemów, nauka pisania petycji, skarg, wniosków i innych „dokumentów obywatelskich”.

Obok tych nowoczesnych metod stosowane powinny być również tradycyjne metody dydaktyczne – wykłady czy pamięciowe opanowanie materiału.

W stopniu odpowiednim do zmiany metod nauczania zmienia się rola nauczyciela, który przestaje być „odpytywaczem”, „przekaznikiem wiedzy”, a staje się partnerem, z którym można dyskutować i wymieniać poglądy.

Wszystko to trudno będzie wprowadzić w życie. Wymaga bowiem przełamania – u sporej części nauczycieli – starych nawyków nauczania, dostrzegania konieczności wprowadzania nowych metod pracy dydaktycznej. A wszystko, co nowe budzi opór i obawy, zwłaszcza u osób niedowartościowanych materialnie, źle opłacanych, cieszących się nikłym prestiżem społecznym.

Jakie zadania spełniać powinna edukacja obywatelska wśród ludzi dorosłych, już ukształtowanych?

Na pierwszym miejscu postawiłbym **uczenie tolerancji** dla ludzi myślących inaczej. Uczenie myślenia i działania kategoriami państwa i demokracji, przeciwdziałania socjalistycznym marzeniom o utrzymywaniu przy życiu mastodontów przemysłowych, takich jak nierentowne stocznie, huty, kopalnie, żyjących na koszt podatników.

Drugim ważnym zadaniem edukacji obywatelskiej dorosłych jest **wychowanie ekologiczne i zdrowotne**. Wystarczy popatrzeć na sterty śmieci na ulicach, zdewastowane parki, latarnie uliczne, lasy przydrożne zamienione w ubikacje i wysypiska śmieci, ażeby wiedzieć, o co chodzi i docenić znaczenie problemu.

Następne zadanie dla edukacji obywatelskiej to **wychowanie do starości**, czyli pomagania ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajzeń, które pozwolą na aktywność życiową w okresie „złotej jesieni” człowieka. Uczynić starość radosną – to ważne zadanie wychowawcze oświaty dorosłych.

Kolejne zadanie to **promowanie modelu człowieka kulturalnego**. I tu znowu skrót myślowy: wystarczy popatrzeć na chamstwo i grubiaństwo wokół siebie, ażeby wiedzieć, o co chodzi.

Można by wymienić jeszcze więcej zadań dla edukacji obywatelskiej dorosłych, być może nawet ważniejszych. Ale czy warto? Przecież i te wymienione trudno będzie zrealizować.

Na koniec szczypta optymizmu. Późną jesienią 1995 r. powstała w Sejmie ponadpartyjna Grupa Parlamentarna ds. Edukacji Demokratycznej, działająca pod kierunkiem poseł Marii Nowakowskiej.

Owa Grupa Parlamentarna wyraziła już zainteresowanie współpracą z organizacjami pozarządowymi działającymi w sferze kształcenia obywatelskiego. Można mieć zatem nadzieję, że sprawy edukacji obywatelskiej w naszym kraju nabiorą właściwego znaczenia, że edukacja ta stanie się pełnoprawną wśród innych przedmiotów nauczania szkolnego i pozaszkolnego.



## **URZECZYWISTNIANIE ZASAD DEMOKRATYCZNYCH W „UCZĄCEJ SIĘ ORGANIZACJI”**

*„(...) Demokratyzacja nie należy wcale do sfery państwa czy rządu, jak to się zwykle o niej sądzi. Zasady demokratyczne ważne są dla kolektywnego podejmowania decyzji we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniu (...).”*

*David Beetham, Kevin Boyle*

Teoretycy zarządzania zajmują się przez ostatnie kilka lat „uczącą się organizacją” (the learning organization). A wszystko zaczęło się od wydania w 1990 roku książki „The Fifth Discipline” Petera Senge'a – szefa instytutu Organizational Learning Center przy Sloan School of Management, znanego popularyzatora idei „uczącej się” organizacji.

Poszukując metod polepszenia innowacyjności i konkurencyjności stwierdza się dość powszechnie, że szanse na rozwój mają te organizacje, które potrafią „uczyć się” szybciej niż inne. Przy czym ta zasada dotyczy zarówno każdego indywidualnie – niezależnie od wieku, wykształcenia, wykonywanej pracy czy posiadanej już wiedzy, jak i zespołów oraz całych organizacji. Organizacja odnosi znaczny sukces, jeśli uda się jej pobudzić powszechną zdolność uczenia się. **Wiedza wszystkich ludzi w organizacji uznawana jest za decydujący czynnik siły konkurencyjnej.**

Zdefiniowanie „uczenia się” nie jest prostą sprawą, ale większość znawców tematu zgadza się przynajmniej co do części i określa „uczenie się organizacji” jako **proces ujawniania powiązań pomiędzy nabywaniem wiedzy a polepszaniem efektywności.**

Określenie „uczącej się organizacji” także jest w różny sposób interpretowane. „Ucząca się organizacja” dla Petera Senge'a jest „miejscem, w którym pracownicy stale rozwijają swoje uzdolnienia, tak aby **otrzymywać pożądane rezultaty**, gdzie pogłębiane są nowe sposoby myślenia, gdzie ludzie wciąż uczą się, jak uczyć się razem”. Nieco inne ujęcie proponuje David A. Garvin – profesor Harvardu, którego zdaniem „ucząca się organizacja” jest ukierunkowana na tworzenie, nabywanie i przekazywanie wiedzy, a pod wpływem nowo przyswojonej wiedzy lub lepszego zrozumienia faktów zdolna do realnego działania – **zmiany zachowania swojej organizacji.** Przytoczone definicje kładą

nacisk nie tylko na tworzenie i zdobywanie wiedzy, ale także wdrożenie konkretnych zmian. To ostatnie kryterium eliminuje wiele organizacji kandydujących do miana „uczących się”, ponieważ brakuje im znaczących sukcesów we wdrażaniu zaprojektowanych zmian. Budowa organizacji samouczącej się i samodoskonalaącej w sposób ciągły prowadzi do systematycznych ulepszeń. Ma to ogromne znaczenie w związku ze skracaniem się okresu przydatności „nowej wiedzy”. W praktyce dąży się do podnoszenia efektywności pozyskiwania i przetwarzania informacji, by zapewnić procesy ciągłego „uczenia się” i szybszego podejmowania decyzji.

**„Ucząca się” organizację tworzy pięć podsystemów:**

#### **ORGANIZACJA**

- \* kultura
- \* wizja
- \* struktura
- \* strategia

#### **LUDZIE**

- \* pracownicy
- \* kierownictwo, zarządy, liderzy
- \* społeczność
- \* dostawcy, partnerzy
- \* klienci

#### **NAUKA**

- \* jednostki, grupy, organizacja
- \* wszystkie sposoby zdobywania informacji
- \* zaangażowanie wszystkich możliwości w organizacji

#### **WIEDZA**

- \* akwizycja danych
- \* tworzenie danych
- \* przepływ informacji
- \* bazy danych

#### **TECHNOLOGIA**

- \* komputerowy system zbierania danych
- \* elektroniczny system przepływu informacji

**„Ucząca się” organizacja jest skupiona na zasadniczych kierunkach działania:**

- systematycznym rozwiązywaniu problemów,
- eksperymentowaniu z nowymi projektami,
- czerpaniu doświadczeń z własnej przeszłości,
- uczeniu się z doświadczeń innych,
- sprawnym rozpowszechnianiu nowo przyswojonej wiedzy wewnątrz własnej organizacji.

#### **Systematyczne rozwiązywanie problemów**

Motywacją do działania jest chęć dokonania ulepszeń i otwartość na zmiany. Mają tutaj zastosowanie niezawodne, proste techniki rozwiązywania problemów. Rezultatem

„uczenia się” są ćwiczenia postępowania w sytuacjach kryzysowych oraz powszechna świadomość, że istnieje system rozwiązywania problemów możliwy do zastosowania we wszystkich przypadkach. Takie podejście zwiększa trafność podejmowania strategicznych decyzji w organizacji i szybkość korygowania struktur dostosowujących się do wymogów otoczenia, potrzeb klientów i partnerów.

## **Ekspertymentowanie z nowymi projektami**

W tym przypadku motywacją do działania jest nadzieja na rozszerzenie posiadanych doświadczeń przez organizację lub rozwinięcie zupełnie nowego programu. Stosuje się różne formy eksperymentowania, m.in. wprowadzanie konkretnych planów bądź eksperymentalnych projektów wzorcowych.

Pierwsza z nich obejmuje **systematyczne stosowanie serii małych eksperymentów**. Daje się zauważyć kilka wspólnych elementów w skutecznych programach wprowadzania planów:

- wypracowanie lub przeniesienie z zewnątrz nowych pomysłów, umożliwienie wszystkim wymiany posiadanej wiedzy lub zaadaptowania innych wzorców,
- opracowanie systemu premiującego podejmowanie ryzyka przez pracowników,
- współdziałanie wszystkich „ludzi organizacji”, pracowników i menedżerów, zarówno na etapie opracowywania, jak i testowania planów w praktyce.

Rezultatem wprowadzania planów jest osiąganie niewielkich, ale stałych postępów w dziedzinie innowacyjności organizacji.

Druga forma, **eksperymentalne projekty wzorcowe**, obejmuje zasadnicze, systemowe zmiany w organizacji, pozwalające na wprowadzenie i rozwinięcie zupełnie nowych elementów. Tutaj także można wyróżnić kilka cech łączących te projekty:

- na ogół stanowią pierwsze projekty wdrażające nowe pryncypia i sposoby myślenia, wzorce ustalające kierunki rozwoju i wytyczne do realizacji programu,
- warunkiem zapewnienia sukcesu w transformacji organizacji jest przyjęcie zasad „uczenia się”, umiejętności dzielenia się wiedzą i doświadczeniami,
- realizowane są przez wielofunkcyjne zespoły, które stają się podstawowym elementem struktury organizacji, podległe bezpośrednio kierownictwu, zarządowi organizacji. Poszczególne jednostki nabywają umiejętności współdziałania w zespole zarówno w rolach przywódczych, jak i „uczestników drużyny”, a w nowoczesnych organizacjach role te są pełnione przemiennie. W „uczącej się” organizacji kierownictwo odgrywa inną rolę niż w tradycyjnych organizacjach. Tutaj chce ono zapewnić odpowiednie warunki i efektywnie sterować procesami „uczenia się”. Na zmianę świadomości kierownictwa wpływają inni (pracownicy, dostawcy, partnerzy itd.), którzy chcą być poważnie traktowani, włączeni do procesów decyzyjnych, szanowani za osiągnięcia oraz oczekują szans lepszej samorealizacji w organizacji.

Aby zwiększyć elastyczność i efektywność działania, odchodzi się od sztywnej hierarchii systemu poleceń na rzecz partycypacyjnego lub zespołowego stylu zarządzania, w których pracownicy posiadają wyższe kwalifikacje i więcej odpowiedzialności.

### **Czerpanie doświadczeń z własnej przeszłości**

Pozwala wykorzystać wcześniej zdobytą wiedzę, wyniki autoanalizy sukcesów i porażek własnej organizacji dla osiągnięcia wytyczonych obecnie celów strategicznych i realizowanych projektów. Daje to **zdolność unikania błędów i zapobiegania im**.

### **Uczenie się z doświadczeń innych**

Jest źródłem bezcennej wiedzy, katalizatorem myślenia kreatywnego. Może mieć tutaj zastosowanie benchmarking – **wzorowanie się na najlepszych**. Zbierane są dane podstawowe, identyfikowane wzorce, czyli organizacje, w których dany problem został najlepiej rozwiązany. Analiza kończy się wskazaniem tych rozwiązań, które są możliwe do zastosowania we własnej organizacji – programem zastosowania ich (uwzględniającym specyfikę organizacji).

Innym sposobem na wprowadzenie nowej perspektywy do programu organizacji jest klient/dostawca – przekazane przez nich informacje i obserwacja ich zachowań.

W procesie „uczenia się” organizacja ukierunkowana jest na wsłuchiwanie się w to, co dzieje się poza nią, jest otwarta na nowości, dopuszcza konstruktywną krytykę.

Współczesna „ucząca się” organizacja jest otwarta i to w wielorakim znaczeniu tego słowa. Dotyczy to: nowych pomysłów, które są niezbędne do tego, aby w ogóle mówić o „uczeniu się”, informacji napływających z zewnątrz i ich przepływu wewnątrz.

### **Rozpowszechnianie nowo nabytej wiedzy**

Jak już wcześniej podkreślano w procesie „uczenia się” następuje także wdrażanie nowej wiedzy we własnej organizacji. Aby osiągnąć znacznie większą skuteczność działania, musi dojść do **powszechnego przyswojenia tej wiedzy w organizacji na wszystkich poziomach**.

Wykorzystuje się różne sposoby rozpowszechniania. Przygotowuje się m.in. raporty, wizytacje, programy rotacji personelu, programy edukacyjno-treningowe, programy standaryzacji. Sprawne rozpowszechnianie wiedzy o systematycznych usprawnieniach zapewnia włączenie się nie tylko poszczególnych jednostek, ale całych grup lub zespołów. Coraz swobodniejszy dostęp do informacji prowadzi do dalszego **splaszczania hierarchicznych struktur organizacji**.



Stworzenie przez kierownictwo systemu bodźców zachęcających pracowników do włączenia się w działania, bezpośrednie zainteresowanie sukcesem organizacji, wykorzystanie i wcielenie pomysłów sprawi, że proces „uczenia się” organizacji, w skali globalnej, będzie znacznie efektywniejszy.

### **Najważniejsze cechy „uczącej się” organizacji to:**

- zaangażowanie wszystkich członków organizacji w proces „uczenia się”,
- postrzeganie obecnej nauki jako przyszłego sukcesu,
- traktowanie nauki jako nigdy nie kończącego się procesu,
- myślenie systemowe jako podstawa procesu,
- wykazanie nieskrępowanej kreatywności przez wszystkich członków organizacji,
- swobodny dostęp do informacji,
- wytwarzanie klimatu zachęcającego do zmian,
- przekazanie „w dół” uprawnień przez kierownictwo,
- tworzenie się więzi pomiędzy jednostkami w organizacji.

Członkowie Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa byli uczestnikami szkoleń nt. „Uczącej się” organizacji (w lipcu 1996 r. w Corby, w Wielkiej Brytanii i w listopadzie 1996 r. w Warszawie), przeprowadzonych w ramach współpracy z Institute of Management z Wielkiej Brytanii. W trakcie zagranicznego pobytu mieli okazję zapoznać się z „uczącą się” organizacją *Anglian Water* i jej sukcesami.

Zasady „uczącej się” organizacji nie są w Polsce dostatecznie znane i w praktyce wykorzystywane, stąd też TNOiK podjął działania ich upowszechniania.

W demokratycznych państwach „ucząca się” organizacja jest najlepszą formą rozwoju jednostki i zespołów, jak również drogą poprawy stosunków w procesie pracy, a te przecież są podstawą rozwoju stosunków społecznych w ogóle. Wiele podmiotów gospodarczych, nowych i zrestrukturyzowanych firm, a także innych organizacji w Polsce dojrzało do stawania się „uczącymi się organizacjami”. Ich liderzy i profesjonalni menedżerowie doskonale rozumieją potrzebę delegowania uprawnień „w dół”, inwestowania w ludzi i tworzenia warunków do ustawicznego „uczenia się”, wyzwiania inicjatywy i pomysłowości.

### **Literatura**

1. David Beetham, Kevin Boyle: Demokracja, pytania i odpowiedzi. UNESCO 1994.
2. David A. Garvin: Building a Learning Organization. Harvard Business Review, July-August 1993.
3. David E. Menn, Mark Keough: Creating the learning organization”. The McKinsey Quarterly 1992 Number 1.
4. Craig Barret: Organizational learning in practice. The McKinsey Quarterly 1992 Number 1.
5. Werner Huerlimann: *Lernende Unternehmung*. W: „Zarządzanie na Świecie” nr 10/1996 pt. „Uczące się przedsiębiorstwo”.

**Mieczysław Marczuk**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

## **NAUCZYCIELE EDUKACJI DOROSŁYCH WOBEC WYZWAŃ TRANSFORMACJI I DEMOKRATYZACJI POLSKIEGO SPOŁECZEŃSTWA**

### **Przemiany w oświacie dorosłych i wymaganiach stawianych nauczycielom edukacji dorosłych**

W ostatnich latach, w wyniku przeprowadzanej transformacji ustrojowej, stopniowo zmienia się także oświata dorosłych – zmienia cele i charakter oraz ogarnia coraz szersze kręgi dorosłego społeczeństwa. Z posłusznego instrumentu przygotowania dyspozycyjnych kadr stopniowo – nie bez oporów – staje się czynnikiem permanentnego rozwoju człowieka, zaspokajania osobistych potrzeb i aspiracji życiowych starszej młodzieży, ludzi dorosłych i osób w wieku sędziwym. Przeciwdziała bierności i stagnacji, sprzyja zmianie postaw wobec pracy i własności, pobudza do aktywności społecznej.

Dokonujące się przeobrażenia w celach, treściach, formach i charakterze współczesnej oświaty dorosłych w dużym stopniu sprzyjają kształtowaniu się demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego. Ale na tej drodze wciąż jeszcze dużo trudności, przeszkód i barier. Jedną z przeszkód w bardziej skutecznym jej funkcjonowaniu i tworzeniu demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego jest niewystarczające przystosowanie się (dawniej wykształconych) i niepełne przygotowanie (w ostatnich latach zatrudnionych) nauczycieli edukacji dorosłych do wymagań wynikających z nowego paradygmatu oświaty dorosłych, nowych jej celów, funkcji i zadań oraz nowych wobec niej wyzwań.

Rzecz oczywista, że wspomniane niedostatki w kondycji nauczycieli edukacji dorosłych w dużym stopniu mają charakter obiektywny, niezależny od tych nauczycieli bądź niewiele od nich zależny. Osoby starszego i średniego pokolenia swoją edukację nauczycielską zdobywały jeszcze w Polsce Ludowej. Ta edukacja, jak powszechnie wiadomo, była obciążona bagażem dominującej wówczas ideologii i polityki.

Na kierunkach studiów nauczycielskich do bloku przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych nie wprowadzono przynajmniej elementów psychologii człowieka dorosłego i dydaktyki dorosłych. Na studiach pedagogicznych nie zrealizowano specjalności z pedagogiki dorosłych (uruchomiono ją w bardzo ograniczonym zakresie dopiero w 1993 r.). Nie doceniano kształcenia podyplomowego w dziedzinie andrago-

giki. Całość przygotowania psychologicznego i andragogicznego nauczycieli szkolnej i pozaszkolnej oświaty dorosłych odbywała się głównie drogą samokształcenia, a tylko sporadycznie na krótkotrwałych kursach.

Druga grupa nauczycieli to z zasady osoby młode, zatrudnione w placówkach edukacji dorosłych w latach dziewięćdziesiątych, często w nowoczesnych szkołach biznesu, bankowości, organizacji i zarządzania itp. Ci nauczyciele nie są obciążeni żadnym bagażem i przeważnie mają dobre przygotowanie merytoryczne. Ale – poza wyjątkami – w ogóle nie znają psychologicznych i andragogicznych podstaw kształcenia dorosłych ani założeń swobodnego procesu dydaktycznego w edukacji dorosłych. Nie mają też większych możliwości (a nawet gdyby mieli, to przeważnie nie chcą) uzupełniania tych braków ani w odpowiednim systemie dokształcania (bo go nie ma), ani – z braku niezbędnej literatury – drogą samoedukacji.

Tymczasem nowe zadania, jakie coraz wyraźniej się rysują przed oświatą dorosłych – zarówno instrumentalno-utilitytarne, jak też autoteliczne i społeczne – stawiają nauczycielom edukacji dorosłych nowe i wyższe wymagania. Coraz wyższe wymagania stawiają przed nimi także osoby uczące się, które za edukację coraz więcej płacą, wyraźniej uświadamiają sobie swoje miejsce w tworzącym się demokratycznym społeczeństwie obywatelskim, w którym chcą więcej umieć i więcej znaczyć. Wymaga to od nauczycieli oświaty dorosłych zupełnie innej organizacji procesu kształcenia, innego miejsca w tym procesie i innego stosunku do dorosłych uczniów, stosunku podmiotowego.

Współczesny i nowoczesny nauczyciel edukacji dorosłych to odpowiednio wykształcona osoba, która prowadzi z dorosłymi wielostronną działalność edukacyjną (informacyjną, instruktazową, doradczą, konsultacyjną, mediacyjną, rekwalifikacyjną, wychowawczą, terapeutyczną i inną) mającą na celu:

- dopomaganie w zrozumieniu ich sytuacji życiowej i wskazywanie czynników ją wyznaczających,
- podsumowanie i objaśnianie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji, które uznawane są przez nich za niezbędne,
- sugerowanie adekwatnych do nich programów i niesienie pomocy w ich realizacji,
- dopomaganie w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości edukacji i usuwaniu barier, które w tym przeszkadzają,
- doradzanie im w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w złożonych sytuacjach i zmieniającej się rzeczywistości.

Nauczyciel dorosłych – „wychowawca nie ma możliwości, co więcej nie ma moralnego prawa narzucania dorosłym jednej, obligatoryjnie obowiązującej wizji świata, ustanawiać jedynie słusznych celów życiowych, arbitralnie rozstrzygając o tym, co dobre, a co złe”<sup>1</sup>. Nowoczesny nauczyciel edukacji dorosłych uznaje więc podmioto-

---

<sup>1</sup> M. Malewski: *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław 1990, s. 51.

wość i aktywność osób uczących się w procesie edukacji i samoedukacji, a swoją rolę pojmuje jako edukacyjne wspomaganie ich rozwoju. Rozumie, że edukacja ludzi dorosłych jest procesem partnerskiej, międzypodmiotowej wymiany w osobowym współistnieniu, w którym nauczyciel jest partnerem w dyskusji, mediatorem i pomocnikiem w dochodzeniu do coraz wyższych stadiów wiedzy, umiejętności i dojrzałości, nie zaś – jak w systemie edukacji adaptacyjnej – „skarbnicą” gotowej wiedzy, którą stara się przelać na uczniów, osobą, która naucza i poucza. Dopiero tak pojmowany nauczyciel edukacji dorosłych może być przydatny w procesie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego.

### **Przemiany: od monocentrycznego, autorytarnego ładu społecznego do policentrycznego społeczeństwa demokratycznego**

Mija osiem lat od przesilenia politycznego 1989 roku. W tym czasie przeprowadzono w Polsce istotne przemiany ustrojowe i trwają one nadal. Przebiegają – choć z dużym oporem – we wszystkich dziedzinach życia.

Spółeczeństwo demokratyczne to takie, w którym władzę sprawuje właśnie to społeczeństwo:

- 1) bezpośrednio wykonując na rzecz pewnej społeczności (osiedla, gminy, miasta, kraju, stowarzyszenia, zorganizowanej grupy samorządowej itp.), z jej woli wyrażonej w wyborach, określone funkcje (np. przewodniczącego lub członka rady osiedla bądź gminy czy miasta, sołtysa, wójta, posła, senatora), czyli przypisywane tym funkcjom obowiązki bądź
- 2) pośrednio, wybierając na określone stanowiska godne osoby i upoważniając je w swoim imieniu do pełnienia tych funkcji, czyli sprawowania władzy. Sprawowanie władzy – zarówno bezpośrednio, jak też pośrednio – wiąże się z określonymi przez daną społeczność prawami (uprawnieniami), a także z odpowiedzialnością, czyli koniecznością „rozliczenia się” przed społeczeństwem z wykorzystywania uprawnień i wykonywania obowiązków. W społeczeństwie demokratycznym zachowania jednostek, grup i szerszych zbiorowości wynikające z ich partykularnych interesów oraz praw i obowiązków są uzgadniane przez instytucje społeczne na płaszczyźnie powszechnie akceptowanych i demokratycznie ustalonych zasad (regulaminów, statutów, umów społecznych, konstytucji)<sup>2</sup>.

Koniecznym warunkiem demokracji jest społeczeństwo obywatelskie, czyli takie, w którym są zarówno instytucje obywatelskie, jak i tradycje dobrowolnego zrzeszania się: pluralizm, tolerancja, wola obywateli do aktywnego uczestniczenia w życiu publicznym, gotowość do działania zarówno na rzecz państwa w jego strukturach, a przede wszystkim w organizacjach niepaństwowych, w mnogości sto-

---

<sup>2</sup> Zob. szerzej: D. Beetham, L. Boyle: *Demokracja – pytania i odpowiedzi*, Toruń 1994.



warzyszeń, zrzeszeń i fundacji skupiających ludzi wokół ważnych dla nich i społeczeństwa spraw. Te niepaństwowe podmioty społeczne określane są różnie: mianem „organizacji pozarządowych”, czyli niezależnych od władz politycznych lub „trzecim sektorem” występującym obok działania państwa i gospodarki bądź angielską nazwą organizacji „non profit”, czyli nie nastawionych na zysk. Znaczenie tej sfery działania społecznego w demokratycznym społeczeństwie jest bardzo duże, bowiem tworzy przestrzeń życia obywatelskiego, łączy ludzi wokół ważnych spraw i problemów, wyzwala energię, wyłania jednostki szczególnie aktywne, mobilizuje do działania osoby nieśmiałe.

Tak pojmowane demokratyczne społeczeństwo obywatelskie w praktyce w Polsce jest sprawą przyszłości. Dziś mamy dopiero niektóre jego cechy. Ale mamy też już znaczne osiągnięcia, chociażby w postaci wolności słowa, demokratycznych procedur wyborczych czy rozwoju organizacji pozarządowych. Stwierdzamy też duże trudności i braki, np. w zakresie małej aktywności społecznej, zwłaszcza wśród starszej młodzieży i średniego pokolenia.

### **Zadania nauczycieli edukacji dorosłych w związku z kształtowaniem demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego**

Zadania nauczycieli edukacji dorosłych są tak rozległe, jak całej sfery oświaty dorosłych. Dotyczą zarówno kompensacji związanej z zaniedbaniami i zaniechaniami w minionych dziesięcioleciach, jak też wyrównywania do poziomu aktualnych potrzeb i dorównywania standardom wykształcenia ludzi dorosłych w innych demokratycznych krajach. Obejmują one zagadnienia związane z koniecznością nadążania za postępem cywilizacyjnym i przeciwdziałania jego negatywnym skutkom dla środowiska naturalnego i zdrowia ludzi. Odnoszą się do potrzeb związanych z promocją dalszych przeobrażeń społeczno-gospodarczych oraz indywidualnych aspiracji ludzi dorosłych. Dotyczą edukacji kulturalnej tak w odniesieniu do tradycji, jak też do współczesności. Obejmują zarówno nauki społeczne, jak i techniczne, wiedzę i umiejętności praktyczne. Edukacja i samoedukacja we wszystkich dziedzinach, które mieszczą się w zasięgu zainteresowań ludzi dorosłych w mniejszym czy większym stopniu wyznaczają określone zadania nauczycielom edukacji dorosłych.

Jednym z zadań i zarazem wyzwania, przed którym staje dziś oświata dorosłych i nauczyciele-andragodzy to **edukacja ludzi dorosłych na rzecz uspołecznienia oraz dalszej demokratyzacji państwa i społeczeństwa**, a zwłaszcza uspołecznienia instytucji państwowych, samorządowych i gospodarczych wszystkich szczebli. Pozostały w nich bowiem – zwłaszcza w świadomości wielu urzędników tych instytucji – znaczne zasoby monocentrycznego, starego ładu społecznego. Często wyraża się on w obojętności na ważne problemy społeczne, w lekceważącym i wolontarystycznym stosunku do interesantów i ich spraw, w słabej dyscyplinie pracy, w wyniosłości i braku poczucia służebności wobec społeczeństwa.

Ważnym czynnikiem tworzenia społeczeństwa obywatelskiego mogą i powinny być odradzające się – po dziesięcioleciach zaniechania bądź funkcjonowania w wypaczonych formach – samorządy terytorialne, gospodarcze i pracownicze wszystkich szczebli. Taka sytuacja wymaga wielu zabiegów edukacyjnych ze strony odpowiednio przygotowanych nauczycieli-andragogów: **przygotowania programów dokształcania, materiałów dydaktycznych, organizowania konferencji oświatowych, seminariów i kursów**. Ważne jest też szersze zaangażowanie się nauczycieli oświaty dorosłych w bezpośrednią merytoryczną działalność samorządową, co umożliwi wpływanie na lepsze zrozumienie problemów oświaty dorosłych przez samorządy terytorialne i administrację państwową oraz na bardziej skuteczne rozwiązywanie tych problemów zarówno w środowiskach lokalnych, jak też w skali gminy, miasta, województwa czy kraju.

Innym z zadań dla nauczycieli oświaty dorosłych jest **organizowanie edukacji ekonomicznej** sprzyjającej kształtowaniu podmiotowości, aktywności i większej mobilności dorosłego społeczeństwa oraz organizowaniu się w ramach pozarządowych struktur samorządu gospodarczego (spółek, zrzeszeń, zespołów, fundacji itp.), które – obok walorów ekonomicznych – oddziałują na kształtowanie postaw obywatelskich, a czego do tej pory nie było. Ukształtowane przez lata w społeczeństwie postawy bierności, wyczekiwania, braku inicjatywy, które cechują wiele osób do dziś, hamując zarówno rozwój gospodarczy, jak też ich osobiste powodzenie i kariery. Między innymi z tego powodu wiele osób korzysta ze statusu bezrobotnych ze wszystkimi tego konsekwencjami. Inspirowana i organizowana przez nauczycieli andragogów **edukacja ekonomiczna i psychologiczno-pedagogiczna ludzi dorosłych** ma ich uczyć osobistej aktywności i przedsiębiorczości, przygotowywać do umiejętnego znalezienia się na rynku pracy, organizowania się w struktury samorządu gospodarczego, podejmowania pracy na własny rachunek, podejmowania ryzyka, umiejętności robienia projektów działań gospodarczych, sporządzania kalkulacji, racjonalnego organizowania procesów pracy i marketingu, a tym samym osiągania sukcesów. To zadanie szczególnie odnosi się do nauczycieli edukacji dorosłych ze środowisk wiejskich, do pracowników służb rolnych i organizatorów rolniczej oświaty dorosłych. Ożywienie edukacyjne ludności wiejskiej, zwiększenie przez edukację jej aktywności i mobilności, umiejętności zespołowego działania samorządowego, gotowości do restrukturalizacji swoich gospodarstw i ich modernizacji jest wyzwaniem szczególnie doniosłym.

Kolejnym zadaniem nauczycieli edukacji dorosłych jest **dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia dorosłego społeczeństwa**.

Powszechnie wiadomo, iż ludzie lepiej wykształceni z zasady lepiej funkcjonują w społeczeństwie, mają wyższy standard życia, łatwiej zdobywają pracę i unikają bezrobocia, są lepszymi gospodarzami i producentami, mają większe zrozumienie dla ochrony środowiska naturalnego, są aktywniejsi w zakresie uczestnictwa kulturalnego, więcej czytają, ze środków masowego przekazu korzystają bardziej racjonalnie i wybiórczo,

częściej umiejętnie wypoczywają, bardziej dbają o swoje zdrowie i przyszłość swoich dzieci oraz częściej uczestniczą w różnych przejawach społecznej aktywności obywatelskiej. Polacy w tej dziedzinie mają duże braki. Jak bowiem wynika z badań porównawczych IALS<sup>3</sup>, wśród osób z wyższym wykształceniem najwyższy wynik (w pięciostopniowej skali) za odczytywanie dokumentów (map, tabel, wykresów, rozkładów jazdy) otrzymało 60% Szwedów i tylko 20% Polaków. Podobne dysproporcje były w ocenie odczytywania tekstów i wykonywania obliczeń wśród przedstawicieli kilku krajów zachodnich i respondentów polskich. Badania wykazały też, że wśród osób, które uzyskały w badaniach najwyższy wynik w ciągu ostatniego roku uczyło się dalej 70% Kanadyjczyków i Szwajcarów, a tylko 33% Polaków. Dystans jest więc duży, a zadania zmierzające do jego zmniejszenia także duże, zarówno dla organizatorów edukacji dorosłych i nauczycieli-andragogów, jak też jej uczestników. Dodajmy, że aktywność edukacyjna ludzi dorosłych w Polsce mających wykształcenie średnie sięga tylko około 10%, a wśród osób z wykształceniem podstawowym jest wprost znikoma. A aktywność, także edukacyjna – jak już mówiliśmy – jest podstawą społeczeństwa obywatelskiego.

Ważnym zadaniem stawianym przed organizatorami oświaty dorosłych w związku z koniecznością ograniczenia bezrobocia jest re kwalifikacja i doksztalcanie bezrobotnych. W związku z koniecznością rekonstrukcji niektórych sektorów gospodarki (np. górnictwo, hutnictwo, przemysł stoczniowy, rolnictwo i in.), w których zatrudnienie często kilkakrotnie przekracza normy europejskie konieczne będzie przemieszczenie dużej części tych pracowników – po zasadniczej ich re kwalifikacji – do innych dziedzin gospodarki i usług (finanse, ubezpieczenia, gastronomia, hotelarstwo itp.). Zmianą kwalifikacji tych osób, oczywiście przy ich aktywnym udziale, muszą się zająć instytucje i nauczyciele edukacji dorosłych.

Rekonstrukcji wykształcenia wymaga także wielotysięczna rzesza absolwentów szkół zawodowych, których przez wiele lat kształcono dla reguł gospodarki planowej, głównie w zawodach wąskoprofilowych. Tymi osobami także muszą się zająć placówki oświaty dorosłych i nauczyciele edukacji dorosłych.

Jeszcze inne wyzwanie wobec nauczycieli edukacji dorosłych, związane z problematyką demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego, wynika z aspiracji i dążeń Polski do głębszych powiązań ze strukturami europejskimi. Na tym tle pojawiają się nowe obszary edukacji dorosłych, mające przybliżyć polskiemu społeczeństwu obowiązujące w krajach Wspólnoty Europejskiej standardy, które powinno się poznać i do których trzeba będzie się dostosować. Dotyczą one głównie prawa międzynarodowego, finansów międzynarodowych, turystyki międzynarodowej, handlu, łączności i komunikacji i innych dziedzin. Jeszcze bardziej wzrośnie zapotrzebowanie na edukację w za-

---

<sup>3</sup> IALS (International Adult Literacy Survey) przeprowadziło badania w Kanadzie, Niemczech, Irlandii, Polsce, Szwecji, Szwajcarii i USA. Zob. Literacy Economy and Society. Results of first IALS. OECD. Statistics Canada 1995.



kresie języków zachodnioeuropejskich. W związku z integracją europejską niewątpliwie szerzej pojawiają się problemy edukacyjne natury politycznej. Już przecież pojawiają się spory między zwolennikami i przeciwnikami procesów integracyjnych Polski z Zachodem. Przywoływane są obawy o zagrożenie tożsamości narodowej i kulturowej, o utratę suwerenności politycznej i niezależności gospodarczej, o zagrożenie bezpieczeństwa wewnętrznego przez napływ obcokrajowców, wykupywanie przez nich polskiej ziemi i fabryk itp. Wszystkie te sprawy będą stanowiły wieloletni polityczny dyskurs edukacyjny, do którego trzeba będzie przygotować i zaangażować wielu nauczycieli edukacji dorosłych zarówno zawodowych, jak też wolontariuszy.

W kontekście wzrastającej otwartości Polski na Europę i świat przedmiotem dysput edukacyjnych w lokalnych społecznościach obywatelskich niewątpliwie będą także problemy zagrożeń ze strony tzw. kultury masowej dla polskiej kultury narodowej, dla kultury ludowej i tradycji religijnych. W ich toku będą się wytwarzały swoiste mechanizmy obrony i pielęgnowania tych wartości w ramach lokalnych i szerszych społeczności obywatelskich. Będą zarazem wypracowane sposoby przyswajania i wykorzystywania tych wartości kulturowych płynących z innych krajów, które są godne przyswojenia.

Pomimo licznych trudności można żywić przekonanie, że polscy nauczyciele edukacji dorosłych podążają tym zadaniom nowoczesnej oświaty dorosłych, jakie przed nimi stają w obliczu kształtowania się demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego.

**Wiesław Wojciech Szczęsny**  
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
Szkół Rolniczych w Brwinowie

## **IDEA SUBSYDIARNOŚCI W EDUKACJI OBYWATELSKIEJ**

### **Wstęp**

Idea subsydiarności po latach zapomnienia przeżywa obecnie swój renesans. A dzieje się to za sprawą trzech współwarunkujących się wzajemnie przyczyn<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Chantal Millon-Delsol: Zasada pomocniczości. Kraków 1995, wydawnictwo Znak, s. 7.



- upadku totalitaryzmu na Wschodzie oraz rozpadu imperium sowieckiego;
- tworzenie Europy jako swoistej politycznej całości;
- zakwestionowania opiekuńczej koncepcji państwa na Zachodzie wskutek pauperyzacji sektora publicznego i zamierania poczuc obywatelskich.

Te trzy zjawiska generują bardzo rozległe spektrum różnorodnych skutków we wszystkich sferach życia społecznego, ekonomicznego, politycznego, kulturowego i oświatowego. Naszą uwagę jednak skupimy przede wszystkim na problemie znaczenia subsydiarności w edukacji obywatelskiej jako czynnika animującego zamierzające poczucia obywatelskie.

Istotę subsydiarności można zdefiniować następująco<sup>2</sup>: należy tworzyć takie warunki współpracy, aby każda grupa i każda jednostka mogły rozwinąć optimum własnej twórczości w ramach zaplanowanego współdziałania.

Zasada ta apeluje do konstruktorów życia społecznego i skłania do postępowania, które najlepiej realizuje tworzenie optymalnych warunków rozwojowych dla każdego. Rzecz jasna zasada ta wymaga bardzo wielu wyjaśnień. Niemniej jednak oddaje to, co jest w zasadzie subsydiarności istotne: nie narzucanie preferowanych przez siebie rozwiązań, ale dopuszczenie do indywidualnego dojrzewania jednostki do odpowiednich dla niej, najlepszych realizacji i dopuszczenie do indywidualnej twórczości każdego uczestnika życia społecznego<sup>3</sup>.

Idea pomocniczości może znaleźć zastosowanie zarówno w stosunku do jednostki, jak i każdej grupy społecznej, niezależnie od jej rozmiarów i natury, chociaż natura grupy wyznacza rodzaj zastosowania. Stosowanie tej zasady wymaga wszędzie spełnienia tych samych warunków antropologicznych i filozoficznych<sup>4</sup>:

- zaufania do zdolności społecznych podmiotów i ich dbałości o interes ogółu;
- przyjęcia poglądu, zgodnie z którym władzy nie przysługuje z samej jej natury absolutna kompetencja w sprawach dotyczących określenia i realizacji interesu ogółu;
- woli autonomii i inicjatywy po stronie podmiotów społecznych, co zakłada, że nie zostały one złamane przez państwo totalitarne.

Stosowanie zasady pomocniczości – jak słusznie podkreśla Chantal Millon-Delsol – zbiega się z tradycją wolności, a także z wolą przewycięzania krańcowego niedorozwoju ducha inicjatywy<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> A. Grzegorzczak: *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*. Warszawa 1993, s. 156.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Chantal Millon-Delsol, op. cit., s. 37.

<sup>5</sup> Ibidem.

## Zasada subsydiarności w edukacji

Idea subsydiarności niejako ze swej natury dobrze pasuje do pewnych koncepcji edukacji, które kładą nacisk na dojrzewanie i rozwój jednostek, a mniej na kształtowanie, przystosowanie czy warunkowanie i przymuszanie organizacyjne. W pewnym sensie jest też próbą przewyciężenia odwiecznego dylematu wychowawczego: liberalizm czy rygoryzm. Dobrze jest widoczna także w polityce edukacyjnej Wspólnoty Europejskiej stanowiąc klucz do „odczytania intencji ustawodawców prawa wspólnotowego”<sup>6</sup>.

W polityce edukacyjnej znaczy ona, że wszystko, co może być zrealizowane na niższym poziomie władzy, na przykład na poziomie samorządu lokalnego, powinno być tam realizowane i nie należy takiego działania przenosić wyżej. Kamieniem milowym w formułowaniu zasady subsydiarności na użytek Wspólnoty był raport Leo Tindemansa w sprawie Unii Europejskiej (1975), który po raz pierwszy wskazuje na istotność zasady subsydiarności w stosunku między państwami członkowskimi i określa kroki, które należy podjąć, aby „Europę technokratów zmienić w Europę obywateli”<sup>7</sup>.

Nie powinno więc budzić zdziwienia, że właśnie w idei subsydiarności upatruje się bardzo ważnej zasady organizacji i realizacji oddziaływań wychowawczych. Szczególną zaś rolę powinna odegrać – jak się wydaje – w edukacji obywatelskiej, co nie wyklucza potrzeby jej powszechnego zastosowania na różnych poziomach i w różnych dziedzinach kształcenia i wychowania. Chcąc jednak zasadę tę realizować trzeba tworzyć sytuacje wolności wyboru, które zawsze pociągają za sobą dla wychowawców jakieś ryzyko. Naturalną reakcją pedagogów jest chęć uniknięcia tego ryzyka przez wytworzenie odpowiedniej presji lub uwarunkowania. W większości sytuacji wychowawczych jednak istnieje możliwość oddziaływania dopuszczającego swobodę decyzji partnerów, ale wymagającego od pedagoga znacznie wzmoczonego wysiłku edukacyjnego w stosunku do wychowywanych. Stąd wychowujący chcąc zasadę subsydiarności realizować musi często przewyciężać własne złe nawyki, np. paternalistyczne<sup>8</sup>.

Zasadzie subsydiarności dobrze odpowiadają warunki sformułowane w edukacji obywatelskiej, w których postuluje się, by w szkole panowała odpowiednia atmosfera, ucznia traktowano podmiotowo, przestrzegano prawa wewnątrzszkolnego i oświatowego oraz umożliwiano praktyczną naukę zasad i procedur demokratycznych w ramach samorządności uczniowskiej. Ograniczając w tym opracowaniu rozpatrywanie edukacji obywatelskiej do propozycji programowych wysuniętych przez

<sup>6</sup> Zofia Sokolewicz: Edukacja europejska. W: Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, pod red. I. Wojnar i J. Kubina. Warszawa 1966, s. 200 i nast.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> A. Grzegorzczak, op. cit., s. 156.

Ministerstwo Edukacji Narodowej weźmiemy przede wszystkim pod uwagę postulowaną teleologię wychowania obywatelskiego.

Według zgłoszonego przez MEN projektu „Ogólnym celem edukacji obywatelskiej jest przygotowanie do uczestnictwa w życiu społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego państwa prawa. Szkoła ma zapoznać uczniów z najważniejszymi zagadnieniami życia społecznego, przygotować do aktywnego w nim udziału oraz nauczyć podstawowych umiejętności związanych z życiem publicznym. Szkoła ma uczyć etosu demokratycznego oraz obywatelskiej odpowiedzialności”. Ten cel ogólny nie tylko, że może być rozpatrywany z punktu widzenia idei subsydiarności, ale także powinien być interpretowany w myśl tej idei. Zgodnie z nią nacisk powinien być położony na kształtowanie umiejętności samodzielnego rozwiązywania własnych, ważnych problemów życiowych, zarówno poznawczych, jak i decyzyjnych.

Jest to bardzo ważne z punktu widzenia osiągnięcia dorosłości i odpowiedzialności za swoje decyzje i podejmowanie działania. Umiejętność samodzielnego kształtowania swoich poglądów w ważnych kwestiach życiowych oraz umiejętność podejmowania decyzji optymalnych – to rzeczywisty fundament trwałej demokracji. Wychowanie obywatelskie winno być także wzbogacone o taką wartość, jaką jest szacunek dla drugiego człowieka. Ta wartość jest szczególnie ważna dziś, kiedy obserwujemy narastanie agresji i to wśród najmłodszych.

Projekt formułuje też warunki, jakie powinna stworzyć szkoła, by ten ogólny cel wychowania obywatelskiego mógł zostać zrealizowany. Do warunków tych zalicza:

- zdobycie wiedzy na temat organizacji i zasad funkcjonowania społeczeństwa i państwa, ze szczególnym uwzględnieniem społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego państwa prawa;
- opanowanie podstawowych umiejętności obywatelskich, w tym praktycznego stosowania zasad i procedur demokratycznych;
- współdziałanie w grupie;
- angażowanie się w działania na rzeczy wspólnego dobra i spraw publicznych na terenie klasy, szkoły i szerszych społeczności;
- kształtowanie postaw patriotycznych oraz poczucia przynależności do społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, społeczności europejskiej i światowej;
- rozwoju wrażliwości moralnej oraz samodzielnego wartościowania zjawisk życia społecznego.

Jest zrozumiałe, ze względu na charakter dokumentu programowego, że powyższe warunki odznaczają się pewną ogólnikowością i wymagają wielu uzupełnień, wzbogaceń i konkretyzacji, by stały się wystarczającymi dla realizacji założonego celu ogólnego. Za swoistą konkretyzację można uznać zaproponowane w projekcie hasła programowe i kompetencje, jakie uczeń powinien nabyć w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niemniej jednak zarówno warunki, jak i hasła należa-

łoby uzupełnić i wzbogacić o ideę subsydiarności i wynikające z niej nowe wartości dla edukacji. Tymi wartościami są: aktywne obywatelstwo, demokracja subsydiarna, umiejętność negocjacji oraz techniki oddziaływania nonwiolencyjnego. Szczególnie ważna w tym kontekście wydaje się być umiejętność negocjacji jako sposobu ustalania warunków zharmonizowania interesu osobistego z interesem ogółu.

## **Podsumowanie**

Idea subsydiarności, zwana też zasadą pomocniczości, w świetle dokonanych uwag, wydaje się stanowić istotne uzupełnienie i wzbogacenie nie tylko wychowania obywatelskiego w szkole, ale także zasad organizacji całości życia społecznego i państwowego. Szczególną też rolę powinna odegrać ona w edukacji na wszystkich szczeblach i poziomach kształcenia i wychowania społeczeństwa w zakresie świadomości obywatelskiej. To mogłoby być zadaniem oświaty dorosłych realizowanej także przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jako, że jest to element bardzo ważny naszej drogi do Wspólnoty Europejskiej.

**Włodzimierz Trzeciak**

Krajowy Urząd Pracy

## **ORIENTACJA I PORADNICTWO ZAWODOWE W WARUNKACH DEMOKRACJI**

### **Wprowadzenie w problematykę orientacji i poradnictwa zawodowego**

Orientacja i poradnictwo zawodowe stanowią w Polsce istotny czynnik gospodarki zasobami pracy.

**Orientację zawodową określa się** jako proces, na który składa się zespół działań zmierzających do ułatwienia młodzieży, w ciągu jej pobytu w szkole, wyboru zawodu albo pracy. Jej celem jest takie ukierunkowanie młodego pokolenia do pracy zawodowej, które wykorzystując możliwości indywidualne (uzdolnienia, zainteresowania,



umiejętności i wiedzę) zaspokajają potrzeby kraju na odpowiednio wykwalifikowane kadry pracownicze i zapewnia również stały wzrost organizacji, poziomu technologicznego i efektywności społecznego procesu pracy.

Działania w zakresie orientacji zawodowej polegają na:

- kształtowaniu pożądanej postawy wobec nauki i pracy oraz na rozwijaniu zainteresowań zawodowych przez upowszechnianie wiedzy o zawodach,
- wyrabianiu umiejętności oceny własnych możliwości psychofizycznych,
- zaznajamianiu z racjonalnymi przesłankami podejmowania decyzji,
- udzielaniu indywidualnych lub grupowych informacji i wyjaśnień stanowiących dla osób zainteresowanych pomoc w podejmowaniu decyzji zawodowych.

Z definicji i wieloletnich doświadczeń społecznych w zakresie orientacji zawodowej wynika jej humanistyczny charakter przejawiający się w możliwościach realizowania potrzeb pełnego i harmonijnego rozwoju osobowości ludzkiej. Orientacja zawodowa pomaga w samorealizowaniu się człowieka w procesie pracy zawodowej.

**Przez poradnictwo zawodowe rozumie się** natomiast udzielanie osobom młodocianym i pełnoletnim indywidualnych porad, opartych na wynikach specjalistycznych badań (m.in. lekarskich, pedagogicznych i psychologicznych) w zakresie prawidłowego wyboru: zawodu, przygotowania zawodowego, miejsca pracy oraz doskonalenia bądź zmiany kwalifikacji zawodowych.

Jest to tradycyjne ujęcie poradnictwa zawodowego wykorzystujące, z jednej strony wiedzę zawodoznawczą, a z drugiej – wiedzę i umiejętności stosowanych w psychologii różnic metod oraz diagnostykę przydatności zawodowej. Celem tak rozumianego poradnictwa zawodowego jest pomoc jednostce (najczęściej młodemu człowiekowi) w wyborze optymalnego dla niej zawodu bądź obszaru zawodowego i określenie najlepiej odpowiadającego temu zawodowi wykształcenia. Podstawową metodą pracy jest zatem indywidualny kontakt (rozmowa doradcza) doradcy zawodowego z poszukującym porady.

Orientacja i poradnictwo zawodowe powinny być ujęte w pewien system, którego zadaniem jest niesienie pomocy jednostce na każdym etapie jej życia zawodowego w podjęciu decyzji zawodowej, tj. dotyczącej wyboru (bądź zmiany) zawodu, specjalizacji, stanowiska pracy, zakładu pracy. W rzeczywistości bowiem duża liczba osób, szczególnie tych, które stoją przed problemem rozpoczęcia nauki lub pracy nie wie, co najbardziej chciałaby robić i nie wyobraża sobie, jak to ustalić, a następnie zrealizować. W związku z tym ludzie często najważniejsze decyzje zawodowe podejmują w sposób przypadkowy, wybierają nieodpowiednią pracę lub trafiają do szkół, których profil nauczania nie interesuje ich lub też nie mogą sprostać poziomowi nauczania<sup>1</sup>.

Szczególne znaczenia nabiera poradnictwo zawodowe w sytuacji restrukturyzacji przemysłu oraz redukcji pracowników w zakładach pracy powodujących bezro-

---

<sup>1</sup> T. Ignaciuk: Korzystanie z informacji zawodowej za pośrednictwem komputera. Sugestie i dotychczasowe praktyczne rozwiązania problemu w Kanadzie. COMPW 1987, s. 2, maszynopis powielony.

bocie, gdyż w powiązaniu z pośrednictwem pracy i kształceniem zawodowym (w formach nieszkolnych) stanowić może podstawowe narzędzie godzenia interesów jednostki z interesami kraju. Umożliwia bowiem właściwe spożytkowanie kwalifikacji, doświadczeń i uzdolnień osób dorosłych, które zmuszone są zmienić zawód lub miejsce pracy.

## **Nowa idea orientacji i poradnictwa zawodowego w warunkach demokracji**

Problematyka orientacji i poradnictwa zawodowego podlega regulacji prawa, w tym także prawa międzynarodowego. Szczególnie istotną jest konwencja Nr 142 Międzynarodowej Organizacji Pracy dotycząca roli poradnictwa zawodowego w rozwoju zasobów ludzkich ratyfikowana przez Polskę w 1979 roku<sup>2</sup>.

Akty prawne MOP (konwencja i wynikające z niej zalecenie) uznają orientację i poradnictwo zawodowe za istotny i konieczny warunek gospodarowania zasobami pracy. Zobowiązują rządy, które ratyfikowały Konwencję do przyjęcia i realizacji odpowiedniej, kompleksowej polityki na rzecz tworzenia ogólnokrajowego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego.

Zmiany, jakie w wyniku przemian demokratycznych zaszły w naszym społeczeństwie, nadały poradnictwu zawodowemu nowy wymiar. Jednym z kluczowych problemów młodego pokolenia było uświadomienie sobie faktu, że w gospodarce rynkowej trzeba samemu wziąć odpowiedzialność za własną przyszłość zawodową. Oznaczało to w praktyce zaplanowanie kariery zawodowej i pokierowanie swoim losem. Państwo nie mogło już być odpowiedzialne za indywidualne losy jednostki, jego rola zaczęła sprowadzać się do tworzenia warunków umożliwiających jednostce korzystanie z instytucjonalnych form poradnictwa zawodowego.

Ważnym kierunkiem działania państwa demokratycznego stało się podmiotowe traktowanie aspiracji, potrzeb i oczekiwań jednostki, co prowadziło do wyzwolenia i upowszechnienia grupowych i indywidualnych inicjatyw, pomysłowości i przedsiębiorczości. Ten aspekt podmiotowości i stymulowania własnej aktywności jednostki w celu racjonalnego planowania swojej kariery zawodowej wydawał się być działaniem nieodzownym, gdyż bezrobocie wyzwoliło wiele niepokoju, a swymi negatywnymi skutkami dotknęło wielu ludzi, często w pełni aktywnych i sprawnych psychofizycznie. Wraz z pojawieniem się zjawiska bezrobocia problematyka poradnictwa zawodowego nabrała szczególnego znaczenia.

W demokratycznym społeczeństwie szczególnego znaczenia nabierać zaczęły takie elementy, jak: wolność wyboru zawodu, powszechność w uzyskiwaniu pomocy specjalistycznej przez osoby znajdujące się w sytuacji decyzyjnej oraz zapewnienie

---

<sup>2</sup> Dziennik Ustaw Nr 29 z dnia 31 XII 1979 r. wraz z załącznikiem, poz. 164 i 166.

ze strony Państwa bezpłatności w korzystaniu z usług poradnictwa. Zmiany, jakie objęły poradnictwo zawodowe dotyczyły młodzieży uczącej się i studiującej oraz osób bezrobotnych. Szczególny nacisk położono na przygotowanie ogółu młodzieży szkolnej do aktywnego kształtowania swojego życia. Wyznacznikiem tego kierunku jest nowa idea poradnictwa. Wyraża się ona w następujących założeniach:

- jednostka jest odpowiedzialna za swój los, co oznacza, że musi wprawdzie liczyć się z warunkami obiektywnymi, w których żyje, ale jeśli je zna i rozumie, to może wykorzystać wszystkie zawarte w nich możliwości do rozwoju własnej osobowości;
- ważną cechą człowieka jest jego aktywność, zwłaszcza intelektualna, wyrażająca się podejmowaniem działań zmierzających do ustawicznego samokształcenia, co umożliwia dostosowywanie się do częstych zmian, jakie niesie gospodarka;
- jeśli decyzje jednostki mają być racjonalne i prawidłowe, muszą być oparte na znajomości samego siebie, swoich mocnych i słabych stron;
- pogląd jednostki na temat własnych zalet i wad nie jest ostateczny, trzeba go weryfikować;
- podczas podejmowania decyzji należy bardziej niż dotychczas uwzględniać warunki zewnętrzne, m.in. konkurencję na rynku pracy w ubieganiu się o pracę, czy miejsce nauki w szkole ponadpodstawowej itp.

Realizacja tej idei jest możliwa poprzez zmianę metod pracy z młodzieżą szkolną i osobami dorosłymi. Uczniowie muszą nabyć umiejętności pozwalające im racjonalnie rozwiązywać problemy wyboru zawodu. Tymi umiejętnościami są m.in.:

- znajomość siebie (tj. mocnych i słabych stron, zainteresowań, uzdolnień, potrzeb);
- umiejętność oceny swoich możliwości pod kątem posiadanej wiedzy, warunków psychofizycznych, materialnych;
- umiejętność komunikowania się (porozumiewania, wyszukiwania właściwej informacji, sprawdzania jej wiarygodności itp.);
- umiejętność zaprezentowania siebie w różnych sytuacjach, w odpowiedni sposób;
- znajomość procedury załatwiania ważnych spraw związanych z wyborem zawodu i miejsca pracy.

Skutecznymi środkami umożliwiającymi nabycie przez młodzież tych umiejętności są: ćwiczenia symulacyjne angażujące sferę emocjonalno-motywacyjną uczniów, treningi podejmowania decyzji, odgrywanie ról w sytuacjach ubiegania się o pracę, autoprezentacja itp.

Takie techniki pracy z młodzieżą prowadzą w konsekwencji do przyjęcia dialogowego modelu poradnictwa, gdyż doradca zwraca uwagę na motywy, którymi kieruje się wybierający zawód i na to, jakie wartości radzący się chce uzyskać wybierając go.

Według B. Wojtasik<sup>3</sup> doradca zakłada, że informacje płynące z zewnątrz, ze struktur poznawczych jednostki, a także ze środowiska zewnętrznego ukierunkowują działalność radzącego się, który konsultuje swoje wybory, więc i odpowiedzialność za wybór zawodu podzielona jest między obie strony.

Stymulowanie uczniów do samodzielnych poszukiwań swojej drogi zawodowej – z jednej strony oraz problemy, jakie niesie bezrobocie, zwłaszcza wobec osób dorosłych – z drugiej strony, prowadzą do rosnącego zapotrzebowania na profesjonalne poradnictwo zawodowe i wiarygodną informację o rynku pracy.

## **Rozwój poradnictwa zawodowego w urzędach pracy jako odpowiedź na potrzeby społeczne**

W modelu polskich służb zatrudnienia doradcy zawodowi pracują w ramach „sieci powiązań”, a więc pomagają pośrednikom pracy, rejestratorom, specjalistom ds. szkolenia bezrobotnych itp. Pracownicy ci oczekują od doradców świadczenia wyspecjalizowanej pomocy pozwalającej rozwiązać problemy konkretnego klienta.

Oprócz działania w tzw. sieci powiązań doradcy udzielają pomocy osobom bezrobotnym zgłaszającym się do nich bezpośrednio oraz ściśle współpracują z innymi instytucjami.

Rozbudowę poradnictwa zawodowego rozpoczęto od określenia celów, kierunków i organizacji działań w tej dziedzinie.

Wprowadzono do nowej „Klasyfikacji zawodów i specjalności” nowy zawód „doradca zawodu”. Określono rolę doradcy zawodowego, jego kwalifikacje, standard wyposażenia oraz dokumentację pracy doradcy. W celu podniesienia jakości usług doradców uruchomiono w Uniwersytecie Łódzkim Podyplomowe Studia Poradnictwa Zawodowego, a w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim – Podyplomowe Studia Zawodoznawstwa oraz wprowadzono wieloetapowe, z udziałem specjalistów zagranicznych, kursy dla doradców. Wprowadzona też została zasada samokształcenia doradców z wykorzystaniem serii „Zeszytów metodyczno-informacyjnych doradcy zawodowego” przygotowywanych i upowszechnianych przez Krajowy Urząd Pracy.

Różnorodność problemów klientów urzędów pracy, z jakimi stykają się doradcy zawodowi stała się impulsem do przygotowania i wyposażenia doradców zawodowych systemu urzędów pracy w odpowiednie narzędzia pracy, tj. zbiory informacji o zawodach oraz metody oceny klienta.

Instytut Pracy i Spraw Socjalnych przygotował „Klasyfikację zawodów i specjalności”, zawierającą syntetyczny opis 2392 zawodów i specjalności. Odbiorcami tego zbioru informacji stali się przede wszystkim doradcy zawodowi, pośrednicy pracy, a w stopniu minimalnym – klienci urzędów pracy.

---

<sup>3</sup> B. Wojtasik: Doradca zawodu. Studium z zakresu paradoznawstwa. Wrocław 1993.



Klasyfikacja zawodów stanowi podstawę tworzenia zróżnicowanej informacji na niższych poziomach (nazwa zawodu, kod zawodu, syntetyczny opis wykonywanych czynności zawodowych).

W bieżącym roku urzędy pracy otrzymają opracowany przez Centralny Instytut Ochrony Pracy i Główny Instytut Górnictwa (zadanie realizowane z pożyczki Banku Światowego) zbiór 550 charakterystyk zawodów, istotnych z punktu widzenia potrzeb rynku pracy. Powiększony także zostanie o 200 teczek informacji o zawodach dotychczas wykorzystywany zbiór 101 teczek, którymi posługują się doradcy, młodzież szkolna oraz bezrobotni w 405 urzędach pracy.

W ubiegłym roku wszystkie urzędy pracy w Polsce otrzymały komplety dyskietek o 101 zawodach, za pomocą których mogą przygotować ulotki o zawodach i przekazywać je bezpłatnie klientom urzędów pracy.

Krajowy Urząd Pracy przekazał wszystkim urzędom 59 kompletów niemieckich filmów o zawodach na kasetach wideo, zaadaptowanych do warunków polskich, a w bieżącym roku zamierza przygotować kolejną liczbę filmów, odpowiednią do teczek informacji o zawodach. Aktualnie urzędy pracy, te, które dysponują sprzętem komputerowym, zakupują we własnym zakresie programy komputerowe, tj. „Multimedialną Encyklopedię Zawodów” oraz „Multimedialny Informator Edukacyjny – Wyższe Uczelnie ‘96”.

W tak szeroko zakrojonym działaniu o charakterze systemowym, zmierzającym do komplementarnego tworzenia zbiorów informacji, ostatnim elementem będzie przekazanie doradcom „Programu komputerowego wspierającego poradnictwo zawodowe”. Zakłada się, że program ten będzie dostępny dla klientów wszystkich urzędów pracy w 1998 roku.

Wyposażono doradców zawodowych – psychologów w zestaw testów do określania przydatności zawodowej, obejmujący baterię 7 testów psychologicznych dostosowanych do najczęściej występujących problemów psychologicznych osób bezrobotnych i poszukujących pracy. Niezależnie od tego przedsięwzięcia w 1997 roku urzędy pracy zostaną wyposażone w najnowsze techniki służące do oceny zainteresowań i potencjału uzdolnień osób dorosłych. Będą to narzędzia do dziś stosowane przez amerykańskie służby zatrudnienia. Prace mające na celu wdrożenie tego zadania prowadzi Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej w ramach TOR # 8 Projektu Banku Światowego. Adaptacji testów zainteresowań i uzdolnień dokonał Uniwersytet Jagielloński. W wyniku wdrożenia testów klienci urzędów pracy, w tym także pracodawcy, uzyskiwać będą profesjonalne usługi oparte na nowoczesnych narzędziach psychologicznego pomiaru.

Warto podkreślić, że narzędziami badania zainteresowań są: zestaw do samobadania (autotest) Hollanda oraz Kwestionariusz Preferencji Zawodowych Hollanda.

Narzędzia te pomagają przewidywać różne zachowania zawodowe, takie jak osiągnięcia w pracy, dostosowanie zawodowe lub ogólna satysfakcja z wykonywanej pracy.

Z kolei Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych stosowana przez amerykańskie służby zatrudnienia od 1947 roku i wykorzystywana w praktyce przez blisko 100 krajów na świecie bada 9 zasadniczych uzdolnień.

Już dziś możemy stwierdzić, że testy dostarczą klientom niezbędnych informacji do dokonania wyboru zawodu spójnego z ich zainteresowaniami i umiejętnościami. Będą one przede wszystkim wykorzystywane w pracy z następującymi grupami osób:

- posiadającymi znikomą doświadczenie zawodowe lub w ogóle ich nie posiadającymi i nie mającymi szerokiej możliwości wyboru zawodu,
- niezdecydowanymi co do wyboru zawodu,
- z doświadczeniem zawodowym, ale pragnącymi lub zmuszonymi zmienić zawód,
- pragnącymi przekwalifikować się i oczekującymi pomocy w doborze szkolenia zawodowego.

Mówiąc o wyposażeniu doradców zawodowych w różne narzędzia pracy warto nadmienić, że począwszy od 1996 roku wdrażane są dla osób bezrobotnych dwie metody poradnictwa grupowego, tj. francuska „Metoda edukacyjna” i duńska „Kursy aspiracji”.

Nawarstwiające się problemy osób zagrożonych utratą pracy skłoniły Krajowy Urząd Pracy do zaadaptowania także francuskiej metody opracowania bilansów kompetencji osób dorosłych, zwłaszcza zagrożonych utratą pracy i pragnących przekwalifikowania zawodowego. Prace nad wdrożeniem tej metody, na razie eksperymentalnie, rozpoczęto w bieżącym roku.

Właściwą odpowiedzią instytucjonalno-merytoryczną Krajowego Urzędu Pracy na te potrzeby społeczne stały się tworzone wg standardów krajów Unii Europejskiej Centra Informacji Zawodowej. Centra pozwalają klientom otrzymać profesjonalną informację o zawodach i sytuacji na rynku pracy. Wzbogacają dotychczasowe usługi urzędów pracy świadczone poszukującym pracy. Usługi Centrów cieszą się niesłabnącym zainteresowaniem uczniów szkół podstawowych i średnich, znajdujących się w sytuacji wyboru zawodu.

Warto podkreślić, że tworzenie Centrów Informacji Zawodowej w polskich urzędach pracy jest wynikiem zawartego w 1994 r. porozumienia pomiędzy Ministerstwem Pracy i Spraw Socjalnych Niemiec i Ministerstwem Pracy i Polityki Socjalnej Rzeczypospolitej Polskiej. Bezpośrednimi partnerami wykonawczymi ustaleń tego porozumienia są Federalny Urząd Pracy Niemiec i Polski Krajowy Urząd Pracy.

Koncepcja funkcjonowania Centrów Informacji Zawodowej (CIZ), ich podstawowe wyposażenie biurowo-techniczne oraz szkolenie kadry specjalistów stanowią w poważnym stopniu wkład strony niemieckiej. Opracowywanie materiałów i świadczenie usług doradczych należy do kadry polskich doradców zawodowych.

Pierwsze modelowe Centrum Informacji Zawodowej otworzono w marcu 1995 r. w Toruniu. Druga placówka tego typu rozpoczęła swą działalność w lipcu 1995 r. w Gdańsku. Kolejnym wyrazem współpracy partnerskich Urzędów Pracy Polski i Niemiec jest uruchomienie w styczniu 1996 r. przy Krajowym Urzędzie Pracy w Warszawie Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej (MCIZ).

O rozwijającej się współpracy polsko-niemieckiej w obszarze informacji i poradnictwa zawodowego świadczy uruchomienie trzech kolejnych Centrów Informacji Zawodowej: w Łodzi, Lublinie i Rzeszowie. W bieżącym roku otwarte zostaną Centra w Sosnowcu, Wrocławiu i Szczecinie. Idea kompleksowego i nowoczesnego oddziaływania informacyjnego na klientów urzędów pracy znalazła swój wyraz w tworzeniu – z inicjatywy Krajowego Urzędu Pracy – 246 Sal Informacji Zawodowej i Poradnictwa Grupowego (SIZ), w wojewódzkich i rejonowych urzędach pracy. Przewiduje się utworzenie Sal Informacji w każdym urzędzie pracy.

Oceniając postęp w zakresie rozwoju poradnictwa zawodowego w systemie urzędów pracy warto odnotować fakt, że w 1996 roku 405 doradców zawodowych udzieliło łącznie w formie poradnictwa indywidualnego i grupowego 344 669 porad zawodowych. Mamy nadzieję, że wzmocnienie etatowe kadry doradców w rejonowych urzędach pracy przyczyni się w 1997 roku do świadczenia bezrobotnym i młodzieży jeszcze bardziej znaczącej pomocy.

Sygnalizując jedynie pewne kwestie poradnictwa zawodowego i traktując je jako prawo obywateli do korzystania z tych usług warto podkreślić, że doradcy zawodowi urzędów pracy poprzez konkretny wymiar swej pracy zaznaczyli już swoją przydatność społeczną, a polski model poradnictwa zawodowego nie odbiega zbyt od modelu innych krajów demokratycznych.

Mając na uwadze tak zarysowaną wizję poradnictwa może warto byłoby rozważyć pomysł tworzenia neutralnego, profesjonalnego poradnictwa zawodowego przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, uzupełniającego rządowe struktury służby poradnictwa zawodowego dla młodzieży i osób dorosłych.

**Antonina P. Bielajewa**

Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego

Rosyjskiej Akademii Kształcenia

Sankt Petersburg

## **METODOLOGIA EDUKACJI ZAWODOWEJ**

Kształcenie pedagogiczne nauczycieli, pedagogów należy do kategorii pedagogiki jako nauki oraz dyscyplin z nią pokrewnych: nauki o człowieku, działalności ludzkiej, psychologii, fizjologii rozwoju osobowości, technizacji i technologizacji systemów pedagogicznych, socjalizacji i profesjonalizacji ludzkich potencjalnych



możliwości, zaspokajania zapotrzebowań i realizacji zdolności, uświadamiania filozoficznym procesów pedagogicznych.

W warunkach tworzenia nowych systemów edukacyjnych, rozwoju ustawicznego, rozwoju kształcenia humanistycznego, kulturologicznego i zawodowego (w tym pedagogicznego) *bardzo ważne znaczenie ma uświadomienie metodologiczne problemów pedagogicznych w celu utworzenia intensywnego systemu edukacji zawodowej na podstawie współdziałania interdyscyplinarnego różnorodnych nauk o człowieku.*

W głównych dokumentach państwowych dotyczących problemów kształcenia w Federacji Rosyjskiej poświęca się uwagę realizacji celów socjalnych, związanych z przejawami humanizacji, kształtowaniem pedagogów-zawodowców, posiadających kilka zawodów, zdolnych do rozwiązywania zadań przygotowujących do życia absolwentów szkół w warunkach konkurencji, integracji, informowania cybernetycznego w kształceniu oraz naukach je zabezpieczających.

Dynamiczny charakter rozwoju średnich i wyższych szkół określa złożony łańcuch zmian w kształceniu zawodowo-pedagogicznym, stawia nowe wymagania dotyczące kształtowania osobowości. Prognozowanie w tym zakresie ma charakter naukowy wyłącznie w przypadku wyjścia z teorii obiektu. Dlatego przeprowadzenie go wymaga wszechstronnego przestudiowania kompleksowego kształcenia pedagogicznego jako systemu całościowego. Poza tym w metodologii następują istotne zmiany w związku z wiodącą rolą nauki pedagogicznej, a szczególnie – pedagogiki zawodowej, która, będąc stosunkowo samodzielną, posiada własne reguły, metody, sposoby wykorzystywane przy studiowaniu obiektów pokrewnych. Problemy prognozowania w edukacji pedagogicznej mają coraz większe znaczenie, ponieważ cykl przygotowania pedagogów w systemie kształcenia wyższego opiera się na poprzednich cyklach kształcenia, a więc ma charakter kontynuacji, podczas gdy w warunkach gospodarki rynkowej wymagania i czynniki oddziałujące są bardzo dynamiczne.

Należy uwzględnić również i ten fakt, że kształcenie jest gałęzią sfery nieprodukcyjnej, fenomenem socjalnym, przy studiowaniu którego zastosowanie metod zwyczajnych nie zawsze jest możliwe. Bardzo ważne jest uwzględnienie zewnętrznych (egzogonicznych) warunków kształcenia pedagogicznego, którymi są czynniki wychodzące z jego miejsca i funkcji w całym ogólnokształcącym systemie kraju z jednej strony, natomiast z drugiej – czynniki wychodzące z jego związków z pozostałymi podsystemami kształcenia ogólnego i zawodowego. Elementami wejścia i wyjścia systemu kształcenia zawodowego są: charakterystyki demograficzne grup kształcących się oraz kończących kurs kształcenia; charakterystyki ich sfery socjalno-ekonomicznej zgodnie z zapotrzebowaniami socjalno-ekonomicznymi na danym etapie rozwoju społeczeństwa.



Pojawienie się nowych zawodów pedagogicznych, zmiana charakteru i treści działalności zawodowej pedagogów oraz możliwości uzyskania drugiego i trzeciego zawodu wywołuje zapotrzebowanie na kompetentne kształcenie w wyższych uczelniach, stawiających przyszłym pedagogom określone wymagania pedagogiczne, psychologiczne oraz psychofizjologiczne. W związku z tym jest bardzo ważna zgodność wszystkich instytucji, służb w orientacji na zawody pedagogiczne poprzez oświatę zawodową, konsultacje, korektę planów zawodowych, kształtowanie u absolwentów i studentów stałego ukierunkowania zawodowego jako warunku pomyślnego ukończenia studiów lub college'ów oraz zapewnienia dobrej pracy w strukturach edukacyjnych lub innych.

Prognozowanie daje możliwość przedstawienia charakterystyki zawodu pedagogicznego w następującej strukturze:

#### 1. Rozdział socjalno-ekonomiczny.

Historia zawodu. Wszechstronny rozwój osobowości. Zmiany w treści i charakterze pracy w procesie działalności zawodowej i rozwoju zawodu.

Geografia zawodu. Centrum i rejony rozpowszechniania zawodu. Punkty, placówki kształcące i inne struktury, gdzie absolwenci będą mogli wykazać swoją wiedzę i umiejętności.

Estetyka zawodu. Celowość, rytmiczność, wirtuozeria ruchów i działań pedagogicznych. Współczesne wymagania estetyczne i etyczne do pracy pedagogicznej, środków kształcenia i wychowania.

Ekonomika zawodu. System i warunki płacowe. Formy zapłaty za pracę. Formy zachęty. Koszty kształcenia. Perspektywy rozwoju działalności zawodowej i kariery zawodowej w związku z uwarunkowaniami socjalno-ekonomicznymi.

#### 2. Rozdział zawodowo-pedagogiczny.

Przedmiot pracy pedagogicznej. Produkt pracy. Środek pracy. Miejsce pracy i jego wyposażenie.

Proces technologiczny pracy pedagogicznej. Ważniejsze operacje socjalne i zawodowe. Przeważające rodzaje działalności i funkcje pracy.

Formy organizacji pracy pedagogicznej.

#### 3. Rozdział sanitarno-higieniczny.

Mikroklimatyczne warunki pracy. Charakter oświetlenia. Dyscyplina i rytm pracy. Podstawowe przeciwwskazania medyczne do kształcenia i pracy w danym zawodzie.

#### 4. Rozdział psychofizjologiczny.

Cechy percepcyjne. Percepcja wzrokowa. Percepcja słuchowa, dotykowa, węchowa.

Działalność umysłowa związana z przyjęciem, zachowaniem i przetwarzaniem informacji, podejmowaniem decyzji; obserwacje, pamięć, myślenie, mowa, logika działań.

Motoryka. Organy uczestniczące w pracy. Charakter ruchów, prędkość, rytm, siła, zręczność, wyrazistość.

Cechy osobowości sprzyjające sukcesom w pracy: kompetencja, umiejętność porozumiewania się z uczniami i innymi ludźmi, spostrzegawczość, zdolność przewidywania, sprawność organizacyjna, panowanie nad sobą, zrównoważenie, zasadniczość, sprawiedliwość i inne.

Metodologia edukacji zawodowej rozpowszechnia swój wpływ na wszystkie kategorie pedagogiki i praktyki pedagogicznej. Aparat metodologiczny, którym posługuje się autor, wynika z teorii integracji pedagogiki zawodowej. Jednym z uwarunkowań metodologicznych jest stworzenie syntezy pedagogiki z innymi naukami. Związek wzajemny nauk jako cecha procesów integracyjnych pozwala na ocenę związków ogólnonaukowych, między naukowych, międzydyscyplinarnych pedagogiki. W warunkach edukacji zawodowej istnieje forma integracji poznania społecznego, ekonomicznego, naturalnego, techniczno-technologicznego, psychologiczno-technologicznego i in. Właśnie dlatego problematyka pedagogiczna nie może być rozpatrywana jako taka, do której opracowania wystarczy prosta „akumulacja” informacji z różnorodnych dyscyplin naukowych. Dla problematyki pedagogicznej istotne znaczenie ma „modelowanie wyprzedzające”. Zadania o charakterze pedagogicznym nie kończą się na poszukiwaniach prawidłowości tylko istoty rzeczy, lecz wymagają one głębszego i konkretnego studiowania stosunków społecznych, ponieważ zostają zapoczątkowane określone oceny normatywne stanów pożądaných i niepożądanych realiów pedagogicznych w systemie edukacji zawodowej. W badaniach pedagogicznych społecznie determinowane wartościowe punkty orientacyjne stanowią nieodłączną część postawienia samego zadania optymalizacji treści edukacji, wychowania, kształcenia i rozwoju przyszłych pedagogów.

Systematyzacja problemów pedagogicznych, gdy rozpatruje się je w planie wiedzy teoretycznej, naturalnie związana jest z problemem syntezy pojęć „społeczeństwo-człowiek”, „człowiek-technika”, „człowiek-przyroda”, który w poznaniu naukowym rozwiązywany jest na szczeblu metodologicznym. Z pozycji zasady systematyzacji wymaga to rozumienia ogólnego wiedzy pedagogicznej, zapewniającego zgodny jej rozwój z innymi ww. poznaniem naukowymi. W związku z tym, że rozwój teorii pedagogicznych przewiduje rozdźwięki między poszczególnymi naukami, zachodzi konieczność opracowania podejść ogólnych do struktury pedagogiki z tym, aby bardziej rozwinięta teoria pedagogiczna przyszłości dysponowała monotetyczną oraz politeoretyczną wiedzą naukową.

Tendencje do podniesienia poziomu metodologicznej wiedzy pedagogicznej wysuwają zadania, które powinny być rozwiązywane nie tylko przez badania stosowane, lecz również na podstawie wiedzy teoretycznej ukierunkowanej na syntezę logiczną, której podstawą powinna być ogólnopedagogiczna procedura wyjaśnień naukowych zjawisk i procesów pedagogicznych.

Wiodące ukierunkowanie w pedagogice próbuje uzasadnić nowe systemy pedagogiczne. Pracownicy Instytutu Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia pod kierunkiem autora opracowali integracyjno-modułowy system pedagogiczny, który można przenieść na wszystkie podsystemy edukacji ustawicznej. Podstawowymi cechami jego struktury są: ustawiczność, kompleksowość, międzydyscyplinarność, wielopoziomowość, zróżnicowanie, systematyzacja, integrowanie, modułowość, uniwersalność, technologizacja, uwarunkowania społeczne, ukierunkowania zawodowe, funkcjonowanie kulturologiczne, wzajemne uwarunkowania międzybranżowe, socjalizacja, profesjonalizacja osobowości.

## **Wnioski**

1. Kształcenie pedagogiczne nauczycieli, pedagogów różni się szerokim zakresem stawianych celów, gdy jednocześnie łączone są socjalizacja, profesjonalizacja i personalizacja osobowości. Jest to złożony proces naukowo-poznawczy charakteryzujący się prawidłowościami i zasadami zarówno ogólnymi, jak i specyficznymi.
2. Metodologicznymi i teoretycznymi podstawami jego rozwoju są ogólne prawidłowości społeczne, pedagogiczne i psychologiczne, prawa rozwoju nauki, techniki, przemysłu, edukacji, teorii poznania, kształtowania osobowości, podejścia systemowe, kompleksowe, osobowościowo-działalnościowe, integracyjne, pozwalające na ustalenie istotnych związków komponentów edukacji pedagogicznej jako społecznej kategorii zawodowej.
3. Głównym źródłem modernizacji edukacji pedagogicznej na współczesnym etapie rozwoju są: wykształcenie podstawowe w szkole (podstawowej, średniej, wyższej), nowe rodzaje działalności pedagogicznej, powiązania socjalno-ekonomiczne, psychologiczno-pedagogiczne, naukowo-techniczne, występujące w nauce, technice, przemyśle, kształceniu, synteza wiedzy, umiejętności i nawyków, podstaw mistrzostwa pedagogicznego.
4. Nowa szkoła wysuwa zadanie wprowadzenia do praktyki działalności placówek kształcących w efektywnych technologiach kształcenia, pozwalających na przejście od przyswojenia informacyjno-recepturowego wiedzy teoretycznej, wąsko specjalistycznego kształtowania umiejętności i nawyków do ogólnego poznania przedmiotów, środków, treści i organizacji pracy pedagogicznej: od poszczególnych metodyk do kompleksowych metodyk kształcenia.
5. Najbardziej wyraźne funkcje prognostyczne przy modelowaniu systemów pedagogicznych posiadają modele procesów integracyjnych wchodzących do wszystkich podsystemów edukacji zawodowej. Konieczne są dalsze badania procesów integracji, intensyfikacji, unifikacji różnych form i metod kształcenia, których klasyfikacja może być zbudowana na podstawie istoty i związków wzajemnych działalności naukowo-poznawczej oraz przedmiotowo-praktycznej.



**Henryk Bednarczyk**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **WIELOPOZIOMOWY ELASTYCZNY SYSTEM USTAWICZNEGO KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO**

Równość szans startu życiowego, współuczestnictwo w życiu społecznym jako podstawowe atrybuty demokracji mogą być społecznym udziałem tylko jednostek i obywateli przygotowanych do wyboru i realizacji zadań zawodowych w warunkach konkurencji wolnego rynku i nadchodzącej integracji Polski z Unią Europejską. Tylko dobre przygotowanie zawodowe, kwalifikacje i umiejętności dają szansę kariery zawodowej, mogą zapewnić pracę i podstawy bytu materialnego. Stąd też problemy edukacji, dostępności do wszystkich poziomów wykształcenia stanowią o rzeczywistej demokracji społeczeństw.

Ukształtowany w naszym kraju system edukacji w warunkach transformacji społecznej nie zapewnia już równych szans edukacyjnych.

Często utracone szanse edukacyjne dzieci i młodzieży powodowane różnicami w statusie materialnym rodziców mogą być rekompensowane elastycznością ustawicznych systemów kształcenia zawodowego w ciągu całego życia.

Takiego systemu nie udało się stworzyć. Zajęci początkowo totalną krytyką wszystkiego, nadziejami na przeniesienie gotowych wzorców z Zachodu popełniliśmy wiele błędów w ocenach oraz w opracowaniu i wdrożeniu często fałszywych koncepcji reformowania.

Teraz, kiedy opadły już pierwsze emocje, można spokojniej zastanowić się nad przyczynami aktualnego stanu i kierunkami zmian. Można już odnieść się do pierwszych ocen wprowadzonych zmian i zastanowić się nad proponowanymi przez Ministra Edukacji Narodowej założeniami długofalowej polityki edukacyjnej państwa [1, 2].

Aktualny model wielopoziomowego kształcenia zawodowego – chociaż krytykowany – jest również akceptowany przez znaczną część społeczeństwa. Krytykowana struktura kształcenia zawodowego, szczególnie zbyt duży udział uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych – jest często niezrozumiały, gdyż biedne rodziny, często bezrobotnych rodziców, w szybkim zdobyciu zawodu przez dzieci widzą szanse ich usamodzielnienia się i poprawy sytuacji materialnej. Z drugiej strony szkoły zawodowe widziane jako źródło bezrobocia szybko wykazały fałszywość tej tezy. Przedsiębiorcy, jak się okazało, nie poszukują pracowników szerokoprofilowych. Pracę czę-



ściej znajdują absolwenci szkół zawodowych niż ogólnokształcących. Przedsiębiorcy poszukują absolwentów nie do przyuczenia do zawodu, a oczekują na absolwentów zdolnych po mistrzowsku wykonać rygorystyczne procedury zakładowych systemów zapewnienia jakości. Warto o tym pamiętać dążąc do poprawy mobilności pracowników poprzez przygotowanie wstępne absolwentów w zawodach szerokoprofilowych. Z drugiej strony kształcąc dla demokracji nie można pozwolić, aby zasadnicza szkoła zawodowa stworzyła kres kariery edukacyjnej jej absolwentów. Sądzę, że odbywająca się ewolucyjnie zmiana kierunków i struktury kształcenia doprowadzi do stanu równowagi między kształceniem zawodowym, a potrzebami rynku pracy. W moim przekonaniu diskutowany model kształcenia zawodowego po szkole podstawowej lub po gimnazjum jest bardzo ważny, ale ma jednak wtórne znaczenie. Ważniejsze jest rzeczywiste przygotowanie politechniczne we wszystkich typach szkół, dobre przygotowanie zawodowe, drożność pozioma i pionowa, elastyczność systemu szkolnego, likwidacja izolacji między poziomami kształcenia oraz między systemem szkolnym i pozaszkolnym, zapewnienie możliwości rzeczywistego ustawicznego kształcenia zawodowego.

### **Przesłanki budowy elastycznych systemów ustawicznej edukacji zawodowej**

W życiu codziennym, pracy zawodowej, badaniach naukowych obserwujemy silne procesy integracyjne. Szczególnie widoczne są one w nauce poprzez rozwój badań na pograniczu wcześniej wydzielonych kierunków i dziedzin, a w technologii poprzez zastosowanie różnorodnych procesów oraz w konstrukcji praktycznie wszystkich maszyn, urządzeń, aparatury, do budowy których zastosowano różnorodne materiały i przeniesione z innych dziedzin rozwiązania konstrukcyjne [3]. Procesy te mają również miejsca w kształceniu zawodowym. Są one jednak dalej bardzo izolowane. Uczeń zaczynający kształcenie zawodowe na kolejno coraz wyższym poziomie rozpoczyna naukę wielu treści kształcenia ciągle od nowa. Mamy do czynienia z koniecznym powtórzeniem z rozszerzeniem materiału, ale również często zbędnym.

Brak jest szkół prowadzących kształcenie przekraczające dany poziom, np. średnie i wyższe. W praktyce edukacyjnej wielu krajów jest ich dużo. Są szkoły średnie prowadzące również pierwszy stopień kształcenia wyższego, jak i wyższe uczelnie zaczynają kształcenie na poziomie średnim lub przyjmujące na studia np. II lub III roku absolwentów szkół średnich [4]. Ustawowe określenie wymagań nie stanowi przeszkody w rzeczywistej współpracy szkół na różnych poziomach kształcenia, szczególnie jeśli chodzi o uznanie już osiągniętych umiejętności. To powoduje, że możliwych jest aktualnie zaledwie kilka sztywnych dróg kształcenia zawodowego. Powstające nowe typy szkół: liceum techniczne [5] i wyższe szkoły zawodowe [6] mimo, że rozszerzają ofertę kształcenia nie powodują znacznego wzrostu elastyczności systemu szkolnego.

Jeszcze trudniej jest poprawić współpracę i współdziałanie systemu szkolnego i pozaszkolnego w tworzeniu nowych, elastycznych dróg kształcenia ustawicznego. Tym bardziej, że rozwój dydaktycznych środków multimedialnych umożliwia w większym niż kiedykolwiek stopniu samokształcenie lub zdobywanie nowych umiejętności w procesie pracy. Przeszkodę stanowi sztywny, przedmiotowy system organizacji kształcenia, jak i system ocen oraz przyznawanych kwalifikacji.

Pracodawca przyjmując do pracy absolwenta jest zmuszony sprawdzić jego umiejętności, gdyż obowiązujące świadectwa i oceny nie zawierają takich informacji.

Drogą ku większej elastyczności, a więc dostępności i efektywności edukacji zawodowej nie jest więc ograniczanie i ścisłe prawne opisanie możliwości poszczególnych typów szkół, a standaryzacja zmieniających się kwalifikacji zawodowych, standaryzacja kształcenia i oceniania, akredytacje i licencjonowanie instytucji oświatowych, wdrożenie szkolnych systemów zapewnienia jakości kształcenia zawodowego.

## **Modułowy model ustawicznego kształcenia zawodowego**

Opracowane aktualnie podstawy programowe kształcenia zawodowego stwarzają realną szansę budowy autorskich programów kształcenia uwzględniających również potrzeby regionalnych, lokalnych rynków pracy. Jednak bez zaplecza w postaci standardów kwalifikacyjnych, a szczególnie umiejętności absolwentów różnych szkół tego samego typu mogą one okazać się nieporównywalne.

Podstawy modułowe stwarzają szanse budowy modułowego modelu kształcenia zawodowego.

Badania prowadzone od 1986 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu nad modernizacją kształcenia zawodowego, a szczególnie wyniki grantu Komitetu Badań Naukowych 39402 046 06: „Podstawy modułowego modelu kształcenia mechaników” wskazują na konieczność szerokiego wdrożenia takich rozwiązań w praktyce edukacyjnej.

Na podstawie studiów **tendencji rozwojowych techniki i technologii** określono główne **zależności**, które stanowiąc będą **podstawę budowy elastycznych modułowych modeli ustawicznego kształcenia zawodowego**:

- konstrukcja obiektów technicznych, szczególnie maszyn, urządzeń, aparatury i przyrządów rozwija się w kierunku jasno wydzielonej blokowo-modułowej struktury,
- moduły i ich podstawowe elementy są w coraz większym stopniu wyposażone w mikroprocesowe układy sterowania, diagnozowania i kontroli,
- materiały konstrukcyjne będą stanowiły coraz częściej kompozyty, nowe stopy metali, tworzywa sztuczne i ceramika,
- automatyzacja, robotyzacja i mechanizacja będą rozwijane nie tylko w produkcji, ale coraz częściej przy obsłudze, np. remontach, a także innych usługach,

- nowe konstrukcje i materiały będą powodować poprawę jakości poprzez wzrost niezawodności, wydłużenie czasu eksploatacji, zmniejszanie zapotrzebowania na naprawy, dążenie do zmniejszenia energochłonności i szkodliwych oddziaływań na środowisko,
- zmieniające się środowisko pracy mechaników powoduje konieczność nowego przygotowania zawodowego projektantów oraz pracowników zatrudnionych w sferze produkcji i eksploatacji maszyn i urządzeń.

Na podstawie studiów teoretycznych, analizy doświadczeń, budowy modułowych programów i ich ewaluacji w praktyce pedagogicznej formułujemy **główne założenia modułowego kształcenia mechaników:**

- kształcenie modułowe integruje koncepcje nauczania pogładowego, programowego, indywidualnego, problemowego, strukturalnego, algorytmicznego, wielostronnego i multimedialnego,
- kształcenie modułowe jest ściśle związane z osiągnięciem kompetencji zawodowych, co oznacza, że uczący się musi być w stanie zademonstrować w czasie sprawdzianu końcowego modułu (jednostki modułowej) umiejętności wykonania pracy zgodnie ze standardami (normami konkretnego stanowiska pracy),
- kształcenie odbywa się na zasadach stopniowego gromadzenia wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw, a przejście do kolejnego poziomu (kolejnego etapu), następuje po zaliczeniu poprzedniego modułu (jednostki modułowej) indywidualnie przez każdego ucznia, studenta.
- podstawową jednostką dydaktyczną jest moduł – integrujący tematycznie bliskie i niezbędne treści kształcenia z wielu dziedzin nauki (przedmiotów), w wyniku nauczania-uczenia się i przyswojenia których uczeń/student uzyskuje konkretne, potwierdzone i uznane umiejętności,
- modułowe programy kształcenia, poprzez elastyczny wybór drogi i tempa kształcenia, poprzez uznawanie wcześniej ukształtowanych umiejętności integrują cały wielopoziomowy system ustawicznego kształcenia zawodowego (szkoły i instytucje pozaszkolne), poprawiają efektywność systemu przez eliminację zbędnych powtórzeń i większą sprawność kształcenia,
- wielopoziomowy system kształcenia ustawicznego będzie realizowany w wielu wariantach w szkołach i poza szkołą, od zasadniczego poprzez średnie do wyższego poziomu kształcenia lub tylko na określonym poziomie, będzie zindywidualizowany tempem, formami i warunkami kształcenia,
- w procesie kształcenia nauczania-uczenia się akcenty położone są głównie na uczenie się, wybór drogi, tempa i metody kształcenia. W tak zindywidualizowanym toku kształcenia zmienia się funkcja nauczyciela z nauczającego na doradcę i konsultanta wyboru aktywnych metod i środków kształcenia,
- model powinien być realizowany zgodnie z aktualnym systemem normatywno-prawnym lub z niewielkimi jego modyfikacjami, wdrożenie modelu może nastąpić



w drodze eksperymentu lub innowacji pedagogicznych w każdej szkole i instytucji pozaszkolnej,

- cele kształcenia modułowego zostaną osiągnięte przy radykalnej zmianie technologii kształcenia, poprzez indywidualizację nauczania-uczenia się, większy udział samokształcenia z zastosowaniem aktywnych metod i multimedialnych środków dydaktycznych, w tym pakietów edukacyjnych.

W tabeli 1 przedstawiono wyniki modułowego podziału treści kształcenia zawodowego obejmującego wszystkie poziomy kształcenia zawodowego. Przytoczone dane potwierdzają słuszność naszych hipotez o możliwościach znacznej poprawy efektywności kształcenia poprzez eliminację zbytecznych powtórzeń.

Tabela 1. Modułowy podział ogólnozawodowych treści kształcenia na wszystkich poziomach kształcenia zawodowego mechaników

Lp.	Przedmiot (razem bloków tematycznych)	Liczba modułów				
		ZSZ	Technikum zawodowe na podbudowie		Szkoła wyższa na podbudowie	
			ZSZ	SP	TZ	LO
1	Grafika GF 1-19	16	14	30	26	56
2	Elektrotechnika i elektronika EE 1-8	28	29	56	16	72
3	Budowa maszyn BM 1-30	36	30	65	39	63
4	Mechanika techniczna MH 1-33	15	76	90	57	147
5	Automatyka i robotyka AR 1-12	29	30	50	17	68
6	Technika pomiarowa TP 1-5	18	16	34	1	35
7	Materiałoznawstwo TM 1-7	10	13	23	1	23
8	Technologia mechaniczna TM 1-7	36	28	58	19	59
9	Technika komputerowa TK 1-5	6	10	15	8	19
10	Termodynamika i hydromechanika TD 1-8	10	20	28	15	43
11	Ekonomika EK 1-8	17	18	35	2	37
12	Środowisko pracy mechaników SP 1-9	17	16	33	2	34
13	Eksploatacja techniczna ET 1-6	7	9	14	7	20
	Suma bloków tematycznych	245	309	531	210	676



Absolwent technikum na studiach wyższych technicznych winien opanować łącznie tylko 210 modułów z 676, jakie ma do opanowania absolwent liceum ogólnokształcącego. To nie są jedyne korzyści z realizacji modułowego modelu. Indywidualizacja, elastyczność kształcenia i możliwość uzupełnienia programu pozwalają bądź na pogłębione studia, bądź na zdobycie dodatkowych umiejętności, kwalifikacji lub zawodu w tym samym czasie.

Taki program może być realizowany jednak tylko wtedy, kiedy wszystkie podmioty edukacji będą uznawały wcześniej uzyskane i potwierdzone umiejętności. Szkoły na wszystkich poziomach kształcenia i doskonalenia muszą więc utworzyć wzajemnie uznany system zapewnienia jakości kształcenia.

Badanie relacji edukacyjnych systemu człowiek–maszyna w ujęciu historycznym uzmysławia niebywałe tempo zmian techniki, szczególnie w ostatnich dziesięcioleciach i nie nadążający za tym rozwój systemu i technologii kształcenia. Na podstawie studiów oraz prognoz przedstawiono tendencję rozwoju nauki i techniki, określono kierunki zmian w wielopoziomowym kształceniu mechaników. Zostały przeprowadzone badania treści pracy na wybranych stanowiskach pracy mechaników, których celem było określenie wykonywanych zadań, czynności zawodowych i wyodrębnienie umiejętności. Dokonano na tych stanowiskach wartościowania pracy. **Opracowano 278 opisów zawodów** i projekty standardów kwalifikacji zawodowych oraz **projekt modułowego modelu** wielopoziomowego, ustawicznego kształcenia mechaników. Dokonano **modułowego podziału ogólnozawodowych treści kształcenia** dla szkół zasadniczych, średnich i wyższych (**łącznie 834 modułów**). Dla wybranych **3 modułów** wykonano kompleksową obudowę dydaktyczną w postaci **7 pakietów edukacyjnych**. Przedstawiono metodykę konstruowania modułów oraz opracowano wytyczne do projektowania i wdrożenia modułowego modelu kształcenia mechaników.

Opracowane koncepcje i podstawy teoretyczne zastosowano w realizowanych przez Instytut Technologii Eksploatacji z udziałem ekspertów zagranicznych projektach **PHARE: TESSA, TERM, SPREAD** oraz **Banku Światowego**, a także w **eksperymentach pedagogicznych**, łącznie w ponad **268 zasadniczych, średnich i wyższych szkołach** oraz w Ministerstwie Pracy i Politechniki Socjalnej, urzędach pracy i innych ośrodkach edukacyjnych.

Bardzo zachęcające są wyniki ewaluacji modułowego podejścia w eksperymentach pedagogicznych typu liceum techniczne i w szkołach zawodowych projektu UPFP –IMPROVE.

Reprezentatywność badanej grupy zawodowej mechaników pozwala zastosować wyniki w całym obszarze edukacji zawodowej.

Wskazano na cały szereg problemów badawczych w kształceniu zawodowym, które winny stać się przedmiotem wielkich programów badawczych.

## Naukowe wspomaganie reformowania edukacji zawodowej

Wielość prowadzonych eksperymentów w kształceniu zawodowym i ogromne zadania reformowania przedstawione w założeniach polityki edukacyjnej wymagają silnego wsparcia naukowego i metodycznego. Umacniające się lokalne centra badań nad edukacją zawodową, prowadzone rokrocznie, ale jednak nie skoordynowane badania nie są w stanie samodzielnie sprostać oczekującym zadaniom.

Niezbędne wydaje się wykreowanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wspólnie z Instytutem Badań Edukacyjnych, Instytutem Technologii Eksploatacji, Katedrą Pedagogiki Pracy WSP w Bydgoszczy oraz Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli wielkiego programu badawczego zamawianego w Komitecie Badań Naukowych dla opracowania modelu ustawicznej edukacji zawodowej uwzględniającej transformację gospodarki, integrację z Unią Europejską, dorobek eksperymentów pedagogicznych i projektów międzynarodowych oraz szczególnie potrzeby edukacyjne. Może on zawierać następujące komponenty:

- elastyczny system ustawicznej edukacji zawodowej,
- model funkcjonowania szkół zawodowych i ośrodka doskonalenia zawodowego,
- system poradnictwa i informacji zawodowej,
- udział pracodawców, przedsiębiorstw w edukacji zawodowej,
- system zapewnienia jakości kształcenia,
- nowoczesne technologie kształcenia zawodowego,
- przygotowanie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- eksperymenty pedagogiczne i badania edukacyjne.

## Literatura

1. Założenia długofalowej polityki edukacyjnej ze szczególnym uwzględnieniem szkół wyższych. Warszawa 1996, MEN.
2. Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej. Warszawa 1997, MEN.
3. Bednarczyk H.: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników. Radom 1996, ITeE.
4. Bednarczyk H. (red): Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego. Radom 1997, ITeE.
5. Moos J.: Liceum techniczne. Radom 1996, ITeE.
6. Projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych. Warszawa 1997, Sejm RP.

## JAKOŚĆ I TAKSONOMIA CELÓW KSZTAŁCENIA

### Wstęp

*Signum temporis* w sferze edukacji jest obecnie bezprecedensowe zainteresowanie **jakością kształcenia**, choć jest ona różnie rozumiana i badana zarówno w polityce, jak i praktyce edukacyjnej wielu, nawet najbogatszych, krajów. Przyczyny tego zjawiska są złożone. Najogólniej można powiedzieć, iż wiążą się bezpośrednio z kryzysem współczesnej szkoły i zmianami kontekstu społecznego i gospodarczego edukacji (m.in. bezrobocie wśród młodzieży, wymagania jakościowe rynku pracy – w związku z szybkimi zmianami współczesnej techniki i technologii). Wyrazem zainteresowania jakością kształcenia szkolnego jest inicjatywa BIE-UNESCO w Genewie opracowania w najbliższym czasie specjalnego raportu dotyczącego podstawowych problemów i metod oceny jakości kształcenia.

Przemiany społeczne w Polsce i związane z nimi istotne przemiany edukacji, wyrażające się najdobitniej w przemianach aksjologii i teleologii edukacyjnej, wymuszają nowe spojrzenie na efekty kształcenia, ich pomiar, metody badań i oceny.

W artykule omówiono kierunki tych przemian i ich konsekwencje dla oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Konsekwencje te znajdują wyraz przede wszystkim w zmianach celów kształcenia i wychowania i ich innej niż dotąd hierarchizacji (taksonomii).

### Kierunki przemian współczesnej szkoły

Istnieje, jak można sądzić, kilka zasadniczych wymiarów tych przemian. Jednym z najważniejszych jest oczywiście wymiar makrospołeczny.

Podstawowa kategoria to zmiany, które związane są z **nowymi ideami i modelami edukacji**, które przyniosła krytyka współczesnej szkoły. Chodzi tu przede wszystkim o zmianę doktryny kształcenia. Dotychczasowa doktryna edukacji adaptacyjnej i związany z nią informacyjno-podający model procesu dydaktycznego, a także służebne wobec państwa funkcje społeczne szkoły – ukierunkowane na reprodukcję, odtwarzanie i utrwalanie istniejących hierarchii i struktur społecznych, modeli życia politycznego, jest zastępowana inną. Jako alternatywę proponuje się (m.in. raport Klu-

bu Paryskiego „No limits to learning”, „Edukacja narodowym priorytetem”) doktrynę antycypacyjno-innowacyjną, a więc doktrynę edukacji krytycznej, pobudzającej do innowacji, do twórczości, do zmian otaczającego świata (T. Lewowicki, 1990).

Oczywiście, iż ta zmiana doktryny kształcenia nie dokona się na drodze administracyjnej. Czynnikiem sprawczym będą dokonujące się przemiany społeczne związane z rozwijającym się intensywnie procesem demokratyzacji społeczeństwa polskiego.

Kolejna, ważna i ściśle związana z poprzednimi idea o wymiarze makrospołecznym, to **przemiany społecznych funkcji szkoły** (por. A. Bogaj, 1992).

Po pierwsze, nastąpiła reorientacja funkcji szkoły w kierunku edukacji ustawicznej, gdyż dzięki postępowi naukowo-technicznemu rozwiązano wiele technicznych barier, na przykład w dostępie do dóbr kultury, czy w zakresie uczestnictwa w kulturze, szczególnie zaś w wykorzystaniu w procesie kształcenia i wychowania takich środków masowego przekazu, jak film, radio, czy telewizja.

Po drugie – nastąpiło znaczne rozszerzenie się funkcji wychowawczych na inne instytucje społeczne, przede wszystkim rodzinę, Kościół, instytucje przekazu, instytucje upowszechniania kultury; organizacje społeczne różnego typu.

Po trzecie, proces kształcenia w coraz większym stopniu wykorzystuje nowoczesne techniki nauczania, oparte na stosowaniu środków technicznych (maszyn dydaktycznych, mikrokomputerów, magnetowidów, projektorów, grafoskopów itd.) i stwarzających lepsze niż dotąd warunki optymalizacji pracy szkoły i nauczyciela oraz umożliwiających pełniejszą indywidualizację procesów kształcenia.

Reorientacji uległa w związku z powyższym rola szkoły i nauczyciela w kierunku jego większej odpowiedzialności, w kierunku funkcji doradczych, konsultacyjnych, organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Po czwarte, w ewolucji funkcji szkoły współczesnej coraz wyraźniej zaznacza się nowa, podkreślana w wielu znanych raportach (m.in. Klubu Rzymskiego: „Uczyć się bez granic”) funkcja, a mianowicie: **wychowanie i kształcenie dla przyszłości**. Jej istota tkwi w zmianie stylu nauczania-uczenia się, opartym na myśleniu globalnym i systemowym, na umiejętności odkrywania więzi i zależności, umiejętności widzenia całości i jej struktur, na umiejętności konstruowania alternatyw (por. Edukacja narodowym priorytetem, 1989).

Po piąte wreszcie, perspektywa jednoczącej się Europy nakłada na wychowanie dla przyszłości nowe obowiązki. W raporcie opracowanym przez Radę Europy (nt. „Tendences de L'Enseignement Europeen”, Strasburg 1989) podkreśla się, iż kształcenie i wychowanie winno sięgać do wspólnych wartości płynących z dziedzictwa kultury żydowskiej, greckiej, rzymskiej, chrześcijańskiej. Podstawowym zadaniem szkoły jest wychowanie do uznania tych wartości, które mają opierać się na akceptacji Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, demokracji parlamentarnej, respektowaniu różnych opinii, solidarności, poszanowaniu drugiego człowieka, otwartości na inne kultury, rasy i kontynenty, panowaniu nad egoizmem i postawami konsumpcyjnymi.



## Następstwa przemian – nowa hierarchia celów kształcenia i wychowania

Jeśli Polska ma szybko dołączyć do Europy, nasza szkoła musi także podjąć powyższe wyzwania. Ich wyrazem będą – jak łatwo spostrzec – nie tylko **nowe ujęcia celów** kształcenia i wychowania, ale także inne niż dotąd priorytety, a zatem i **hierarchia** poszczególnych rodzajów celów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Na początku lat osiemdziesiątych pojawiły się takie ujęcia celów (por. np. Bliskie i dalekie cele wychowania, 1987; Edukacja narodowym priorytetem, 1989; T. Lewowicki, 1990), w których priorytetową kategorią celów edukacji szkolnej jest *kształtowanie określonego świata wartości i postaw*. Mają bowiem one decydujący wpływ na to, co Janusz Tarnowski określa<sup>1</sup> mianem „ureczywistniania człowieczeństwa”, a więc na sens ludzkiej egzystencji, orientacji życiowych i dążeń człowieka, wreszcie jakość jego życia. Równie ważną kategorią celów jest *stwarzanie odpowiednich warunków do rozwoju osobowości uczniów*: nie tylko przez szkołę – poprzez stosowane metody, zasady, formy, środki i treści kształcenia i wychowania, a także przez środowiska lokalne, rodzinę, Kościół, grupy rówieśnicze, organizacje społeczne, wreszcie przez cały makrosystem społeczny. Dopiero na trzecim miejscu wspomniane wyżej ujęcia celów – wymieniają *kształtowanie umiejętności i sprawności*, na końcu zaś – wiadomości. Widać więc, iż taki porządek celów jest dokładnym odwróceniem tradycyjnego porządku celów, wywodzącego się jeszcze od J.F. Herbarta i T. Zillera. Określa on zatem, mówiąc najogólniej – współczesną **taksonomię celów kształcenia i wychowania**.

### Taksonomia celów nauczania jako kategoria aksjologiczna

Przypomnijmy, iż sam termin „taksonomia celów nauczania” pojawił się w światowej literaturze pedagogicznej stosunkowo niedawno w związku z podejmowanymi przez różne grupy specjalistów próbami analizy, klasyfikacji i hierarchizacji celów kształcenia (od greckiego „taksis” – porządek i „nomos” – prawo). Powszechnie przyjmuje się, iż twórcą samego pojęcia oraz konstruktorem pierwszej taksonomii celów był Benjamin Bloom wraz z kierowanym przezeń zespołem pedagogów i psychologów amerykańskich (B.S. Bloom, 1956). Ta pierwsza taksonomia celów koncentrowała się jednak głównie na celach poznawczych. Najwcześniejsze taksonomie celów miały charakter dość uniwersalny, można je było bowiem odnosić do całego procesu kształcenia, a więc – z pewnymi ograniczeniami – do wszystkich przedmiotów nauczania. Dopiero z czasem pojawiły się taksonomie odnoszące się do celów nauczania najpierw grup, w końcu zaś poszczególnych przedmiotów szkolnych. Dostrzeżono

<sup>1</sup> Por. J. Tarnowski: *Pedagogika dialogu*. W: *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*. „Impuls”, Kraków 1992.

bowiem, iż taksonomie celów nauczania są nie tylko swoistym układem odniesienia dla konstruktorów programów szkolnych, ale także bazą teoretyczną dla nauczycieli. Pozwalają one określić, czy są osiągnane w pracy przewidziane cele.

Mogą zatem pełnić funkcję sterującą przebiegiem złożonych czynności ukierunkowanych w procesie nauczania.

W teorii pomiaru **przez taksonomię celów nauczania rozumie się hierarchiczną klasyfikację celów nauczania**, obejmującą pewną liczbę kategorii opisanych jako czynności uczniów (B. Niemierny, 1993, s. 500).

Najwcześniejsze próby klasyfikacji i hierarchizacji celów nauczania nie miały charakteru taksonomii w sensie uprzednio podanym, gdyż były to raczej **opisy ogólne celów** kształcenia bądź ich indeksy (rejestry). Ten sposób prezentacji i klasyfikacji celów istnieje zresztą do dziś w realizowanych, a nawet przygotowywanych obecnie w ramach reformy systemu oświaty programach nauczania. Te rejestry celów można co najwyżej traktować jako **quasi-taksonomię**, gdyż nie spełniają wszystkich warunków, jakim winna odpowiadać każda taksonomia, choć z pewnością pełnią one niektóre funkcje regulacyjne procesów edukacyjnych.

Innym, dość rozpowszechnionym i uznanym kryterium klasyfikacji taksonomii jest podział osobowości człowieka na 3 podstawowe sfery (dziedziny): poznawczą, afektywną (motywacyjną), psychomotoryczną.

Odpowiednio do tego podziału wyróżnia się 3 typy taksonomii:

- taksonomię celów poznawczych,
- taksonomię celów wychowania,
- taksonomię celów praktycznych.

Z punktu widzenia celów kształcenia zawodowego najbardziej interesujący jest problem opracowania i typologizacji taksonomii, jeśli jako kryterium zewnętrzne przyjmujemy **poziom kompetencji** lub inaczej **kwalifikacji zawodowych**. Jest to kwestia dość trudna do jednoznacznego rozwiązania zarówno ze względu na brak w Polsce odpowiednich opracowań dotyczących standardów kwalifikacyjnych, brak satysfakcjonujących kryteriów pomiaru i oceny efektów kształcenia zawodowego oraz ze względu na gwałtowne zmiany zachodzące w makrosystemie społecznym i procesy integracyjne w Europie, co zresztą może okazać się najważniejsze w dłuższej perspektywie czasu, gdyż mogą one całkowicie zmienić formułowane dziś cele kształcenia zawodowego.

## **Zastosowania taksonomii celów nauczania w pracy szkoły**

Analizując jakikolwiek program nauczania łatwo spostrzec, iż formułowane tam cele kształcenia można podzielić – biorąc pod uwagę ich zasięg i znaczenie – na trzy grupy: cele ogólne, cele pośrednie i cele szczegółowe.

Jeśli zatem nauczyciel ma na co dzień świadomość, iż winien realizować omawiane wyżej 3 rodzaje celów, a do tego potrafi opisywać je w kategoriach konkretnych czynności uczniów, a więc odnieść je do kreślonej taksonomii celów, wtedy nie tylko będzie racjonalizował swoje postępowanie, ale także podwyższał jego skuteczność. Będzie również mógł uniknąć swoistej minimalizacji celów – niestety jak wskazują wyniki badań (A. Bogaj 1992) – dość powszechnej w naszych szkołach. Minimalizacja ta wiąże się z tym, iż nauczyciele ograniczają się na ogół do realizacji celów najniższych kategorii: zapamiętywania i rozumienia wiedzy. Taksonomie celów nauczania i wychowania pełnić mogą w praktyce dwie podstawowe funkcje: **samokontrolną** – pozwalającą nie tylko sprawdzać, ale i oceniać osiągnięcia szkolne uczniów oraz **sterującą** – a więc regulującą i korygującą organizację procesu nauczania i wychowania.

Efektywne wykorzystanie taksonomii celów nauczania i wychowania uzależnione jest jednak od spełnienia kilku warunków.

Po pierwsze, nauczyciel musi zrozumieć istotę i funkcje taksonomii i nabyć sprawność w ich konstruowaniu na własny użytek.

Po drugie, nie wszystkie cele kształcenia i wychowania dają się przełożyć na konkretne czynności ucznia. Jest to widoczne przede wszystkim przy próbach budowania taksonomii celów wychowania, szczególnie celów ogólnych. Istnieją tu określone bariery, których – jak dotąd – nie udało się pokonać. Jak bowiem najtrafniej przełożyć na konkretne czynności ucznia kształtowanie takich cech osobowości, jak: gotowość do akceptacji zmian zachodzących w otoczeniu człowieka, niezależność, twórczość, krytyczność, wreszcie – urzeczywistnienie człowieczeństwa?

Mimo jednak, iż taksonomie celów wychowania zostały najmniej opracowane i zweryfikowane (z pozytywnym skutkiem) mądry nauczyciel może i powinien podejmować próby ich budowania na własny użytek. Nawet, jeśli nie zawsze będą one zadowalające.

## Literatura

1. Bliskie i dalekie cele wychowania. Warszawa 1987, PWN.
2. Bloom B.: Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain. New York 1956.
3. Bloom B.S., Krathwohl D.R., Masia B.: Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective domain. New York 1964.
4. Bogaj A.: Liceum ogólnokształcące w Polsce. Warszawa 1992, WSiP.
5. Education and Industry: Partnership in Action. ESHA, Report of The Second European Conference of The European Secondary Heads Association, 1990.
6. Encyklopedia Pedagogiczna. Warszawa 1993, Fundacja „Innowacja”.
7. Edukacja narodowym priorytetem (Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej). Warszawa 1989, PWN.
8. International Encyclopedia of Education (red. T. Husen, T. Postlethwaite). Pergamon Press, 1985.

9. Kwiatkowski S.M.: Pomiar i ocena efektów kształcenia zawodowego. W: Efektywność kształcenia – mierzenie i ocenianie pomiarów. Częstochowa 1992a, WSP.
10. Kwiatkowski S.M.: Cele i treści kształcenia zawodowego wobec przemian społeczno-gospodarczych. Edukacja 1992b, nr 2.
11. Kwiatkowski S.M.: Ewolucja koncepcji kształcenia zawodowego. W: Edukacja – Technologia kształcenia – Media. Poznań 1993, PDW „Ławica”.
12. Lewowicki T.: Przemiany teleologii edukacyjnej. „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4.
13. Lewowicki T.: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja” 1991, nr 1.
14. Niemierko B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991, WSiP.
15. Niemierko B.: Pomiar sprawdzający wielostopniowy. Bydgoszcz 1986, WSP.
16. Niemierko B.: Osiągnięcia szkolne. W: Encyklopedia Pedagogiczna. Warszawa 1993.
17. Nosal Cz.: Zarys syntezy taksonomii celów nauczania. Kwartalnik Pedagogiczny 1979, nr 4.
18. Nosal Cz.: Systemowe ujęcie taksonomii celów nauczania. W: Technologia kształcenia w rozwoju. Warszawa 1978, PWN.
19. Okoń W.: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1992, WSiP.
20. Schools and Quality. An International Report. Paris 1989, OECD.
21. School Effectiveness. Research, Policy and Practice (ed. D. Reynolds, P. Cuttance): Cassel Villiers House, London 1992.
22. Suchodolski B.: Wzorce kulturowe i humanistyczne teorii rozwoju. W: Dylematy rozwoju na progu XXI wieku. Warszawa 1989, PWN.
23. Śliwerski B.: Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki. Łódź 1992, Wyd. UL.
24. Tarnowski J.: Pedagogika dialogu. W: Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki. Kraków 1992, „Impuls”.

**Ella Bulich, Igor Muravov**  
 Politechnika Radomska

## **EDUKACJA ZDROWOTNA DOROSŁYCH**

Nie ulega wątpliwości, że wszystko, co każdy człowiek musi zrobić korzystnego dla społeczeństwa, opanowuje kosztem genialnego wynalazku ludzkości, jakim jest edukacja. Bez niej pierwsze narzędzia, stworzone przez naszych dalekich przodków ok. 4,6 mln lat temu w Dolinie Olduwajskiej stałyby się pomyślnym przypadkiem. Nawet nie byłoby samego człowieka – edukacja, mechanizm przekazania wiadomości od doświadczonego do niedoświadczonego, bez przesady stworzyła samego człowieka.



## **Czy jest słuszny kierunek „edukacja zdrowotna dorosłych”?**

Edukacja jest pojęciem na tyle szerokim, że może obejmować wszystkie kierunki działalności człowieka oraz wszystkie grupy wiekowe. Jednak jeśli chodzi o edukację zdrowotną, to rodzi się pytanie – czy dotyczyć powinna tylko wyłącznie dorosłych? Raczej nie. Już w dzieciństwie należy przyswajać sobie wiadomości oraz wyrabiać nawyki promujące zdrowie – bo właśnie dzieci, a nie dorosłych trzeba przyzwyczajać do czyszczenia zębów, mycia rąk przed jedzeniem, uprawiania sportu oraz wykonywania wielu innych działań korzystnych dla zdrowia. W stosunku do dorosłych i starszych ludzi wiele zaleceń zdrowotnych nie ma sensu i zamiast pomóc mogą zaszkodzić. Żaden lekarz nie zaleci starszemu człowiekowi treningu sportowego, gerontolog nie będzie zalecał w podeszłym wieku rzucenia palenia, a poradzi tylko zmniejszenie liczby wypalanych papierosów. Ponadto pedagodzy i lekarze dobrze wiedzą, że podstawy zdrowia kształtują się w dzieciństwie. Czy oznacza to, że wychowanie zdrowotne ma być ograniczone wyłącznie do okresu dzieciństwa i wieku młodzieńczego? Też nie! Przeciwnie, wszystko, co wie współczesna nauka o zdrowiu, przekonuje o tym, że kamieniem węgielnym wychowania zdrowotnego jest edukacja zdrowotna dorosłych. Nawet twierdząc, że podstawa zdrowia tworzy się w młodym wieku, musimy mieć na uwadze, że budują tę podstawę właśnie dorośli.

## **Ludzie dorośli – część społeczeństwa tworząca opinię publiczną**

W ostatnich latach cieszy się coraz większym uznaniem teza o decydującym znaczeniu dla wychowania nie tyle badań specjalistów, ile opinii publicznej (E. Bulicz, 1981; I. Muravov, 1990; J. Szczepański, 1996). Koncepcja społeczeństwa wychowującego zakłada, że oświata jest nie tylko systemem działań i urzędów wydzielonych dla tych celów, ale wiele spontanicznie zachodzących w społeczeństwie zdarzeń i procesów, mających charakter dramatyczny, wywołuje trwałe skutki pedagogiczne (J. Szczepański, 1996). Wcześniej zwracaliśmy już uwagę na to, że rozpowszechnienie jednej z najbardziej ważnych metod zdrowotnych – ćwiczeń fizycznych – o wiele bardziej zależy od opinii publicznej niż od wysiłków specjalistów w dziedzinie wychowania fizycznego (E. Bulich, 1981; I. Muravov, 1990). Opinia publiczna jest tym mechanizmem, dzięki któremu możliwości społeczeństwa rozpowszechniają się na wszystkich jego członków. Ten mechanizm tworzą oczywiście nie dzieci, a dorośli. Stąd staje się jasne, że kształcenie poglądów właśnie tej, dorosłej części ludności ma decydujące znaczenie dla wychowania zdrowotnego całego społeczeństwa.

## **Wiedza dorosłych – całemu społeczeństwu**

Istnieje jeszcze jedna nie mniej ważna przyczyna, która potwierdza decydujące znaczenie wychowania właśnie dorosłej części społeczeństwa w dziedzinie zdrowia. Oczy-

wiecie wpajać nawyki higieny osobistej warto w dzieciństwie. Jednak zdobyta wiedza i nawyki z dzieciństwa procentują w życiu dorosłym. Wielkie sukcesy w biologii i medycynie, pedagogice i psychologii doprowadziły do powstania nie tylko nauki o zdrowiu, której nie było wcześniej – waleologii (od łac. *valeo* – być zdrowym), ale do kształtowania nowego, zasadniczo odróżniającego się od poprzedniego, który istniał ponad 2000 lat, paradygmatu wiedzy o zdrowiu i chorobach, metodach diagnostyki i stymulacji zdrowia (I.W. Dawydowski, 1962; IiI. Brekhman, 1987; I.W. Muravov, 1989; W. Starosta, 1995; T. Wolańska, 1995). Te wiadomości tworzą realne perspektywy urzeczywistnienia wieloletniego marzenia ludności – długiego i aktywnego życia, bez chorób. Osiągnięcie tego nie wymaga używania jakichkolwiek leków – etap pokładanej w nich nadziei związany z imieniem Paula Erlicha i wielu chemików i biologów dawno przeminął. Zbędne są również zabiegi chirurgiczne – np. profilaktyczne usuwanie noworodkom wyrostka robaczkowego, aby zapobiegać możliwemu zapaleniu lub zaproponowana przez Browna-Sekara transplantacja gruczołów dokrewnych w celu odmłodzenia – to również było w historii ludzkości.

Środki zdolne zapewnić zdrowie oraz długowieczność są proste i dostępne. Dla prawdziwego zdrowotnego zachowania się, które chroni zdrowie od zniszczenia dziś już nie wystarczą najbardziej proste zabiegi higieniczne, znane pod nazwą zdrowego trybu życia. Potrzebne są nie tyle zakazy (nie palić, nie pić itd.), ile działania konstruktywne i systematyczne. Zrealizowanie ich udaje się tylko przy całkowitym rozumieniu ich niezbędności. Rzecz polega na tym: tylko wiedza skierowana na aktywność może motywować zdrowotne zachowanie się człowieka.

## Nowy paradygmat zdrowia

2500 tys. lat upłynęło od czasów Hipokratesa, a w środku uwagi, w tym całego społeczeństwa, specjalistów-medyków i nie tylko – jest nie zdrowie – a choroba. Ten system wiedzy można nazwać „chorobocentrycznym”. Cała uwaga była skierowana na chorobę: diagnozowali – chorobę, leczyli – chorobę, dążyli do zapobiegania – chorobie. Zdrowie w tym czasie traktowane było jako brak chorób.

Tak było do 1941 r., kiedy amerykański badacz H. Sigerist zaproponował całkiem inne rozumienie zdrowia. „Zdrowym – pisał – możemy uważać człowieka, który wyróżnia się harmonicznym rozwojem fizycznym i umysłowym oraz jest dobrze przystosowany do otaczającego go środowiska fizycznego i socjalnego. W pełni realizuje swoje zdolności fizyczne i umysłowe, może przystosować się do zmian w środowisku otaczającym go, jeśli ono nie przekracza granic normy oraz wnosi swój wkład w pomysłność społeczeństwa odpowiednio do swoich możliwości. Dlatego zdrowie nie oznacza tylko braku chorób: to jest coś pozytywnego, to jest radość i chęć wykonywania obowiązków” (H. Sigerist, 1978). W 1948 w statucie WHO zapisano następujące zdanie: „Zdrowie – to jest stan całkowitej, fizycznej, psychicznej oraz socjalnej po-

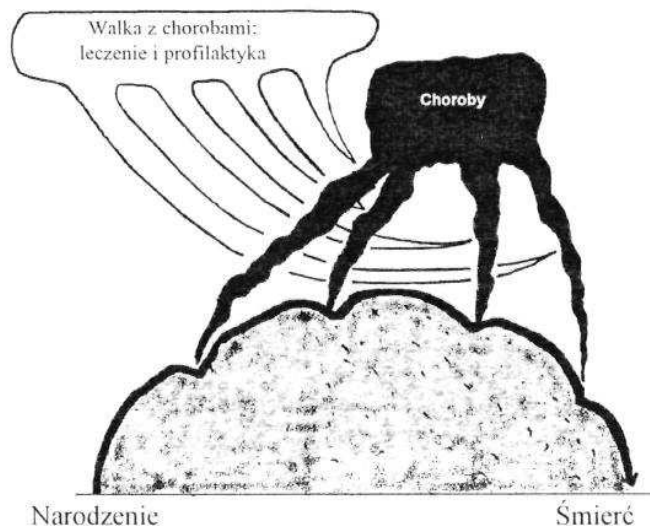
myślności, a nie tylko brak chorób lub wad fizycznych”. Najważniejszym odróżnieniem definicji zdrowia od poprzednich było uznanie **samodzielności zdrowia** jako pewnego stanu, nie ograniczonego samym brakiem chorób. To nowe pojmowanie, nie patrząc na niekonkretność zawartych w definicji zdrowia określeń, okazało się wielkim stimulatorem dalszego opracowania teoretycznych i praktycznych problemów zdrowia, jego diagnostyki i stymulacji. Nieco później wyjaśniło się, że najbardziej istotny wpływ na stan zdrowia ma zachowanie się człowieka. Uczeni obliczyli wskaźniki ilościowe wpływu różnych czynników na stan zdrowia człowieka i wykryli, że zdrowie zależy od trybu życia i zachowania się w 49–53%, natomiast od całej medycyny z profilaktyką zachorowań tylko w 8–10% (I.P. Lisicyn, 1987 i in.). Później stwierdzono możliwość prostej ilościowej diagnostyki zdrowia (K.L. Andersen a.o. 1987; G.L. Apanasienko, 1988; I.W. Muravov, 1989, 1994; E.G. Bulich i in., 1993, 1995). W ten sposób ostatecznie potwierdzono definicję zdrowia jako samodzielną i ważną charakterystykę, która określa możliwości oraz perspektywy człowieka. Nowa waleologiczna koncepcja zdrowia na podstawie współczesnej wiedzy została zaakceptowana nie tylko jako narzędzie poznania, ale jako kierunek działań.

### **Główna idea nowej strategii – zdrowotne zachowanie się**

Nowy paradygmat wiedzy o zdrowiu i chorobach określił znaczenie własnych wysiłków człowieka, jego zdrowotnego zachowania się jako podstawy idei nowej strategii waleologicznej ochrony zdrowia. Ta strategia nie pomniejsza znaczenia pomocy medycznej – przy większości ciężkich zachorowań i wypadków, szczególnie wykwalifikowane służby – lekarze mogą pomóc choremu. Jednak jasne jest, że główne wysiłki skierowane na zachowanie się i wzmocnienie zdrowia muszą być zrealizowane przez samych zainteresowanych (I.I. Brekhman, 1987). Pomiędzy strategią tradycyjno-medyczną a waleologiczną są istotne różnice (rys.1). Najważniejszą z nich jest przeciwne rozumienie współodniesienia między zjawiskami: zdrowiem a chorobą. Według strategii tradycyjno-medycznej specjaliści i ludność uważają chorobę za zjawisko samodzielne, posiadające jakieś cechy (choroba hipertoniczna – podwyższenie ciśnienia tętniczego; choroba wrzodowa – uszkodzenie ściany żołądka, któremu towarzyszą ból i krwawienie oraz wiele innych chorób). Natomiast strategia waleologiczna uważa chorobę jako zjawisko drugorzędne, tzn. jako nieunikniony przejaw zdolności do życia, która w zależności od dziedziczności człowieka i warunków otaczającego środowiska – nabywa cech, charakteryzujących chorobę hipertoniczną, chorobę wrzodową lub gripę itd. Różnice te przedstawiono w tabeli 1.



## Strategia tradycyjna



## Strategia waleologiczna

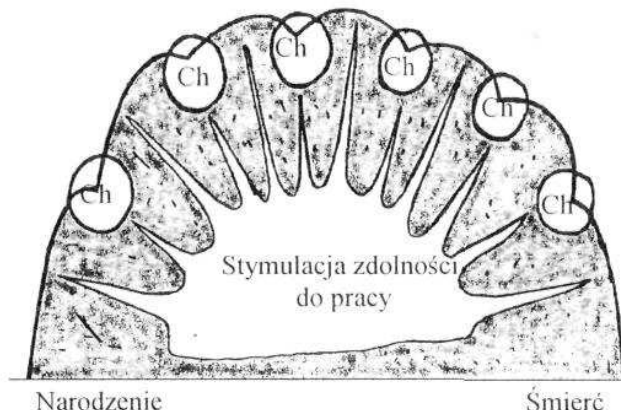


Tabela 1. Kliniczno-profilaktyczna i waleologiczna strategia zdrowia

Lp.	Cechy	Strategia kliniczno-profilaktyczna	Strategia waleologiczna
1	Pojęcie centralne	Choroba	Zdrowie
2	Główny cel	Pokonanie choroby	Wzmocnienie zdrowia
3	Podmiot	Lekarz	Pedagog, psycholog
4	Droga do zdrowia	Okrężna – przez walkę z chorobą	Prosta – wzmocnienie zdrowia
5	Stosunek do organizmu	Niewiara w jego możliwości	Uznanie doskonałości organizmu
6	Pojmowanie organizmu	Teoretycznie – jako całości. Praktycznie – jako sumy narządów	Jako całości
7	Rozumienie choroby	Zjawisko samodzielne, mające pochodzenie niezależne od organizmu. Niespodziewana „klęska” w wyniku spotkania z wrogiem w postaci wirusów i bakterii (choroby infekcyjne) lub czynników otaczającego środowiska (choroby cywilizacyjne)	Stan zależny od organizmu. Przejaw obniżonej zdolności do życia
8	Stan człowieka	Pasywny	Aktywny

## Od zdrowego trybu życia do zdrowego zachowania się

Najważniejszym skutkiem nowej strategii osiągnięcia zdrowia jest uznanie niedostatków higienicznych działań zdrowego trybu życia. Przewaga w obecnych czasach infekcyjnych zachorowań nad innymi, które później otrzymały nazwę „chorób cywilizacyjnych” potwierdziło konieczność stosowania się do twardych reguł higieny. Później do tych reguł zostały dodane zakazy („ograniczyć spożywanie słodczy”, „ograniczyć spożywanie soli”, „nie palić”, „nie używać alkoholu” itd.), aby uniknąć zachorowań.



Z doświadczenia wynika jednak, że takie zalecenia, nawet jeśli ich przestrzegać – nie zawsze zapewniają sukces, a zdarza się, że wzrasta zachorowalność i umieralność (G. Rose, P.J.S. Hamilton, 1978; I. Hermann a.o., 1981, J. Coope, T.S. Warrender, 1986; I.A. Gundarow i in., 1989, i in.).

Cały poziom współczesnej wiedzy wskazuje na konieczność zdrowotnego zachowania się jako świadomego imperatywu wymagającego głównie działań w kierunku wzmocnienia zdrowia, zapobiegania chorobom i przedwczesnemu starzeniu się (W. Hollmann, 1965; H. Szwarz, 1968; W. Romanowski, A. Eberhardt, 1972; J. Ślężyński, 1972; I. Muravov, E. Conradi, 1978, S.N. Blaire a.o., 1989; H. Kuński, 1995; W. Starosta, 1995; T. Wolańska, 1995; i in.). Świadomy imperatyw zdrowotnego zachowania się wymaga innych, w porównaniu z tradycyjno-medyczną koncepcją zdrowia, środków jego wzmocnienia (tab. 2).

Tabela 2. Środki stosowane w kliniczno-profilaktycznej i waleologicznej strategii zdrowia, ich działanie i wynik końcowy

Lp.	Cechy	Strategia kliniczno-profilaktyczna	Strategia waleologiczna
1	Wykorzystane środki	Nienaturalne (chemiczne leki, zabiegi)	Naturalne
2	Korzystanie z tych środków	W czasie choroby – leczenie. Przed nią – profilaktyka	W ciągu całego życia
3	Główne działanie	Osłabienie czynnika waleologicznego łącznie z obronną siłą organizmu	Stymulacja obronnej siły organizmu
4	Skutki niepożądane (zjawiska uboczne)	Nicuniknione	Występują tylko przy nadmiernym stosowaniu środków
5	Możliwość współdziałania z innymi środkami	Ograniczona (możliwa niezgodność)	Nicograniczona
6	Możliwość wielokrotnego stosowania	Ograniczona (z powodu przyzwyczajenia potrzebna zamiana na inne środki)	Nicograniczona
7	Wpływ na jakość życia	Negatywny	Pozytywny
8	Czynnik końcowy	Stłumienie choroby z osłabieniem organizmu i „zamiana” jednej choroby na inną	Wzmocnienie zdrowia i usunięcie chorób

Już dziś zdrowotne zachowanie się jest obowiązkową częścią życia wielu tysięcy ludzi w rozwiniętych krajach świata, zwiększając ich aktywność, podwyższając zdolność do pracy oraz rozwijając możliwości twórcze. Należy mieć na uwadze, że zwłaszcza ludzie dorośli i w podeszłym wieku wskutek zdrowotnego zachowania się (regularne ćwiczenia fizyczne, hartowanie, oddziaływania psychoregulujące itd.) odczuwają potężny wpływ stymulujący. Stan niewystarczalności ruchowej, który rozwija się z wiekiem, czyni organizm starszego człowieka bardzo czułym na dobroczynny wpływ oddziaływań zdrowotnych (I.W. Muravov, 1955, 1989).

Nie wszystkie problemy zdrowotnego wychowania dorosłych można uważać za rozwiązane. Jeśli rodzaje i metody zdrowotnego wychowania dorosłych już są znane – podstawą tu mogą być prace z kształcenia zawodowego (H. Bednarczyk, 1995; E. Szlosek, 1995 i in.), edukacji dorosłych i osób starszego wieku (S. Kaczor, 1993; J. Szczepański, 1996; O. Czerniawska, 1996 i in.), to wiele innych pytań w tej dziedzinie czeka jeszcze na swoje rozwiązanie.

## Literatura

1. Bednarczyk H.: Teoretyczno-metodyczne problemy rozwoju kształcenia zawodowego. ITeE, Radom 1995.
2. Blaire S.N., Kohl H.W., Rattenberger R.S. et al.: Physical fitness and all-cause mortality: A prospective study of healthy men and women. *Jama*. – 1989. – V. 262, H. 17. – P. 2395–2401.
3. Bulicz E.: Kultura fizyczna a zdrowie. Moskwa: Znaniye, 1981. – 64 s.
4. Coope J., Warrender T.S.: Randomized trial of treatment of hypertension in elderly patients in primary care. *Brit. med. J.* – 1986. – Vol. 293. – P. 1145–1151.
5. Гундаров И.А., Киселева Н.В., Копина О.С.: Медико-социальные проблемы формирования здорового образа. Москва: НПО „Союзмединформ”, 1989. – 83 с.
6. Hjermann I., Velve Byre K., Holme L. et al.: Effect of diet and smoking intervention on the incidence of coronary heart disease; report from the Oslo study group of a randomized trial in healthy men. *Lancet*. – 1981. – Vol.2. – P. 1303–1313.
7. Hollmann W.: Körperliches Training als Prävention von Herz-Kreislaufkrankheiten. Stuttgart: Hippokrates-Verlag, 1965, 148 s.
8. Kaczor S.: Kształcenie zawodowe w wybranych krajach – w okresie przemian, Radom, MCNEMT, 1993.
9. Kuński H.: Wpływ obciążeń w treningu zdrowotnym na wskaźniki zdrowia pozytywnego u osób dorosłych. Aktywność fizyczna a zdrowie. Red. naukowy T. Wolańska. Warszawa 1995, s. 19–24.
10. Muravov I.W.: Ćwiczenia fizyczne jako wskaźnik regulacji ruchowych i wegetatywnych funkcji człowieka w okresie starzenia się. *Kultura Fizyczna*. – 1955, nr 11, s. 673–678.
11. Muravov I.W.: Zdrowotne efekty kultury fizycznej i sportu. Kijów: Zdorowja, 1989, 272 s.
12. Muravov I., Conradi E.: Bewegungstherapie im mittleren und vorgerückten Alter. Handbuch der Gerontologie. Bd. Grundlagen der Gerontologie. Jena: Gustav Fisher Verlag, 1978, S. 482–498.
13. Romanowski W., Eberhardt A.: Profilaktyczne znaczenie zwiększonej aktywności ruchowej człowieka. Warszawa, PZWL, 1972.
14. Rose G., Hamilton P.J.S.: A randomized controlled trial on the effect of middle-aged men of advice to stop smoking. *J. Epidem. comm. Health*. – 1978. – Vol. 32. – P. 275–281.
15. Сигерист Г. Хроника ВОЗ. – 1978. – 7. – С. 393.
16. Szczepański J.: Funkcje stowarzyszeń oświatowych w urzeczywistnianiu celów edukacyjnych dorosłych. *Edukacja Dorosłych*. – 1996, nr 2, s. 7–16.
17. Szlosek F.: Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. Radom 1995, Instytut Technologii Eksploatacji i Wyższa Szkoła Inżynierska, s. 217.

18. Szwarc H.: Rola kultury fizycznej w zapobieganiu procesom starzenia się i chorobom cywilizacyjnym. Roczniki Naukowe AWF w Warszawie. 1968, t. 8, s. 533–538.
19. Ślężyński J.: Cechy somatyczne i sprawność fizyczna byłych sportowców w późniejszych dekadach życia. Katowice: Wyższa Szkoła WF, 1977, 170 s.
20. Starosta W.: Znaczenie aktywności ruchowej w zachowaniu i polepszaniu zdrowia człowieka. Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna. – 1995. – Rocznik II, nr 5–6, s. 74–87.
21. WHO: The first ten years of the world. – Genewa. – 1958. – P. 459.
22. Wolańska T.: Paradygmat zdrowia a dozowanie ćwiczeń fizycznych. Aktywność fizyczna a zdrowie. Red. naukowy T. Wolańska. Warszawa 1995, s. 3–4.

**Wanda Surosz, Adam Rybakiewicz**

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

## **KSZTAŁCENIE KURSOWE W ZDZ WOBEC POTRZEB GOSPODARKI RYNKOWEJ**

Edukacja dorosłych w demokratycznym społeczeństwie powinna służyć rozwojowi intelektualnemu i zawodowemu człowieka poprzez stworzenie szansy kształcenia w takich formach i zakresach, na jakie jest społeczne zapotrzebowanie. O korzystaniu z niej powinni decydować sami dorośli. Aby im jednak ułatwić wybór, pożądane jest, aby oferta edukacyjna uwzględniała społeczne i gospodarcze priorytety w zakresie kształcenia.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń ZDZ, które zdobywały wiedzę o demokracji i jej uwarunkowaniu wraz z całym społeczeństwem, można stwierdzić, że kontynuując program kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego na potrzeby gospodarki potrafiły one dostosować swoje działania do przemian wynikających z jej urynkowania w wyniku dokonujących się przemian demokratycznych.

Obszar zainteresowania i główne kierunki działania ZDZ określała zawsze ich nazwa. Było to kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe w formach kursowych. Zainteresowanie kursowym systemem zdobywania i podwyższania kwalifikacji w ZDZ wynikało przede wszystkim z maksymalnego powiązania programu szkolenia z potrzebami gospodarki i wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom społecznym w zakresie nowych kierunków kształcenia.

Program ZDZ okazał się ponadczasowy wobec zmian wynikających z procesu transformacji ustrojowej w Polsce. Powiązanie programów ZDZ z zapotrzebowaniem

gospodarki na wykwalifikowane kadry zapewniło możliwość nie tylko kontynuowania dotychczasowej linii programowej, ale otworzyło obszary, które dotychczas nie były w polu zainteresowania ZDZ. Zmiany, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 r. wiążą się z jednej strony z umacnianiem trwałego systemu demokratycznego, z drugiej z prywatyzacją i urynkowaniem gospodarki, która zaczyna upominać się o nowych jakościowo pracowników. Wysokie wskaźniki bezrobocia towarzyszące rekonstrukcji gospodarki wskazują, że wciąż mamy do czynienia ze zbyt dużą ilością nietrafionych z gospodarczego i społecznego punktu widzenia kwalifikacji. Wynikają one głównie z wciąż istniejących rozbieżności pomiędzy systemem kształcenia szkolnego a nowymi uwarunkowaniami gospodarki polegającymi m.in. na:

- jej urynkowaniu i decentralizacji,
- stworzeniu warunków do wyzwalania własnej przedsiębiorczości,
- intensywnym likwidowaniu barier pozbawiających ją dopływu nowoczesnych technologii.

Te uwarunkowania są przyczyną zmian w zakresie preferencji kwalifikacyjnych, które stają się istotnym elementem strategii gospodarowania podmiotów gospodarczych. Pojawiło się zapotrzebowanie na specjalistów, którzy dotychczas nie byli kształceni ani w systemie szkolnym, ani pozaszkolnym (np. agent ubezpieczeniowy, makler giełdowy, specjalista ds. marketingu, reklamy, zarządzania, komputeryzacji itd.).

Działalność edukacyjna w dziedzinie kształcenia, przekwalifikowywania i doskonalenia zawodowego dorosłych stała się koniecznością warunkującą szybkie reagowanie na potrzeby rynku pracy. Programy działania ZDZ nakierowane zostały na:

- kształcenie zawodowe bezrobotnych,
- przekwalifikowywanie osób zagrożonych bezrobociem,
- doskonalenie zawodowe pracujących w zakresie wyznaczanym przez nowe techniki, technologie i organizację pracy,
- wykształcenie osób w zakresie uruchamiania własnej działalności gospodarczej.

ZDZ wyszły na rynek oświatowy z bogatą ofertą kursów uwzględniających zmiany techniczno-technologiczne w różnych obszarach gospodarki oraz zapotrzebowanie rynku pracy na pracowników posiadających kwalifikacje uwzględniające te zmiany.

W grupie zawodów robotniczych oferowano np. kursy spawania w osłonie gazów, instalacji wodno-kanalizacyjnych, przewodów miedziowych i z tworzyw sztucznych, montażu elewacji z tworzyw sztucznych, napełniania zbiorników ruchomych gazem płynnym, obsługi oczyszczalni ścieków itd.

W grupie zawodów o charakterze administracyjno-biurowym były to np. kursy organizacji i zarządzania, prowadzenia negocjacji handlowych, budowy businessplanu, dla sekretarek-asystentek szefa, księgowości komputerowej itp.



Wszystkim widzącym możliwość uruchamiania działalności na własny rachunek oferowano kursy dla osób rozpoczynających własną działalność gospodarczą lub małej przedsiębiorczości.

W dobie szybko dokonujących się przemian, zwłaszcza technologicznych, człowiek pracujący zawodowo musi się do nich szybko dostosować. Powszechne staje się przekonanie, że chcąc uzasadnić swoją przydatność na stanowisku pracy trzeba kształcić się przez całe życie. Widząc zasadność tej idei szczególną uwagę przywiązujemy do posiadania tak opracowanych programów nauczania, które zapewnią możliwość realizacji tego celu. W posiadanym przez Zarząd Główny Związku ZDZ banku programów istnieje ok. 800 pozycji, od kursów przyuczających do zawodu, poprzez doskonalące do kwalifikacyjnych. Jest wśród nich ok. 40 opracowanych w układzie modułowym. Programy modułowe zaczęły powstawać w ZDZ jako wynik poszukiwania najbardziej efektywnych rozwiązań w zakresie kształcenia zawodowego.

Ich zaletą jest głównie to, iż pozwalają na:

- dostosowanie tematyki kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego do potrzeb lokalnych rynków pracy i poszczególnych pracodawców,
- elastyczne reagowanie na zmieniające się potrzeby w zakresie kwalifikacji pracowni-  
czych,
- szybkie wyeliminowanie jednostek modułowych, które utraciły swą aktualność,
- uwzględnianie posiadanej przez ludzi wiedzy i doświadczenia zawodowego, umożliwiając im uczenie się tylko tych treści i tych umiejętności praktycznych, które odpowiadają skonkretyzowanym potrzebom i oczekiwaniom pracodawców i pracowników.

Demokracja traktuje człowieka w sposób podmiotowy stwarzając mu warunki do wyzwalania własnych inicjatyw w zakresie kształcenia i rozwijania różnorodnych form działalności zawodowej, społecznej i politycznej. Powoduje to z jednej strony możliwość dokonywania wyborów, z drugiej strony nieprzygotowanie wielu ludzi do ich dokonywania. W świadomości wielu pokutuje wciąż przekonanie, że edukacja człowieka kończy się wraz z ukończeniem przez niego określonego typu szkoły. W obszarze kształcenia zawodowego wyznacznikiem demokracji powinno być uzyskiwanie kwalifikacji w wyniku świadomego wyboru kierunku, formy i metody kształcenia.

W praktyce mamy jednak niejednokrotnie do czynienia z sytuacjami, w których wybór nie jest przemyślany i nie wynika z rozeznania rynku pracy. Aby ułatwić wybory celowe, trafione z punktu widzenia zainteresowań potencjalnego „ucznia” oraz potrzeb lokalnej gospodarki, ZDZ rozwijają sieć placówek doradztwa zawodowego, które przedstawiają zainteresowanemu oferty kształcenia w ujęciu długofalowym, określając możliwości rozwoju poprzez doksztalcenie i doskonalenie zawodowe w dłuższym okresie.

Prowadząc kształcenie w formach szkolnych i kursowych stwarzamy warunki do kształcenia się przez całe życie człowieka.

Na rynku pracy istnieje duża podaż siły roboczej. Powoduje to, że osoby nie umiejące „sprzedać” swoich kwalifikacji i predyspozycji zawodowych znajdują się w nieko-

rzystnej sytuacji. Dlatego większość z organizowanych przez ZDZ kursów, zwłaszcza dla ludzi młodych, niedoświadczonych zawodowo i bezrobotnych kończy się blokiem zagadnień nt. jak skutecznie szukać pracy? Absolwentom przekazuje się szczegółowo informacje oraz uczy praktycznie pisanie podań i życiorysów, zachowania w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, wyeksponowania swoich kwalifikacji itp. Liczymy na to, że przekazane wskazówki pomogą absolwentom w osiągnięciu sukcesu w postaci zdobycia pracy.

Doświadczenia wielu krajów wskazują, że najbardziej efektywne jest kształcenie w warunkach jak najbardziej zbliżonych do rzeczywistości. ZDZ poszukując najbardziej optymalnych rozwiązań w zakresie metodyki nauczania dorosłych rozpoczęły organizowanie i prowadzenie kursów w tzw. Firmach Symulacyjnych. Innowacyjność tej metody polega na uczeniu poprzez symulowanie stanu faktycznego, czyli naśladowanie organizacji pracy autentycznego przedsiębiorstwa.

W Firmach Symulacyjnych można kształcić m.in. osoby:

- bezrobotne,
- wymagające przekwalifikowania w związku z zagrożeniem utratą pracy,
- potrzebujące rozszerzenia kwalifikacji o nowe umiejętności,
- wymagające stałej aktualizacji i doskonalenia wiedzy.

W ZDZ działa już 12 takich firm, a następne są w przygotowywaniu. Kształcenie w nich odbywa się z wykorzystaniem programów modułowych. Największym zainteresowaniem cieszy się kurs dla menedżerów administracyjnych i finansowych.

Na uwagę zasługuje fakt rozpoczęcia kształcenia w warunkach pracowni symulacyjnych robotników branży budowlanej (murarze, glazurnicy, instalatorzy urządzeń wodno-kanalizacyjnych, tapingarze itd.). W ZDZ pracownie te nazywane są „poligonami budowlanymi” lub „dydaktycznymi stacjami budowlanymi”. Innowacyjność tej metody nauczania polega głównie na tym, że ok. 80% ogólnego czasu nauki na kursie przeznaczone jest na zajęcia praktyczne i treningi umiejętności. Zajęcia odbywają się w pomieszczeniach zamkniętych na ograniczonej przestrzeni. Każda umiejętność, wynikająca z opisu zawodu ćwiczona jest tak długo, dopóki nie osiągnie się biegłości w jej wykonywaniu.

Istotnym elementem zapewnienia efektywności działań edukacyjnych w ZDZ jest zmodernizowana baza szkoleniowa wyposażona w środki dydaktyczne oraz sieć pracowni specjalistycznych. Nasze ośrodki kształcenia spawaczy, fryzjerów, kosmetyczek, osób przewożących materiały niebezpieczne, osób obsługujących komputery są już wyposażone na dobrym europejskim poziomie. Inne podlegać będą sukcesywnej modernizacji. Wiele z ośrodków dostosowanych już zostało do kształcenia osób niepełnosprawnych.

Dobra pozycja ZDZ w zakresie kształcenia zawodowego w formach pozaszkolnych wynikała głównie z ich powiązania ze specyfiką gospodarczą obszaru, na którym działały. Decentralizacja gospodarki jeszcze bardziej umocniła je w przekonaniu o potrzebie dostosowywania kierunków i form kształcenia do potrzeb lokalnych rynków pracy. Na-

stąpiło zintensyfikowanie współpracy m.in. z różnego rodzaju ogniwami samorządu lokalnego, wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy, izbami gospodarczymi, rzemieślniczymi itp.

Efektem tego jest maksymalne zbliżenie oferty edukacyjnej do autentycznych potrzeb w zakresie kwalifikacji pracowniczych oraz bardzo niewielki procent osób, które po naszych kursach pozostają bezrobotne.

**Małgorzata Żotkiewicz**

**Maciej Prószyński**

Związek Rzemiosła Polskiego

## **KILKA UWAG O SAMORZĄDZIE RZEMIEŚLNICZYM**

W wyniku zmian, jakie zachodzą w Polsce po roku 1989 pojęcie DEMOKRACJA wtargnęło do codzienności i zaczęło być wszechobecne.

Sięgamy po nie, posługujemy się nim wtedy, gdy wydaje się nam być kluczem do rozwiązania jakiegoś problemu, wiarygodnym potwierdzeniem jakiejś opinii, z którą się identyfikujemy lub odwrotnie – gdy chcemy udowodnić, że jakieś stanowisko nie ma racji bytu, gdy chcemy je zdeprecjonować.

Zmianie tego stanu rzeczy służą wiele przedsięwzięć. Wśród nich na uwagę zasługują te, w wyniku których pozytywnym przeobrażeniom ulegają postawy ludzi dorosłych. Przeobrażenia te są możliwe między innymi wtedy, gdy dorośli zdobywają nowe doświadczenia, które pozwalają im lepiej rozumieć mechanizmy demokracji, zachęcają do poznawania chociaż niektórych elementów jej teorii, uświadamiają potrzebę ciągłego doskonalenia, dostrzegania praw i obowiązków, szans i zagrożeń, gwarancji swobód i bezpieczeństwa, jakie tworzą demokrację.

O demokratycznym charakterze państwa świadczy między innymi jego ustrój ekonomiczny – zwykle ustrój wolnorynkowy. Jednym z filarów konkurencyjnej gospodarki w krajach demokratycznych są małe i średnie przedsiębiorstwa. W Polsce niemałą grupę właścicieli takich właśnie firm stanowią rzemieślnicy. Mogą oni zrzeszać się w organizacjach podmiotów gospodarczych.

Związek Rzemiosła Polskiego jest ogólnopolską reprezentacją organizacji samorządu rzemiosła: cechów, spółdzielni rzemieślniczych, izb rzemieślniczych, które zrzeszają rzemieślników cechowych. To właśnie zrzeszeni rzemieślnicy z jednej strony



tworzą demokratyczne zasady realizacji zadań samorządu gospodarczego, a z drugiej strony poddają się ich rygorom, przestrzegają ich. Doświadczenia zdobywane w trakcie pracy w organizacjach samorządu rzemiosła i w ich organach dobrze przygotowują do występowania w różnych rolach obywatela demokratycznego państwa, pozwalają odważniej, pewniej patrzeć w przyszłość.

Godzi się przypomnieć, że pomimo ogromnych trudności samorząd rzemieślniczy w XIX wieku, zwłaszcza w zaborach austriackim i pruskim, uznawany był za przydatny organ doradczy w sprawach gospodarczych. Po odzyskaniu niepodległości prawo przemysłowe z 1927 roku dało rzemieślnikom możliwość zrzeszania się w cechach, a tym samym – prawo łączenia się w związki i upowszechniło na terenie całego kraju instytucje izb rzemieślniczych, które były reprezentacją zawodowych interesów rzemieślników. W roku 1933 rozporządzenie prezydenta RP określiło, że izby rzemieślnicze tworzą wspólną organizację – Związek Izb Rzemieślniczych. Uprawnienia organizacji rzemiosła zwiększyła następnie w 1939 roku ustawa o izbach rzemieślniczych i ich związku. Te przedwojenne przepisy były podstawą odbudowania samorządu gospodarczego rzemiosła po wojnie. Lata powojenne, różne dla rzemiosła, pozwoliły samorządowi rzemieślniczemu dostosowywać się do możliwości i potrzeb. Z czasem wzrosła liczba jednostek organizacyjnych samorządu. Zmieniła się forma ogólnopolskiej organizacji rzemiosła. Cechy i izby rzemieślnicze w różny sposób, ale nieprzerwanie realizowały swoje zadania.

Ustawa o rzemiośle z marca 1989 roku to kolejny etap drogi samorządu zawodowego rzemiosła. Zgodnie z jej zapisem jest on niezależny w wykonywaniu swoich zadań, a jego organizacje tworzone są z inicjatywy członków.

Cechy (jest ich 481) są społeczno-zawodowymi i gospodarczymi podstawowymi organizacjami zrzeszonych w nich rzemieślników. Do ich głównych zadań należą: działalność na rzecz członków, reprezentowanie na zewnątrz ich interesów, dbałość o etykę i godność zawodową. Najwyższą władzą cechu jest walne zgromadzenie jego członków. Tu rozpoczyna się udział każdego zrzeszonego rzemieślnika w tworzeniu programu samorządu rzemieślniczego i w zarządzaniu jego realizacją, tu każdy zrzeszony rzemieślnik może wypowiedzieć się na ważny dla rzemiosła temat, tu formułowane są opinie i wnioski dotyczące wszystkich rzemieślniczych problemów. Tu może rozpocząć się droga do pracy w innych organizacjach samorządu rzemiosła i w ich organach: w izbie rzemieślniczej czy w Związku Rzemiosła Polskiego.

Izby rzemieślnicze działają na podstawie statutów przyjętych przez zjazdy delegatów w jednych izbach lub walne zgromadzenia przedstawicieli w innych. Organami statutowymi w większości izb rzemieślniczych są rady izb, zarządy izb, odwoławcze sądy rzemieślnicze i komisje rewizyjne. Organy, w których zasiadają przedstawiciele wszystkich zrzeszonych w izbach organizacji – w części izb są to rady, w części zjazdy lub zgromadzenia – mają obowiązek obradowania co najmniej raz w roku; są izby, w których organy te zbierają się co najmniej dwa razy w roku,



a nawet raz w kwartale. Taka zasada pozwala na podejmowanie decyzji we wszystkich istotnych sprawach środowiska przez władze przedstawicielskie, przez reprezentatywne grono rzemieślników. Również rzemieślnicy są członkami organów bezpośrednio kierujących pracami izb – w większości są to zarządy, w kilku przypadkach rady.

Związek Rzemiosła Polskiego jest ogólnopolską społeczno-zawodową i gospodarczą organizacją samorządu rzemiosła oraz związkiem pracodawców. Podstawowym zadaniem Związku jest udzielanie zrzeszonym w nim organizacjom pomocy w realizacji ich zadań statutowych oraz reprezentowanie interesów rzemiosła w kraju – wobec organów władzy i administracji państwowej i samorządowej, innych organizacji, sądów, a także za granicą. Bardzo ważnym zadaniem Związku jest uczestniczenie w realizacji programu rzemieślniczej oświaty zawodowej i wychowania w celu zapewnienia wykwalifikowanych i przestrzegających zasad etyki zawodowej kadr dla rzemiosła w szczególności i dla gospodarki narodowej w ogóle.

Organami Związku Rzemiosła Polskiego są:

- Kongres Rzemiosła Polskiego,
- Zarząd Związku,
- Komisja Rewizyjna Związku.

Kadencja organów Związku trwa 4 lata. Delegaci na Kongres zachowują mandaty do czasu, gdy wybrani zostaną nowi delegaci, a członkowie pozostałych organów pełnią swoje funkcje do czasu wyboru nowych członków.

Kongres Rzemiosła Polskiego jest najwyższym organem Związku. Podejmuje uchwały we wszystkich sprawach dotyczących rzemiosła.

Tylko Kongres może między innymi:

- uchylać statut Związku i zmiany w nim,
- wybierać w głosowaniu tajnym prezesa Zarządu i członków Komisji Rewizyjnej,
- wytyczać ogólne kierunki i roczne plany działalności Związku oraz przyjmować sprawozdania z ich realizacji,
- ustalać zasady gospodarki finansowej Związku.

Delegatami na Kongres są osoby prowadzące zakłady rzemieślnicze, ich właściciele, będący przedstawicielami organizacji zrzeszonych, mający ich rekomendację.

Kongres zwoływany jest przez Zarząd Związku co najmniej raz w roku.

Działalnością Związku bezpośrednio kieruje Zarząd. Jego głównym zadaniem jest organizowanie realizacji programów i planów pracy Związku. Zarząd podejmuje wszelkie decyzje nie zastrzeżone dla innych organów Związku.

W skład Zarządu Związku wchodzi przedstawiciele wszystkich terytorialnych (jest ich 26) izb rzemieślniczych przez te izby desygnowani.

Każdy członek Zarządu musi być rzemieślnikiem prowadzącym zakład rzemieślniczy i legitymującym się co najmniej pięcioletnim stażem działalności w organizacjach samorządu rzemiosła. Zarząd pracuje kolegialnie.

Każdy członek pracuje w komisjach Zarządu. Komisjami kierują zastępcy prezesa Zarządu. Komisje rozpatrują problemy, opiniują materiały, formułują wnioski dla Zarządu w zakresie:

- samorządu i spółdzielczości rzemieślniczej,
- ekonomiki rzemiosła i współpracy z zagranicą,
- finansów,
- oświaty zawodowej i spraw socjalnych,
- informacji.

Komisja Rewizyjna jest niezależnym organem kontrolnym. Kontroluje wykonywanie uchwał Kongresu Rzemiosła Polskiego oraz gospodarczą i finansową działalność Związku. W skład Komisji wchodzi siedmiu rzemieślników. Przewodniczący Komisji ma prawo uczestniczyć w posiedzeniach Zarządu Związku. Wszystkim organizacjom rzemieślniczym, a także zainteresowanym osobom przysługuje prawo odwołania się do Kongresu od uchwał Zarządu i Komisji Rewizyjnej. Koszty statutowej działalności Związku Rzemiosła Polskiego pokrywane są z opłat organizacji rzemieślniczych oraz wpływów uzyskanych na podstawie przepisów o gospodarce finansowej Związku.

Czy opisany tu, z konieczności bez szczegółów, sposób funkcjonowania organizacji samorządowej jest demokratyczny? Czy zrzeszeni w organizacji rzemieślnicy mogą być przekonani, że ich organizacja służy utrwalaniu demokratycznych zasad i rozwojowi demokracji w Polsce?

Wiele wskazuje na to, że tak.

Przede wszystkim członkowie władz Związku są wybierani w sposób demokratyczny – najpierw w cechach bezpośrednio, a potem, aż do struktur związkowych, pośrednio, przez delegatów. Prawie na co dzień mają oni możliwość przekonywać się, że władza to zadanie bardzo odpowiedzialne przede wszystkim dlatego, że upoważnia do kierowania innymi ludźmi.

Coraz bardziej powszechna, dzięki uczeniu się demokracji i uczeniu jej innych, jest świadomość, że nie można mieć zawsze wszystkiego, że demokracja wcale tego nie zapewnia. I chociaż czasami bardzo trudno przychodzi zrozumieć i zaakceptować to, że demokracja oznacza respektowanie różnych wartości, nawet wtedy, gdy wydają się one wzajemnie sprzeczne, to: uznając równość, w rzemiośle honoruje się szczególnie pracowitych i aktywnych, ceniąc wolność i dążenia indywidualne – ogranicza się je dla porządku i dobra ogółu...

Organizacje samorządu rzemieślniczego, rzemieślnicy indywidualnie na pewno nie unikają, a bywa, że czasami są inicjatorami negocjacji prowadzących do wspólnych ustaleń partnerów jakiegoś przedsięwzięcia, które może przynieść stronom korzyści.

Podobnie w przypadku nieuniknionych przecież w każdym działaniu, w każdej pracy, konfliktów. Mediacje, różnego rodzaju próby eliminowania przyczyn niezgody czy jej łagodzenia są uznawane w rzemieślniczych organizacjach formą działalności.

Uczenie się, przygotowywanie do świadomego, odpowiedzialnego i twórczego uczestniczenia w procesach, w wyniku których budowana jest i rozwijana polska demokracja to dla organizacji pozarządowej, organizacji samorządu wyzwanie tyleż konieczne, co ambitne i trudne.

Władze statutowe Związku Rzemiosła Polskiego, całego samorządu rzemieślniczego starają się, aby poczucie obowiązku i poczucie sprawiedliwości – ważne elementy demokracji – były wśród właścicieli małych i średnich rzemieślniczych przedsiębiorstw kształtowane i skutecznie wykorzystywane w procesie rozwoju firm, w zapewnieniu wolności gospodarczych, w dążeniu do dobrobytu. Konsekwencja w egzekwowaniu przez władze rzemieślnicze przedstawiania propozycji rozwiązań, projektów działań, a także dbałość o ich realizm, mogą przynieść pożądane efekty.

Skuteczność w tym przypadku gwarantuje demokratyczny system, na jakim oparty jest samorząd gospodarczy rzemiosła, demokratyczne zasady, jakimi się rządzi.

**Tadeusz Wujek**

Uniwersytet Warszawski

## **TRADYCJE I WSPÓŁCZESNOŚĆ TOWARZYSTWA UNIwersYTETU ROBOTNICZEGO**

W 1989 roku po raz trzeci powstało w Polsce Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Pierwszy raz miało to miejsce w Warszawie w 1923 r., kiedy to lewicowi działacze oświatowi i polityczni z trzech byłych zaborów założyli stowarzyszenie oświatowe pod nazwą Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR). Założenia programowe działalności tej instytucji oparte były na tradycjach oświaty robotniczej w zaborach – rosyjskim i austriackim. Tradycje te związane były z działalnością Uniwersytetu dla Wszystkich<sup>1</sup>. TUR czerpał również przykłady z doświadczeń podobnych stowarzyszeń oświaty dorosłych w krajach najbardziej uprzemysłowionych. Jednakże jego działalność nie ograniczała się do ludzi dorosłych, prowadzona była również wśród dzieci i młodzieży.

W okresie międzywojennym Towarzystwo liczyło 10 tys. członków skupionych w ponad 200 oddziałach rozmieszczonych na terenie całego kraju. Ten potencjał ka-

<sup>1</sup> Utworzony w 1905 r. pod zaborem rosyjskim przez postępowych intelektualistów.

drowy oddziaływał bezpośrednio na milionowe rzesze ludzi pracy w środowisku miejskim, dążąc do ukształtowania nowego człowieka za pomocą: wiedzy, kultury, sportu i krajoznawstwa.

W tym celu prowadzono cykle odczytów, kursy, seminaria o tematyce społeczno-gospodarczej, organizowano życie kulturalno-oświatowe i turystyczne. Działalność ta została przerwana przez wybuch II wojny światowej. Pod koniec tych działań wojennych we wrześniu 1944 r. TUR wznowił swą działalność najpierw w Lublinie, a następnie po kapitulacji Niemiec hitlerowskich w całym kraju. Towarzystwo dynamicznie rozbudowywało zasięg swego oddziaływania oświatowego. Realizowało bogaty w treści oświatowo-kulturowe wachlarz programów dla dorosłych, mający na celu uzupełnienie zaniedbań i podniesienie na wyższy poziom intelektualny warstw pracujących w środowiskach miejskich. Prowadziło m.in. kursy dla dorosłych i młodzieży na różnych poziomach, wieczorowe szkoły stacjonarne i korespondencyjne oraz uniwersytety robotnicze. Poważny dorobek osiągnęło TUR na polu wydawniczym, gdzie specjalnie wartościowym był miesięcznik „Wiedza i Życie”.

Znaczącym też był udział Towarzystwa w alfabetyzacji naszego powojennego społeczeństwa. Wypada w tym miejscu podkreślić, iż z inicjatywy TUR powstała Poradnia Nauczania Początkowego (we wrześniu 1947 r.), która stanowiła centrum programowo-metodyczne i konsultacyjne dla zwalczania analfabetyzmu.

Ważnym obiektem zainteresowania TUR było też powoływanie do życia domów kultury i świetlic, a także rozwijanie amatorskiego ruchu artystycznego wśród robotników miejskich, za pomocą dwu własnych teatrów profesjonalnych.

Rozwój Towarzystwa był imponujący. Posiadało ono bowiem w 1948 r. około 25 tys. członków działających w kołach i oddziałach terenowych w miastach, a szkołami, uniwersytetami powszechnymi i kursami obejmowało 24 tys. uczestników. Natomiast w świetlicach, zespołach artystycznych i teatrach Towarzystwa skupionych było około 50 tys. robotników.

Samodzielność TUR przetrwała do 1948 r., kiedy to w zapoczątkowanym procesie centralizacji oświaty dorosłych decyzją władz państwowych Towarzystwo połączone zostało z Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych, tworząc nową organizację pod nazwą Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych (TURiL), które uległo likwidacji po roku działalności.

Po dość długiej przerwie, trwającej równe 40 lat, TUR jak legendarny ptak Feniks odrodził się z własnych popiołów w 1989 r. Zgodnie ze swym statutem i najlepszymi doświadczeniami przeszłości podejmuje działalność wielokierunkową.

Przede wszystkim dąży do podnoszenia ogólnego poziomu wiedzy wśród społeczeństwa, do przekazywania społeczeństwu wielostronnej informacji o zachodzących przemianach, o nowej sytuacji ekonomicznej, o zmianach, jakie powstają w wyniku integracji naszego kraju z Europą. Towarzystwo wychodzi z założenia, że swą działalnością ma dopomagać człowiekowi w rozwoju intelektualnym, poszerzaniu horyzon-



tów wiedzy, formułowaniu prawidłowych wniosków ogólnych płynących z posiadanych zasobów tej wiedzy i własnych doświadczeń życiowych. Ma oddziaływać także na kształtowanie jego postaw społecznych, wyrabiać w nim poczucie więzi nie tylko ze swym środowiskiem lokalnym i narodowym, lecz również budzić w nim świadomość przynależności do światowej wspólnoty.

Ma umożliwić człowiekowi lepsze zrozumienie spraw swego środowiska, jak również przygotować go do właściwej interpretacji aktualnych przejawów życia międzynarodowego, co pozwoli mu na harmonijną współegzystencję ze sobą i światem. Konieczne jest również dla Towarzystwa kształtowanie świadomości jednostek i grup społecznych w duchu poszanowania praw człowieka i godności ludzkiej oraz poczucia solidarności między ludźmi.

Istotnym także założeniem programowym TUR jest to, aby treści jego działalności były przesycone duchem humanizmu i humanitaryzmu, przyczyniającym się do przewycięzania historycznie nawarstwionych uprzedzeń narodowych, etnicznych i kulturowych.

W swej działalności TUR kieruje się dewizą, że powinniśmy dążyć do osiągnięcia nie tylko europejskiego wspólnego, wolnego rynku, lecz przede wszystkim do utworzenia europejskiej wspólnoty kulturowej i cywilizacyjnej. Ta kulturowa wspólnota powinna być, rzecz jasna, czymś jakościowo różnym od mechanicznej sumy kultur narodowych. Bogactwo i różnorodność europejskiego dziedzictwa powinny stać się źródłem inspiracji dla kształtowania z twórczą wyobraźnią, prawdą, miłością i odwagą wspólnej europejskiej tożsamości.

Jednym z podstawowych zadań działalności TUR jest także ukazanie ludziom możliwości wchłonięcia przez nich dóbr, jakie przynosi im nowoczesna cywilizacja i jednocześnie zabezpieczania się przed ujemnymi skutkami, jakie ta cywilizacja niesie ze sobą, a także przygotowanie człowieka do takiego stanu intelektualnego, jaki pozwalałby mu na wysuwanie i zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, tych, które właśnie czynią zeń człowieka.

W tym kontekście Towarzystwo chce mieć również swój udział w walce o przewycięzanie kryzysu ekologicznego w naszym kraju poprzez podnoszenie i kształtowanie stanu świadomości społeczeństwa w tym zakresie. Celem tego działania będzie kształtowanie postaw zaangażowanych w kwestii zachowania równowagi biologicznej, poprawy środowiska i jakości życia. Zwracanie także szczególnej uwagi na konieczność zastąpienia tezy o nieograniczonym zaspokajaniu potrzeb ludzkich tezą o umiarkowanym zaspokajaniu tych potrzeb przy racjonalnej eksploatacji bogactw przyrody. Jest to bardzo ważny aspekt edukacji ekologicznej, ponieważ ekonomia, filozofia i polityka „wzrostu”, maksymalizacji ludzkiego trudu, nieskończony pęd ku coraz większej wydajności nawet za cenę dehumanizacji pracy wiodą do dewastacji środowiska naturalnego człowieka, aż do wyczerpania się jego bogactw naturalnych.

W wyniku tej działalności oświatowej TUR jej uczestnicy powinni być uczuleni na problemy swego środowiska, zainteresowani nimi oraz przygotowani do poszukiwania rozwiązań tych problemów i nastawieni na zmianę środowiska społecznego siłami samego środowiska. Ponadto powinni być przekonani, że każdy człowiek jest w pewnym sensie i w jakimś stopniu decydem w sprawach środowiska i że jego pozornie drobne działania mają w sumie poważne znaczenie dla środowiska.

Rozważany jest również program edukacji historycznej, który byłby realizowany w ramach audycji telewizyjnych.

Te ambitne zamierzenia TUR mogą być zrealizowane o ile włączą się do jego działalności w szerokim zakresie reprezentanci świata nauki i kultury, którym leży na sercu przeniesienie nowych zdobyczy nauki i osiągnięć kultury do praktyki i życia społecznego, czyli społecznego spożytkowania nauki i kultury.

W imię tej dewizy Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego jest stowarzyszeniem oświatowo-kulturalnym otwartym dla wszystkich ludzi.

**Krzysztof Symela**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **DOSKONALENIE KADR ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ**

### **Wstęp**

Reforma administracji publicznej jest jednym z priorytetów Rządu RP. Od jej powodzenia zależy osiągnięcie podstawowych celów polityki społecznej.

W 1994 roku rząd przygotował dokument programowy „Strategia dla Polski”, w którym określił kierunki polityki społeczno-gospodarczej do 1997 r. Zadania stojące przed ministerstwami wymuszają szereg działań legislacyjnych, doskonalenie umiejętności obserwacji i prognozowania zjawisk społecznych, poprawę kontroli gospodarki dysponowania funduszami i inne. Zmuszone są one przygotować się do realizacji zadań wspólnych dla krajów członkowskich Unii Europejskiej.

Aby móc sprostać tym rosnącym, szybko zmieniającym się potrzebom, należy między innymi stale rozwijać i ulepszać strukturę organizacyjną, przepływ informacji oraz kwalifikacje i umiejętności zarówno kadry kierowniczej, jak i personelu wykonawczego (merytorycznego), strukturę kadr, a także sposób zarządzania pod kątem jego maksymalnej efektywności.

Ostatnie lata przebudowy ustroju ekonomiczno-społecznego w Polsce wykazują, że nastąpiło pewne okrzepnięcie administracji w funkcjonowaniu w warunkach państwa rozszerzającego demokratyczne zasady sprawowania władzy i budującego gospodarkę rynkową. Taka sytuacja pozwala na podsumowanie dotychczasowych doświadczeń, a jednocześnie daje podstawę do dokonania oceny potrzebnych usprawnień administracji publicznej. Zmiany bowiem zachodzą również i wewnątrz samej administracji. Ustawa z dnia 5 lipca 1996 r. o państwowej służbie cywilnej jest już faktem. Kreuje ona nową rolę administracji publicznej, która z kolei wpływa na wzrost wymagań kwalifikacyjnych. Oczekuje się nie tylko rozwiązywania konkretnych zadań związanych z danym stanowiskiem pracy, ale także wykonywania jednocześnie trzech różnych funkcji: planowania, realizacji i kontroli wyników danej czynności. Rosnące znaczenie administracji publicznej we współczesnym świecie polega m.in. na tym, że w odróżnieniu od polityki administracja jest zbiorem akceptowanych przez wszystkich metod rozwiązywania problemów społeczeństwa. Wymaga to od jej pracowników nie tylko odpowiedniego przygotowania zawodowego, merytorycznego, ale także traktowania swej pracy w kategoriach służby publicznej.

W kontekście tych uwarunkowań szkolenie i doskonalenie urzędników służby cywilnej jest ustawową powinnością organów administracji państwowej oraz każdego urzędnika indywidualnie. Budowanie stałego systemu szkolenia kadr służby cywilnej wychodzi naprzeciw tym oczekiwaniom.

Zanim jednak zostanie opracowana całościowa koncepcja, należy stworzyć możliwość dopływu wielu informacji, analiz i opracowań zarówno w zakresie oceny dotychczasowych modeli i struktur, jak i przedstawienia nowych propozycji w stosunku do stanu istniejącego, a głównie w odniesieniu do przyszłości.

Aktualny stan prawny nie dawał podstaw do tworzenia spójnego systemu szkoleń dla pracowników administracji państwowej. Sytuacji tej powinno zaradzić wprowadzenie **Ustawy o państwowej służbie cywilnej**. Przewiduje ona, że jednym z ważnych elementów nowego modelu organizacji i pracy administracji państwowej będzie system szkolenia ustawicznego.

## Pojęcia ogólne

Prace nad systemem szkolenia dla służby cywilnej wymusiły zaproponowanie kilku podstawowych definicji i warunków. Wynika to z potrzeby podobnego rozumienia planowanych rozwiązań w systemie szkoleń służby cywilnej przez różne grupy urzędników.

- **Szkoleniem ustawicznym**, najogólniej biorąc, jest proces systematycznego nauczania i uczenia się, następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego i trwający przez cały okres aktywności zawodowej człowieka. Obejmuje ono kształcenie, doskonalenie i szkolenie zawodowe. Sprowadzając definicję do warunków

służby cywilnej, jest to proces mający na celu rozszerzanie, rozwijanie lub utrzymywanie na odpowiednim poziomie wiedzy, umiejętności oraz kształtowanie postaw urzędników służby cywilnej w trakcie pracy i w związku z ich bieżącą pracą, w celu podejmowania przez nich zadań na wyższych szczeblach kategorii urzędniczych lub też w innym zakresie.

- Szkolenia w służbie cywilnej prowadzone są w formach pozaszkolnych.
- Szkolenia w służbie cywilnej obejmują:
  - **ogólne szkolenia**, zakładające, że na wszystkich stanowiskach w służbie cywilnej urzędnicy powinni posiadać pewien ogólny zasób wiedzy i umiejętności, konieczny do wykonywania swoich zadań,
  - **specjalistyczne szkolenia**, ściśle związane z określonym działem administracji rządowej.

W praktyce każdego urzędu często nie sposób rozdzielić szkoleń ogólnych od specjalistycznych, z uwagi na bliski sobie charakter. Akty wykonawcze powinny uwzględniać oba rodzaje szkoleń.

## Cele szkolenia i potrzeby szkoleniowe

Kluczowym zagadnieniem dla procesu szkolenia jest identyfikowanie celów szkolenia i potrzeb szkoleniowych. Zasadne wydaje się ich identyfikowanie na czterech poziomach:

- **ogólnokrajowym**: rządu,
- **instytucji**: ministerstwa, urzędu centralnego i urzędu wojewódzkiego,
- **komórki**: departamentu, biura, wydziału,
- **indywidualnym**: pracownika.

Niezależnie od tych poziomów jest jeszcze jeden wspólny obszar, obejmujący wszystkich urzędników, który można nazwać powszechnym. Cele i potrzeby w tym obszarze wynikają głównie z prawnych obowiązków urzędnika administracji rządowej, a ściślej z tzw. **powszechnych kompetencji zawodowych**, rozumianych jako zbiór umiejętności zawodowych urzędnika na takim poziomie uogólnienia, że gwarantują ich wykorzystanie praktycznie na każdym stanowisku i w każdej specjalności urzędniczej.

Do podstawowych celów szkolenia w służbie cywilnej można zaliczyć:

- umożliwienie nabycia wiadomości i umiejętności związanych z wykonywaną pracą,
- zapewnienie szkolenia osobom zatrudnionym na stanowiskach, na których ze względu na zmiany organizacyjne, ekonomiczne, społeczne i prawne konieczne jest cykliczne podwyższanie kwalifikacji,



- ułatwienie uzyskania coraz wyższych stopni specjalizacji zawodowej oraz kategorii urzędniczych,
- umożliwienie uzyskania specjalistycznego przygotowania osobom posiadającym przygotowanie szerokoprofilowe,
- umożliwienie umiejętności obsługi nowych urządzeń wykorzystywanych w pracy administracji,
- powiązanie zdobywania wyższych kwalifikacji zawodowych z możliwościami awansu zawodowego i systemem okresowych ocen urzędników,
- przygotowanie do samokształcenia,
- kształtowanie właściwych postaw urzędnika służby cywilnej.

Metody i procedury ustalania celów szkoleniowych uzależnione są od charakteru celu, treści programowych, uczestników oraz miejsca realizacji prowadzonych szkoleń. Zasadniczym elementem każdej metody powinno być ściśle powiązanie celów z zadaniami stawianymi przed administracją rządową na różnych szczeblach. Tak więc przy określaniu celów powinny być wykorzystane zarówno akty prawne o charakterze ogólnopaństwowym, jak i regulaminy organizacyjne czy też opisy zadań w poszczególnych sektorach administracji rządowej.

Jednostkową potrzebę szkoleniową urzędnika można określić jako brak wiedzy, zrozumienia, umiejętności lub postaw, które są konieczne w jego pracy lub która wynika ze zmian organizacyjnych. Niestety w praktyce nie da się przeprowadzić prostego odejmowania poziomu wiedzy, umiejętności i postaw posiadanych przez konkretnego urzędnika od wymaganych na stanowisku pracy, a tym bardziej „zmierzenie” wzrostu poziomu umiejętności czy postaw pracownika, uzyskanych w wyniku szkolenia. Fakty te sugerują potrzebę stałego monitorowania jakości pracy urzędników oraz rzetelnego stosowania systemu okresowych ocen pracowniczych.

Potrzeby szkoleniowe na **szczeblu ogólnokrajowym** wynikają przede wszystkim z celów szkolenia na tym poziomie, tj.:

- wzrostu zapotrzebowania na skuteczniejsze administrowanie państwem,
- rozwoju międzynarodowych stosunków gospodarczych i współpracy administracji,
- przygotowywania do członkostwa w Unii Europejskiej,
- powołania nowych struktur administracyjnych, w tym służby cywilnej.

Na **poziomie instytucji** występują takie potrzeby, jak:

- doskonalenie wiedzy specjalistycznej,
- rozszerzanie umiejętności ogólnych w zakresie zarządzania, psychologii, ekonomii itp.,
- kształtowanie postaw urzędniczych, np. w zakresie stosowania zasad etyki urzędniczej.

Potrzeby szkoleniowe **na poziomie komórek i indywidualnym** są ściśle związane ze stanowiskami pracy i kompetencjami wymaganymi do wykonywania poszczególnych prac. Określać je można przez:

- analizę zakresu zadań i obowiązków służbowych na danym stanowisku pracy,
- bezpośrednią obserwację urzędnika,
- wywiady z zainteresowanym urzędnikiem,
- analizę oceny okresowej.

W tym przypadku znaczący udział w określaniu potrzeb szkoleniowych będzie miał przełożony urzędnika.

## **Wybrane rozwiązania systemowe szkolenia w służbie cywilnej**

Dla każdego procesu szkolenia bardzo ważna jest umiejętność określania potrzeb szkoleniowych. Szczególnego znaczenia nabiera ten fakt w kontekście ustawowej regulacji prawnej, nakładającej na generalnego dyrektora urzędu obowiązek ustalania indywidualnych programów doskonalenia zawodowego dla podległych mu urzędników służby cywilnej. Jest to jedno z podstawowych uregulowań systemowych, przy okazji podkreślających wagę szkolenia w organizacji pracy urzędu. Ustawodawca obliguje generalnego dyrektora urzędu do bezpośredniego oddziaływania na proces szkolenia, niezależnie od rozwiązań organizacyjnych zapewniających realizację tego uregulowania w konkretnym urzędzie. Jako narzędzie wspomagające proces ustalania indywidualnych programów doskonalenia zawodowego ustawa wymienia stałą i okresową ocenę urzędnika służby cywilnej przez bezpośredniego przełożonego.

Z punktu widzenia urzędnika służby cywilnej szczególnie istotne jest ustawowe zrównanie uczestnictwa w szkoleniach z wykonywaniem obowiązków służbowych. Rozwiewa to jakiegokolwiek wątpliwości o randze szkolenia w procesie pracy urzędnika oraz pociąga za sobą stosowne zachowania przełożonych. Dotyczy to zarówno delegowania na szkolenia, jak i rozliczania czasu pracy.

Jednym z filarów systemu szkolenia proponowanego dla służby cywilnej jest rozdzielenie zadań pomiędzy komórki szkoleniowe i instytucje szkoleniowe.

Proponuje się, aby komórka szkoleniowa w danym urzędzie była zleceniodawcą usług szkoleniowych, z następującym zakresem podstawowych zadań:

- opracowywanie szczegółów polityki szkoleniowej urzędu, analiza potrzeb,
- adaptacja systemu szkoleń w służbie cywilnej do własnych potrzeb urzędu,
- określanie cząstkowych celów szkolenia,
- analiza kompetencji koniecznych do wykonywania pracy na różnych stanowiskach,
- dobór programów szkoleniowych do indywidualnych i zespołowych potrzeb,
- planowanie i inicjowanie działań szkoleniowych,

- monitorowanie i ocena działalności szkoleniowej wewnątrz i na zewnątrz urzędu.

Proponuje się również, aby generalnymi i bezpośrednimi dostawcami usług szkoleniowych były specjalizujące się w tej problematyce instytucje szkoleniowe, realizujące następujące zadania:

- organizacja szkoleń poprzez zapewnienie wykładowców i trenerów oraz dostarczenie koniecznej infrastruktury i środków dydaktycznych,
- doskonalenie umiejętności zawodowych wykładowców,
- opracowywanie programów szkoleniowych.

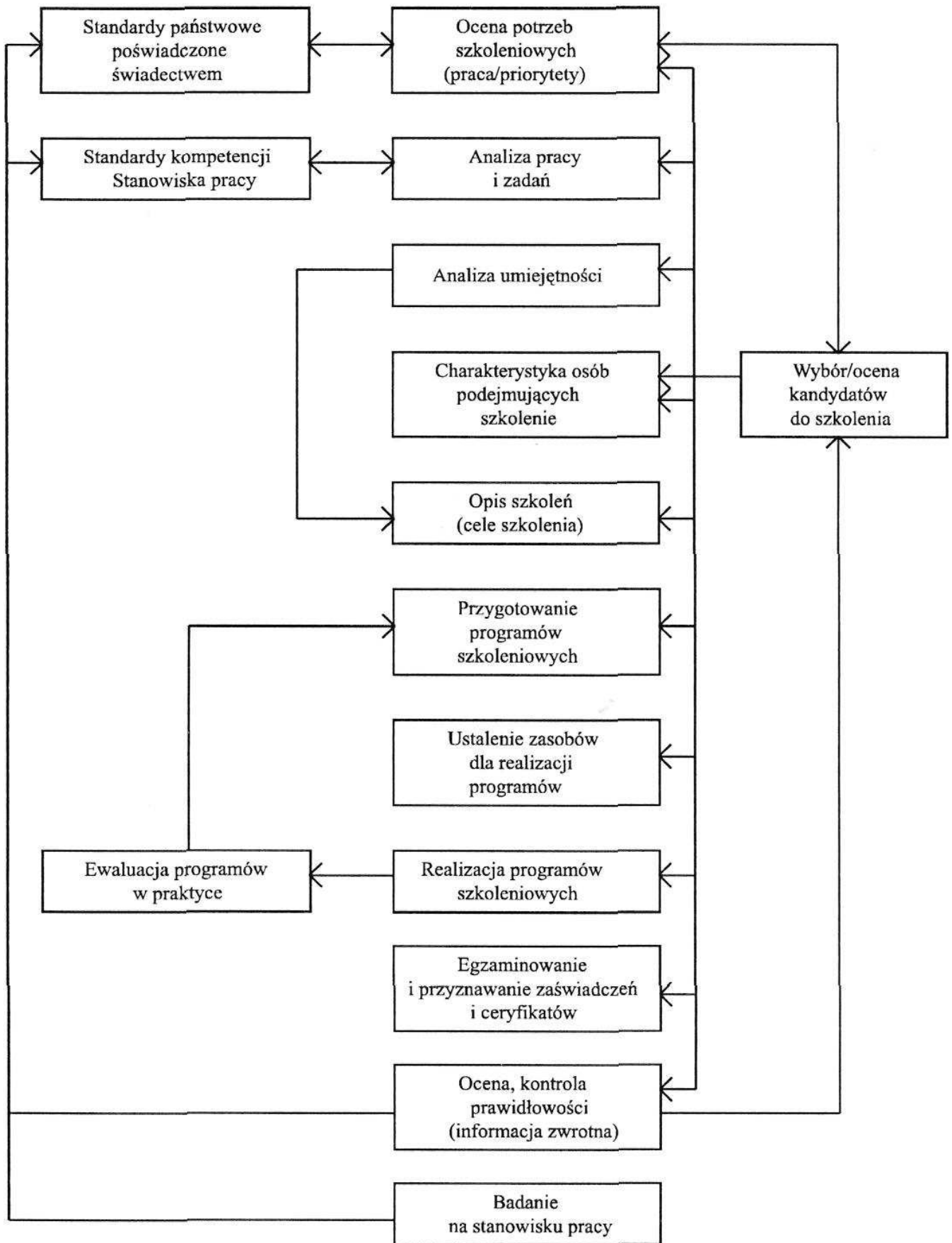
Proponowany rozdział kompetencji uczyni strukturalną organizację szkoleń bardziej przejrzystą oraz stworzy konkretne warunki do poprawy jakości szkoleń. Zasada rozdziału powinna bezwzględnie obowiązywać w procesie organizacji i prowadzenia wszystkich szkoleń ogólnych i zdecydowanej większości szkoleń specjalistycznych.

Niemniej ważne jak strukturalne rozwiązania instytucjonalne są rozwiązania finansowe w procesie szkolenia. Ustawa o służbie cywilnej ustala, że środki finansowe na szkolenia w służbie cywilnej określa corocznie ustawa budżetowa. Nowelizacja prawa budżetowego powoduje, że środki te nie mogą być wykorzystywane na inne cele. Ze środków tych nie będzie można finansować szkolenia pracowników tego samego urzędu, lecz nie będących w służbie cywilnej. Nie wyklucza to jednak dostępu urzędników spoza służby cywilnej do udziału w szkoleniach dla służby cywilnej. Rozstrzygnięć jedynie wymaga sposób finansowania tak, aby nie obciążać finansowo urzędników administracji rządowej.

Chociaż wielkość środków finansowych na szkolenia w służbie cywilnej trzeba będzie corocznie negocjować przy tworzeniu ustawy budżetowej, to świadomość ich niezmienności w kolejnym roku pozwoli prowadzić planową politykę szkoleniową. Szef Służby Cywilnej zapewnia koordynację działań w zakresie planowania i wykorzystania środków finansowych na szkolenia całej służby cywilnej. Jest to poważna przesłanka, aby sądzić, że usunięte zostaną negatywne dysproporcje pomiędzy poszczególnymi urzędami, dotyczące wysokości finansowania szkoleń oraz że ulegnie poprawie skuteczność ich wydatkowania. Wydaje się, iż Szef Służby Cywilnej koordynując planowanie środków finansowych będzie usilnie zabiegał o coroczne zachowanie określonego minimum, natomiast urzędy mogące finansować szkolenia będą mogły to robić w większym wymiarze, planując środki na szkolenia na wyższym poziomie lub rezerwując odpowiednie kwoty w innej pozycji budżetu. W 1997 roku planuje się przeznaczyć 3% rocznego funduszu płac korpusu służby cywilnej.

Urzędnik służby cywilnej będzie mógł na swój wniosek i za zgodą przełożonego uczestniczyć w innych szkoleniach niż przewidziane dla służby cywilnej, natomiast dyrektor generalny urzędu będzie mógł wyrazić zgodę na pokrycie przez urząd w całości lub części kosztów tych szkoleń. W szczególności będzie to dotyczyć kształcenia poza urzędem oraz szkoleń organizowanych dla wszystkich urzędników tego samego urzędu, np. z zakresu nowo wprowadzanych przepisów prawa.

Na rysunku 1 przedstawiono model systemowego podejścia do szkolenia kadr administracyjnych.



Rys. 1. Model systemowego podejścia do szkolenia kadr administracyjnych



## **Jakość w procesie szkolenia**

Głównym obszarem troski o jakość w procesie szkolenia będą programy szkoleniowe. Jej istotą jest przeświadczenie o wpływie programów szkoleniowych na jakość całego procesu szkolenia. Będzie to również jeden z podstawowych sposobów zapewnienia skuteczności w osiągnięciu zamierzonych celów szkolenia. Dlatego też w systemie szkolenia służby cywilnej bardzo wiele uwagi będą wymagały procedury zamawiania, a następnie opracowywania programów szkoleniowych. Standaryzacja tego procesu, nałożona na umiejętności i doświadczenie w opracowywaniu i realizacji programów szkoleniowych wybranych instytucji, powinna skutkować nową, wyższą jakością opracowań.

Uznając, iż pomiar efektów szkolenia może sprawić trudności planuje się inne działania, które pozwoliłyby czuwać nad procesem szkolenia w trakcie jego realizacji. W tym celu wydaje się słuszne, aby stymulować jednostki szkolące służbę cywilną do wdrażania u siebie systemu zarządzania jakością i zapewnienia jakości. Oczywiście nie będzie to wymóg formalny dla instytucji pragnących szkolić służbę cywilną, lecz na pewno okolicznością sprzyjającą przy podejmowaniu decyzji nadającej danej jednostce stosowne uprawnienia.

Ważnym elementem zapewnienia jakości szkoleń będzie dbałość o jak najwyższe kwalifikacje zawodowe i dydaktyczne wykładowców i trenerów. System szkolenia w służbie cywilnej nie pozostawi szkoleniowców samym sobie, lecz będzie wspomagał ich, chociażby poprzez dostęp do niezbędnych źródeł wiedzy oraz niezbędne szkolenia. Planowana jest również ogólnopolska baza danych zawierająca informacje o wykładowcach i trenerach.

## **Podsumowanie**

Szkolenie ustawiczne jest na pewno niezbędnym sposobem stałego doskonalenia umiejętności i rozszerzania wiedzy pracowników administracji. Winno się ono stać integralną częścią całego systemu służby cywilnej i być powiązane z systemem zatrudniania, określania zakresów obowiązków, awansów, wynagradzania i kontrolowania pracy urzędników. Czy istnieje szansa, aby tak się stało w najbliższych latach? Wydaje się, że tak, jednakże pod warunkiem spełnienia kilku podstawowych wymogów:

- ustabilizowaniu sytuacji zasad funkcjonowania państwowej służby cywilnej i statusu pracowników administracji,
- jasnym określeniu miejsca szkolenia ustawicznego w całym systemie administracji państwowej,
- wprowadzeniu uregulowań prawnych zachęcających z jednej strony instytucje i urzędy, z drugiej – samych pracowników, do szkoleń,
- zapewnieniu odpowiednich środków finansowych na inicjatywę systemu szkolenia ustawicznego w pierwszym, najtrudniejszym okresie wdrażania systemu.

Innym aspektem warunkującym wprowadzanie systemu szkolenia ustawicznego jest problem kadry obsługującej system. Nie mogą to być w obecnych warunkach pojedyncze osoby, a wyodrębnione struktury organizacyjne (jak np. Biuro Kadr i Szkolenia). Ważną rolę w systemie będzie miał do spełnienia Dyrektor Generalny, któremu z mocy ustawy podlegają szkolenia.

## Literatura

1. Ustawa z dnia 5 lipca 1996 r. o służbie cywilnej (DzU Nr 89, poz. 402).
2. Ustawa z dnia 16 września 1982 r. o pracownikach urzędów państwowych (DzU Nr 31, poz. 214 z późn. zm.).
3. Ustawa z dnia 8 sierpnia 1996 r. o organizacji i trybie pracy Rady Ministrów oraz o zakresie działania ministrów (DzU Nr 106, poz. 492).
4. Ustawa z dnia 21 czerwca 1996 r. o urzędzie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji (DzU Nr 106, poz. 491).
5. Ustawa z dnia 14 czerwca 1991 r. o Krajowej Szkole Administracji Publicznej (DzU Nr 63, poz. 266 z późn. zm.).
6. Potoczek A.: Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników administracji publicznej. TNOiK, Toruń 1995.
7. Rozwój systemu szkolenia ustawicznego dla pracowników administracji publicznej. Program PHARE-OMEGA. Komponent 1 – Cele szkolenia i potrzeby szkoleniowe. DSPA – International, Kopenhaga–Warszawa kwiecień 1996.

### **Dorota Koprowska**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **MOBILNY OŚRODEK KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA KADR**

### **Wstęp**

Zachodzące w ostatnich latach przemiany, zwłaszcza systemu gospodarczego i związana z tym restrukturyzacja i prywatyzacja przedsiębiorstw, ciągle utrzymujący się wysoki poziom bezrobocia, wymuszają konieczność innego spojrzenia na problemy przygotowania społeczeństwa do czynnego udziału w życiu zawodowym.

Jedną z głównych cech naszego wieku jest rosnący wpływ rozwoju nauki i techniki na wszystkie sfery życia. Postęp techniczny, a szczególnie wprowadzanie

nowych konstrukcji, ma wpływ na strukturę zatrudnienia, a także na środowisko i charakter pracy. Część stanowisk pracy ulega całkowitej likwidacji, powodując konieczność zmiany kwalifikacji. Automatyzacja, robotyzacja, standaryzacja eliminuje niektóre z prac (prace ciężkie, monotonne), ale jednocześnie tworzone są stanowiska wymagające wyższych kwalifikacji. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem bardzo złożonym, gdyż w zależności od konkretnej sytuacji niezbędne są bardzo zróżnicowane kwalifikacje zawodowe.

Szkolnictwo zawodowe, w tym również kształcenie, doskonalenie w formach pozaszkolnych z założenia powinno realizować swoje zadania edukacyjne w ścisłym związku z gospodarką. Tymczasem wraz ze zmieniającą się gospodarką i sytuacją polskiej oświaty pojawiło się szereg zjawisk niekorzystnych:

- prowadzeniem działalności oświatowej m.in. w formach kursowych zajmują się liczne instytucje, organizacje społeczne, stowarzyszenia, spółki, a także w coraz większym stopniu osoby prywatne, nie zawsze odpowiednio przygotowane i dysponujące bazą do prowadzenia takiej działalności,
- zakłady pracy coraz częściej rezygnują z udziału w kształceniu,
- wysoki jest odsetek bezrobotnych wśród absolwentów szkół zawodowych, szkolnictwo zawodowe często nie może sprostać wymaganiom rynku pracy pod względem poziomu przygotowania zawodowego absolwentów do pracy.

## **Stan obecny i potrzeby zmian**

Struktura szkolnictwa, potrzeby w zakresie edukacji ustawicznej dorosłych w znacznym stopniu zależą od lokalnych potrzeb na wykwalifikowanych pracowników. Przewidywana mobilność zarówno na rynku pracodawców, jak i pracobiorców, zmienność zapotrzebowania na określone zawody, pojawienie się nowych potrzeb profesjonalnych, konieczność odnawiania lub uzupełniania kwalifikacji wymagać będzie od systemu edukacji dużej elastyczności. Koniecznym stanie się również powszechna politechnizacja społeczeństwa, wyrobienie w społeczeństwie zrozumienia techniki i podstawowych umiejętności korzystania ze środków technicznych.

Jedną z dróg wyjścia należy upatrywać w powstaniu w miarę jednolitego, otwartego, modułowego systemu kształcenia osób dorosłych. Dużą rolę odegra poszukiwanie i tworzenie takich strategii nauczania, które wprowadzać będą nową jakość procesu kształcenia, osiąganą dzięki zastosowaniu modułowych programów nauczania, elastycznych technologii kształcenia rozumianych jako „kompleksowa metoda projektowania, realizacji i oceniania całego procesu nauczania-uczenia się, która to w celu osiągnięcia możliwie najefektywniejszej odmiany kształcenia bierze pod uwagę i integruje możliwości ludzi oraz zasoby techniczne”.

Restrukturyzacja systemu edukacji zawodowej w takim ujęciu wymaga już teraz zintensyfikowanych działań. Aktualne programy kształcenia i doskonalenia kadr nie zawsze są na tyle elastyczne, aby nadążały za zmianami i nowymi wymaganiami stanowisk pracy. Chociaż w założeniach mówi się o samodzielności i kreatywności uczących się, to jednak nie zapewnia się w programach nauczania miejsca, czasu ani środków potrzebnych do samodzielnej pracy. Kształcenie modułowe jest efektywną techniką re kwalifikacji, może przyczynić się do skrócenia czasu nauczania konkretnych zawodów, obniżając równocześnie ponoszone na edukację koszty. Moduły mogą spełniać wiele funkcji, przez co zapewniona jest większa elastyczność ich oddziaływania. Mogą zatem być:

- częścią programu nauczania,
- odrębnym modułem,
- dodatkowym elementem dla głównego kursu,
- częścią programu dającego uprawnienia,
- modułem głównym umiejętności, który wspiera główny nurt programu,
- częścią osobistego zainteresowania.

Układ modułowy treści znacznie ułatwia dobór i umożliwia ewentualną wymianę treści kształcenia, zmianę ich sekwencji oraz komponowania zestawów form, metod i środków dydaktycznych w zależności od potrzeb praktyki i zmian w warunkach kształcenia. Jednakże opracowanie samych programów w ujęciu modułowym nie przyniesie zamierzonych efektów. Konieczne jest budowanie systemu modułowego kształcenia dorosłych, w którym programy będą tylko jednym z elementów. System powinien stwarzać możliwości jednolitego podejścia do kształtowania umiejętności zawodowych zarówno w oświacie szkolnej, jak i pozaszkolnej. Budowa takiego systemu wymagać będzie szeregu działań w zakresie:

- przygotowania kadry organizatorów i dydaktyków (powstanie mobilnych ośrodków kształcenia i doskonalenia, metodyków, konsultantów, nauczycieli, instruktorów);
- opracowania zmodularyzowanych programów nauczania dostosowanych do aktualnych wymagań rynku pracy;
- rozwoju warsztatów i materiałów szkoleniowych, indywidualnych programów kształcenia wspomagających uczenie się, zorganizowania bazy dydaktycznej wyposażonej w nowoczesny sprzęt, w tym multimedialne środki przekazu oraz zaprojektowania i produkcji pakietów dydaktycznych.

Zmianie ulegną również inne aspekty w działalności instytucji kształcących, jak np.: marketing, usługi w zakresie porad, procesy rekrutacji osób podejmujących naukę, sposoby zarządzania. Nie bez znaczenia będzie również jakość przygotowania zawodowego, zwłaszcza jeśli liczymy się z perspektywą integracji europejskiej.



## Mobilny ośrodek kształcenia i doskonalenia kadr – założenia ogólne

Wykształcenie cech pracowniczych pożądanych we współczesnej gospodarce to jeden z celów działania jednostek organizujących doskonalenie kadr.

Spośród wielu przemian dokonujących się obecnie w sferze edukacji zawodowej ogromne i priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podnoszeniu jej efektywności. Pytanie co robić, żeby kształcić lepiej, pełniej, skuteczniej, czyli efektywniej nabiera szczególnego znaczenia, gdyż oczekiwana poprawa jakości kształcenia oznacza jednocześnie konieczność zmian w pracy instytucji szkolących, uwzględnienie potrzeb gospodarki rynkowej i oczekiwań jednostki. Potrzeba intensywnego rozwoju kształcenia ustawicznego skłania do postawienia pytania: jaką należy przewidzieć strukturę dla takiego kształcenia oraz jaka powinna być struktura organizacyjna i programowo-metodyczna instytucji realizujących proces? Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi jest dzisiaj trudne. Wszelkie propozycje należy formułować z dużą ostrożnością, ponieważ proces zmian w oświacie trwa. Pewne jest, że potrzeby zmian w zakresie przekwalifikowania będą narastać, a tym samym rozrastać się będzie sieć ośrodków kształcenia ustawicznego. Placówki oświatowe prowadzące kształcenie, doskonalenie osób dorosłych w systemie modułowym, opracowujące zmodularyzowane programy nauczania i modułowe pakiety edukacyjne, gwarantujące multimedialny system przekazu informacji, wzbogacające procesy dydaktyczne w nowoczesną technikę, metody aktywizujące – to podstawowe warunki powstania i rozwoju nowoczesnego systemu edukacji.

Mobilność zarówno na rynku pracodawców, jak i pracobiorców będzie wywoływać konkurencję między instytucjami edukacyjnymi. Za „dobrą” instytucję będzie uważana ta, której działalność odpowiadać będzie potrzebom rynku, jej absolwenci znajdą szybciej pracę. Jednostka taka będzie więc musiała nauczyć się prognozować sytuację i podejmować decyzje wyprzedzające. Skuteczność będzie tym większa, im więcej i bardziej różnorodne formy edukacyjne włączone zostaną w dydaktykę. Kompleksowa ocena programów szkoleniowych ukierunkowana na badanie efektywności kształcenia zawodowego jest najlepszym sposobem na wprowadzanie racjonalnych zmian w procesach planowania, kierowania, kontroli i oceny wyników pracy instytucji szkolących, nauczycieli oraz osiągnięć słuchaczy w kontekście potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Wyniki badań efektywności szkoleń stanowić powinny istotny element w ocenie trafności decyzji podjętych wcześniej i eliminowania z rynku usług edukacyjnych „nietrafionych programów”, „nieefektywnych szkoleniowców”.

Podstawowymi warunkami sprawności systemu kształcenia ustawicznego są: otwartość, dostępność, elastyczność, drożność, porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji i możliwości ich uzupełnienia. Zorganizowanie kształcenia ustawicznego jest problemem w takim samym zakresie intelektualnym, jak organizacyjnym czy ekonomicznym. System taki może być tworzony przez zmiany w istniejących instytucjach, w kierunku powstawania mobilnych ośrodków kształcenia i doskonalenia kadr.

Celem funkcjonowania mobilnych ośrodków powinno być praktyczne i teoretyczne przygotowanie kadr do pracy na stanowiskach wymagających wysokich kompetencji, rozwijanie i utrzymywanie na wysokim poziomie umiejętności w zakresie wykonywania obowiązków związanych z bieżącą pracą, jak też rozwijanie umiejętności w celu podejmowania zadań w innym zakresie. Cele kształcenia ustawicznego muszą być realizowane i osiągane wspólnie z celami ogólnymi edukacji:

- kształcenie i wychowanie dla poszanowania zasad demokracji, tolerancji, etyki zawodowej,
- zapewnienie dostępu do edukacji dla rozwoju indywidualnego i zdobycia kwalifikacji zgodnie z indywidualnymi możliwościami człowieka,
- kreowanie postaw krytyczno-kreatywnych, przedsiębiorczych, komunikatywnych,
- kształtowanie elastycznych umiejętności ogólnozawodowych.

Mobilne ośrodki doskonalenia kadr powinny:

1. Zapewniać elastyczność sterowania i realizacji kształcenia ustawicznego;
2. Dysponować nowoczesną bazą dydaktyczną, hotelową, socjalną, zapleczem dla organizowanych szkoleń: biblioteka, mała poligrafia, sieć współpracujących organizacji;
3. Posiadać procedury postępowania w zakresie organizacji, realizacji, kontroli szkoleń oraz zarządzania nimi;
4. Posiadać dopracowaną dokumentację programową realizowanych przedsięwzięć edukacyjnych zarówno w ujęciu konwencjonalnym, jak i modułowym, wspólną dla wybranych stanowisk pracy. Prace nad dokumentacją powinny być poprzedzone analizami, opisami zawodów, stanowisk pracy, prac wykonywanych.

Ponadto w zakresie działania ośrodków powinny się znaleźć takie elementy, jak:

- współtworzenie i realizacja polityki rynku pracy poprzez:
  - opracowywanie projektów programów i innych dokumentów dotyczących systemu edukacji i doskonalenia osób dorosłych,
  - uczestniczenie w opracowywaniu analiz, ocen i prognoz sytuacji na rynku pracy zmierzających do racjonalnego rozmieszczenia i struktury doskonalenia i przekwalifikowania stosownie do potrzeb oraz racjonalnego wykorzystania zasobów pracy,
  - współdziałanie z organami, organizacjami i instytucjami zajmującymi się problematyką doskonalenia;
- tworzenie i wykorzystywanie instrumentów polityki rynku pracy w tym:
  - inicjowanie, organizowanie, rozwijanie, koordynowanie działań wspomagających w zakresie pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, informacji zawodowej,
  - promowanie i koordynowanie działań dotyczących szkoleń zawodowych,
  - określanie, weryfikowanie w działaniu zasad organizacji szkoleń oraz metod badania ich efektywności.

Pełna świadomość potrzeb i wymagań, jakie staną w przyszłości przed ośrodkami kształcenia, prowadzone w ostatnich latach prace naukowo-badawcze dotyczące kształcenia i doskonalenia kadr, udział w programach międzynarodowych, udział w modernizacji programowej kształcenia zawodowego, w tym w ocenie efektywności kształcenia w ramach eksperymentu pedagogicznego spowodowały, że Ośrodek Kształcenia i doskonalenia Kadr ITeE uległ przeobrażeniom i zmienia swoją strukturę działania przygotowując się do roli mobilnego ośrodka kształcenia i doskonalenia kadr prowadząc również działalność szkoleniową ukierunkowaną na upowszechnianie i promowanie wyników badań w zakresie nowoczesnych technologii wytwarzania i eksploatacji produkcji, zarządzania, systemów sterowania, jakości, ekologii, tribologii.

Wykorzystując dotychczasowe doświadczenie, dorobek naukowo-badawczy i nowoczesną bazę dydaktyczną w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu prowadzonych było wiele prac promujących opracowania wzorcowe w sferze technologii kształcenia zawodowego, jak również w zakresie modelowych rozwiązań obudowy dydaktycznej do programów nauczania, szczególnie stosowanych w systemie pozaszkolnym, np.: tworzenie podstaw teoretycznych oraz metod przygotowania materiałów do nauczania-uczenia się multimedialnego w systemie modułowym, rozpatrywane były możliwości wykorzystania nowych technik informatycznych do wspomagania kształcenia i doskonalenia zawodowego. W ramach badań eksperymentalnych dokonana została weryfikacja poprzez organizowane szkolenia proponowanych programów nauczania oraz modułowych pakietów edukacyjnych. Zgodnie z nowoczesnymi światowymi tendencjami dotyczącymi doskonalenia kadr przyjęto zasadę realizacji szkoleń metodami aktywizującymi z zachowaniem proporcji: 25% wiedzy opartej na zrozumieniu, a 75% wiedzy praktycznej. Wiedza zdobywana w trakcie działania zostaje przyswojona i opanowana o wiele dokładniej. Staje się wiedzą operatywną, co oznacza, że znajduje zastosowanie w działaniu, jest pomocna i kieruje zamierzeniami i czynnościami. Wszystkie moduły, zarówno ogólne, jak i szczegółowe realizowane były z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania, w tym technik multimedialnych. Cały ciężar przeniesiony więc był z programu nauczania na samych uczestników, poznających nowe elementy wiedzy poprzez poszukiwania, wykorzystując takie elementy, jak doświadczenie, dynamika grupy, zaangażowanie emocjonalne czy samodzielne przemyślenia problemu. W niektórych szkoleniach przewidziano również do wykonania zadania praktyczne w miejscu pracy.

W wyniku tak prowadzonych szkoleń każdy z uczestników odczuwał, że ma wpływ na przebieg szkolenia, a ponadto miał:

- świadomość, że jest odpowiedzialny za rezultaty własnego uczenia się,
- możliwość odwoływania się do własnego doświadczenia w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, celów postawionych do osiągnięcia,
- możliwość być aktywnie zaangażowanym w proces uczenia się, dzielić się pomysłami i wrażeniami,



- ocenić, czy istnieje możliwość natychmiastowego zastosowania nabytej wiedzy i zdobytych umiejętności.

Organizując kursy eksperymentalne podjęliśmy próbę pomiaru rezultatów. Uznaliśmy, że ważne są dla nas osiągnięcia słuchaczy, a zwłaszcza:

- czy są zadowoleni ze szkolenia,
- czy rozwinęli, uzyskali określone umiejętności uczenia się, informatyczne oraz inne związane z realizowanym programem, a tym samym poszerzyli swoją wiedzę i rozumienie,
- czy pracowali w grupie,
- czy brali udział w zajęciach praktycznych w sposób kompetentny i bezpieczny.

W prowadzonej ewaluacji znalazły miejsce:

- ocena przebiegu procesu kształcenia (obserwacje, wywiady, analizy, seminaria);
- ocena osiągnięć uczniów w procesie kształcenia;
- dostosowanie metod szkolenia do określonych zadań i warunków;
- ocena wprowadzania nowych i modernizowanie istniejących rozwiązań organizacyjnych.

Duże znaczenie dla przebiegu szkolenia miały również informacje zwrotne przekazywane przez uczestników w trakcie rozmów, w ankiecie oceny dnia i oceny całego modułu po jego realizacji. Informacje te dla uczestników były okazją do wyrażania opinii na temat treści i metod szkolenia, pozwalały podzielić się swoimi reakcjami, czasami obawami. Prowadzący zajęcia na podstawie uzyskanych informacji mogli na bieżąco monitorować zaangażowanie uczestników, poznać tematy, którymi uczestnicy są szczególnie zainteresowani, ich oczekiwania, zmienić sposób prowadzenia zajęć, gdy wystąpiły jakieś trudności. W wyniku przeprowadzonych badań uzyskaliśmy również wyczerpujące odpowiedzi na temat poprawności opracowanych projektów modułowych programów i pakietów edukacyjnych, a zwłaszcza:

- Czy i w jakim stopniu określone cele i zadania zostały osiągnięte?
- Czy dany projekt modułowy, pakiet edukacyjny w ogóle jest możliwy do zrealizowania, jakie powinny być warunki osiągania zamierzonych celów, jakie czynniki sprzyjają, a jakie przeszkadzają w prawidłowej realizacji?

Wyniki badań potwierdziły nasze przekonania o słuszności i konieczności istnienia modułowego kształcenia zawodowego jako warunku unowocześnienia i uatrakcyjnienia procesu dydaktycznego. Badania pozwoliły na modyfikację programów jako pochodnej potrzeb słuchaczy, celów, treści, metod i form, jak również pozwoliły na przekonanie się o uzyskanych nowych umiejętnościach osób uczestniczących w szkoleniach.

## Podsumowanie

Identyfikacja i diagnoza wybranych zagadnień, obejmujących wiele aspektów wprowadzania zmian w kształceniu osób dorosłych, pozwala na sformułowanie następujących wniosków:



1. Aktualny model kształcenia jest niedoskonały, nie stwarza warunków do rekwalifikacji, zakłada kształcenie mało intensywne.
2. Nowy model kształcenia powinien charakteryzować się elastycznością strukturalną i programową umożliwiającą dostosowywanie się do zmiennych wymagań rynku pracy.
3. Brak jest w chwili obecnej mobilności zawodowej, gotowości do kształcenia ustawicznego u osób dorosłych, a tym samym brak umiejętności poruszania się na zmieniającym się rynku pracy.
4. Istnieje wyraźna potrzeba tworzenia mobilnych ośrodków doskonalenia kadr na podstawie istniejących instytucji edukacyjnych.
5. Niedostateczne jest przygotowanie osób dorosłych do korzystania z nowoczesnych źródeł informacji, większość osób nie zna lub zna pobieżnie nowoczesne technologie.
6. Kierunkami zmian w kształceniu osób dorosłych powinny być przede wszystkim: nowe technologie, gromadzenie i obrót informacją, racjonalna eksploatacja majątku trwałego.
7. Należy upowszechnić w praktyce edukacyjnej aktywne metody nauczania, które przyczyniają się do podnoszenia poziomu przyswajalności treści nauczania i opanowywania umiejętności praktycznych.
8. Należy utworzyć powszechnie dostępny bank informacji o modułowych programach i pakietach edukacyjnych do wykorzystania ich przez innych.
9. Istniejące programy, pakiety edukacyjne powinny być weryfikowane (modyfikowane) podczas ich wykorzystywania w procesie nauczania-uczenia się w zależności od pojawiających się potrzeb i oczekiwań.

**Zbigniew KRAMEK**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **KIEROWANIE ZMIANĄ EDUKACYJNĄ**

### **Wstęp**

W literaturze można spotkać wiele definicji pojęcia „zmiana edukacyjna”. Wśród wielu pojęć należących do kategorii zmian najczęściej spotyka się określenia: „reformy oświatowe”, „innowacje”, „usprawnienia”, „ulepszenia”, „doskonalenie”, „nowatorstwo” itp.

**Zmiana** jest pojęciem bardziej ogólnym i oznacza zarówno planowane, jak i nieplanowane, pożądane i niepożądane zdarzenia i procesy. Termin **innowacja** jest zazwyczaj używany na oznaczenie procesu (bądź efektu) planowanego inicjowania, wprowadzania i utrwalania nowych praktyk, sposobów działania bądź rezultatów w systemie edukacji na różnych szczeblach. Termin **reforma** zarezerwowany jest zwykle dla zmian na szczeblu systemowym, wprowadzanych w szerokim zakresie zazwyczaj „z góry do dołu”, takich jak na przykład: strukturalna reforma systemu szkolnego, reforma programowa czy decentralizacja procesów decyzyjnych w administracji oświatowej. Paradoksalne jest to, że oczywiście wszystkie zmiany są wprowadzane „w celu ulepszenia”, a często efekt ich wprowadzania jest taki, jak gdyby były wprowadzane „w celu pogorszenia”.

Obecnie problemem jest nie tyle stymulowanie zmian, pobudzanie szkoły do ich wprowadzania, bo z innowacjami spotykamy się wręcz na każdym kroku, ale raczej zwrócenie uwagi na uwarunkowania skuteczności zmian, na rozpoznanie źródeł oporu przeciwko zmianom, na ukształtowanie racjonalnego stosunku do proponowanych innowacji, który może się wyrażać nie tylko w ich chętnym przyjęciu, ale także w podjęciu rozsądnej decyzji ich odrzucenia w uzasadnionych przypadkach. Dlatego też niezwykle istotne dla kadry nauczycielskiej jest zdobywanie wiedzy i umiejętności kierowania procesami zmiany. Wobec zwiększającego się udziału nauczycieli w procesach kierowania zmianą wiedza i umiejętności z tego zakresu są i będą w przyszłości niezwykle potrzebne.

Procesy kierowania zmianą są kompleksowo uwarunkowane na każdym szczeblu: w całym systemie, na szczeblu kuratorium, gminy czy pojedynczej szkoły. Trzeba więc ułatwiać ludziom zrozumienie prawidłowości procesu zmiany i umożliwić im nabycie umiejętności funkcjonowania w sytuacji zmiany. Zmiana edukacyjna zawsze wymaga uczenia się nowych umiejętności, zdobywania nowej wiedzy. Ten artykuł jest próbą wprowadzenia do najnowszej wiedzy, dotyczącej kierowania zmianą. Przeznaczony jest dla tych, którzy pracując w szkole inicjują, wprowadzają i realizują różnorodne zmiany podejmowane w celu ulepszenia praktyki, jak również dla tych, którzy działają na zewnątrz szkoły, promując zmiany bądź wspierając je, czyli dla wszystkich, w myśl paradoksalnego stwierdzenia nieznanego, aczkolwiek zapewne doświadczonego pracownika systemu oświaty: „...w szkole nie ma nic stałego oprócz stałych zmian”.

Na określenie ludzi wprowadzających zmianę także można znaleźć wiele określeń funkcjonujących równolegle. Tradycyjny już termin „rzecznik zmiany”, utożsamiany z określeniem „agent zmiany”, jest może najbardziej popularny. W ostatnich latach zaczyna się upowszechniać termin **facylitator** lub **moderator**. Te dwa określenia stają się ostatnio coraz powszechniej używane. Ma to swoje uzasadnienie w fakcie, że skoro zmiana jest utożsamiana z uczeniem się, to proces ten należy wspierać i kierować nim. Natomiast termin „agent zmiany” bardziej kojarzy się z wprowadzaniem zmian „z góry na dół” i dbaniem o prawidłowy przebieg procesu wdrażania bardziej niż ze wspieraniem ludzi w procesie zmiany tak, aby ułatwić im zachowania w sytuacji zmiany.

Obecnie akcentuje się konieczność „uwłaszczenia” zmiany, to znaczy doprowadzenia do takiego stanu, by ludzie zaangażowani w proces zmiany czuli się jej współtwórcami. Bardzo wyraźnie wskazuje się również na fakt, że sama organizacja musi być gotowa do przyjęcia, wprowadzenia czy inicjowania zmian. Takie pojęcia, jak „procesy rozwoju organizacyjnego”, „zmiany od wewnątrz”, „samorozwoju” wskazują na konieczność osiągnięcia przez organizację stanu, który można by określić jako gotowość do zmiany. Najnowsze tendencje w organizacji i kierowaniu wskazują na konieczność tworzenia kultury organizacyjnej i klimatu dla wprowadzania zmian. Istotą tego podejścia jest wspólna wizja przyszłości danej placówki oświatowej, która postrzegana jest jako „organizacja ucząca się”. W takiej organizacji ludzie dążą do zrealizowania podzielanej wizji poprzez uczenie się, planowanie, wdrażanie zmian i ocenianie rezultatów.

Poniżej przedstawiono pytania, które mogą być ilustracją zmiany. Można je postawić w każdej sytuacji, odnoszącej się do danej organizacji, szkoły czy placówki doskonalenia nauczycieli, można je również odnieść do całego systemu:

1. Gdzie jesteśmy obecnie? (określenie stanu obecnego),
2. Gdzie chcemy dojść? (określenie stanu pożądanego),
3. Jak się tam dostaniemy? (określenie sposobów osiągnięcia celu),
4. Skąd będziemy wiedzieć, że już się tam znaleźliśmy? (ewaluacja, kryteria sukcesu – musimy je określić, zanim rozpoczniemy naszą „podróż do krainy zmiany”).

### Kompleksowość zmiany

Podobnie jak zmiana społeczna, tak samo i zmiana edukacyjna jest zjawiskiem kompleksowym. W istocie bowiem zmiana edukacyjna jest zmianą społeczną, podobnie jak społeczeństwo jako całość. Szkoły, WOM-y, gminy czy kuratoria tworzą systemy społeczne w małej skali. Dzieje się tak w każdej organizacji. Tak wiele czynników ma wpływ na efekty wprowadzania zmian, że kierowanie zmianą bliższe jest raczej sztuce niż nauce. Zmiana, jak już wspomniano, nie jest zdarzeniem, lecz procesem, który wymaga odpowiednich zasobów, materiałów, czasu, wiedzy, umiejętności, w trakcie którego zachodzą zjawiska oduczania rzeczy starych i nauczania nowych. Niejednokrotnie jest to przykre doświadczenie. Nikt nie lubi czuć się niekompetentny, niedopasowany do sytuacji, „przestarzały”. Poniższa tabela ilustruje i charakteryzuje stadia w procesie uczenia się nowych rzeczy:

Tabela 1. Stadia w procesie uczenia się nowych rzeczy

Stadia w procesie uczenia się	Charakterystyka
1. Nieświadoma niekompetencja	Nie wiem, czego nie potrafię
2. Świadoma niekompetencja	Wiem, czego nie potrafię i chcę się nauczyć
3. Świadoma kompetencja	Wiem, w jaki sposób coś robię, świadomie kontroluję proces
4. Nieświadoma kompetencja	Robię to automatycznie



## Strategie wprowadzania zmian

Strategie określane są jako „wszystkie techniki i sposoby postępowania, nadające się do wykorzystania przez jednostki lub grupy na różnych szczeblach systemu oświatowego dla osiągnięcia pożądanych celów”.

W literaturze obcej, jak i polskiej można spotkać model trzech strategii przy wprowadzaniu zmian. Są to:

- **strategie polityczno-administracyjne** – wykorzystujące władzę w celu wywołania zmian w zachowaniach ludzi. Najczęściej używa się ich wówczas, gdy mamy do czynienia ze zmianami na szerszą skalę w krótkim czasie, gdy zmiany wymagają dużych nakładów kosztów, gdy odbiorcy zmian są im niechętni;
- **strategie empiryczno-racjonalne** – zakładają, że odbiorca innowacji kieruje się rozsądkiem i podatny jest na logiczne argumenty. Wobec tego, gdy zmiana zostanie racjonalnie uzasadniona i jest korzystna, to będzie łatwiej zaakceptowana w kręgu odbiorców;
- **strategie normatywno-reedukacyjne** – zakładają istnienie wspólnych wzorców zachowań i norm społeczno-kulturowych. Wprowadzanie zmiany polega na doprowadzeniu do identyfikacji ludzi z nowymi wartościami i normami. Według założeń tej strategii najpierw trzeba zmienić mentalność ludzi, a potem już będzie można skutecznie wprowadzać zmiany.

W wielu sytuacjach skuteczne jest stosowanie strategii mieszanych, zawierających elementy każdej z tutaj wymienionych. W konkretnych sytuacjach szkolnych znajdziemy zapewne okazję do tego, by zastosować elementy przymusu, elementy zmiany postaw oraz przekonywanie za pomocą racjonalnych argumentów. W trakcie wprowadzania zmiany będziemy mieli do czynienia z wyborem strategii, która musi być odpowiednia do sytuacji, aby zmiana miała szansę powodzenia. Wybór ten jest zadaniem moderatora zmiany. Na tym właśnie polega sztuka kierowania zmianą.

Osoby kierujące procesami wprowadzania zmiany muszą same ocenić, kiedy jest odpowiedni moment na zastosowanie określonej strategii lub rezygnację z dotychczas stosowanej na rzecz innej. Nie ma tu żadnych gotowych schematów, które mogłyby być zastosowane w każdej sytuacji. Przy wdrażaniu jakiejś zmiany można spotkać się ze wszystkimi wymienionymi typami reakcji na zmiany. Może wówczas zajść potrzeba zastosowania różnorodnych strategii. Możliwe są również zmiany postaw odbiorców, nawet z dnia na dzień.

## Proces zmiany i jego fazy

Klasyczne studia nad innowacjami prowadzone w latach siedemdziesiątych pokazują pewne prawidłowości przebiegu procesu zmiany edukacyjnej. Zwykle przedstawia się to w postaci trzech etapów:



- inicjacja (start) – proces prowadzący do podjęcia decyzji o wprowadzeniu zmiany;
- implementacja (wdrażanie) – wysiłki zmierzające do urzeczywistnienia pomysłu w praktyce;
- instytucjonalizacja (utrwalanie) – zmiana staje się codzienną praktyką, wchodzi w repertuar zachowań czy metod pracy danej placówki oświatowej.

Jeśli innowacja się nie sprawdza, nie daje oczekiwanych efektów, to albo zostaje świadomie odrzucona, albo po prostu zaniechana. W teorii Rozwoju Organizacyjnego etapy te ujmowane są jako Model RZZ: Rozmrożenie–Zmiana–Zamrożenie.

**Rozmrożenie** istniejących wzorców zachowań ma na celu doprowadzenie do zaakceptowania zmiany.

**Zmiana** – wprowadzenie zmiany oparte jest na działalności specjalnego agenta zmiany, który dba o to, by nowe wartości i postawy ludzi utrwały się.

**Zamrożenie** oznacza utrwalenie nowych zachowań i postaw tak, by stały się codzienną praktyką.

W badaniach naukowych w ostatnich latach wyodrębnił się wyraźnie kierunek akcentujący samorozwój organizacji. W odniesieniu do szkoły jako organizacji używa się różnych określeń, takich jak: „szkoła twórcza”, „szkoła rozwijająca się”, „szkoła samorządna”, „autonomiczna”, wreszcie „ucząca się organizacja”. Do tej ostatniej nazwy chciałbym nawiązać, ponieważ koncepcja uczącej się organizacji jest ostatnio coraz bardziej znana i popularna. Ucząca się organizacja to organizacja, która stwarza warunki uczenia się wszystkim swoim członkom i sama stale się rozwija.

Szkoły, podobnie jak jednostki uczą się poprzez systematyczną refleksję nad dokonującymi się w nich procesami poprzez zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną ocenę, poprzez analizowanie własnej pracy i procesów uczenia się uczniów. Traktowanie szkoły jako rozwijającej się organizacji (rozwijającej się poprzez procesy zbiorowego uczenia się) zawiera w sobie także zdolność do zmiany, zmiana bowiem jest istotą rozwoju.

### **Rola agenta zmiany**

Termin agent zmiany w tradycyjnym rozumieniu tej roli określa osobę zatrudnianą przez placówkę oświatową, dążącą do wprowadzenia zmiany. Obecnie termin ten bardziej wiąże się z określeniem roli takich osób, które wewnątrz organizacji promują, akceptują i aktywnie uczestniczą we wprowadzaniu zmian. Terminów: agent zmiany, moderator, lider i facylitator zmiany można więc używać zamiennie.

Rola agenta zmiany jest niezwykle istotna przede wszystkim dlatego, że w organizacji (szkole, kuratorium, gminie) żadnej zmiany nie da się wprowadzić bez konieczności udziału w niej ludzi, których ona dotyczy. Zmiany wywierają wpływ na ludzi, wobec tego ludzie na nie reagują.

Mądry i rozważny agent zmiany musi brać to pod uwagę. Agentem zmiany w organizacji jest bardzo często osoba pełniąca zarazem funkcję kierowniczą. Wybór

strategii wprowadzania zmiany zależeć musi od sytuacji i reakcji ludzi. Nawiązując do sytuacyjnej teorii stylów kierowania (wybór stylu kierowania zależy od sytuacji), można to samo powiedzieć o stylu kierowania zmianą. Współczesne badania nad procesami kierowania używają metafory teatralnej, przyrównując proces kierowania do przedstawienia „dramatu”, w którym zarówno reżyser, jak i aktorzy ulepszają scenariusz w miarę, jak przedstawienie się rozwija. Ta metafora dobrze oddaje istotę „nowego paradygmatu”, przedstawiającego zmianę jako proces chaotyczny o rezultatach trudnych do przewidzenia. Przyjęcie jednak takiego podejścia uniemożliwiłoby w ogóle funkcjonowanie w sytuacji zmiany. Na taki komfort nie można sobie zwykle pozwolić. Dlatego utożsamiając się z instytucjami, w których zachodzą ciągle zmiany, należy nauczyć się rozumieć zachowania ludzi w sytuacji zmiany.

## Planowanie zmiany

Jest rzeczą oczywistą, że każde przedsięwzięcie należy zaplanować. Ponieważ zmiana jest przedsięwzięciem, nie może tu zabraknąć etapu planowania, który jest istotny i stosunkowo czasochłonny. Złe zaplanowanie zmiany może ją udaremnić już na samym początku jej wdrażania. Aby tego uniknąć, zapoznajmy się z prawidłowościami procesu planowania zmian.

Planując zmiany należy wziąć pod uwagę trzy czynniki. Są to:

- **agent zmiany** – osoba lub grupa osób odpowiedzialnych za wprowadzenie zmiany;
- **przedmiot zmiany** – to, co ma być zmienione, przedmiot innowacji;
- **podmiot zmiany** – grupa docelowa, osoba lub grupa osób, których zmiana będzie dotyczyć.

Wprowadzanie zmian nie może być procesem przypadkowym. Muszą być zachowane pewne reguły sprawnego działania, a wiedza o czynnikach wpływających na przyswojenie zmian stanowić może dobry punkt wyjścia. Jeśli wiemy od czego zależy efektywność i jakie czynniki wpływają na przyswojenie zmiany, łatwiej nam będzie ją zaplanować i nią kierować. Należy też pamiętać, że planowanie zmiany jest procesem wymagającym wyobraźni, mamy przecież do czynienia z wyobrażaniem sobie pożądanego stanu przyszłego.

## Techniki planowania zmiany

W procesie planowania zmiany można skorzystać z kilku technik systemowego planowania zmiany:

- **Gwiazda pytań**

Punktem wyjścia jest sytuacja innowacyjna, czyli uświadomienie sobie potrzeby wprowadzenia zmiany. Najważniejsze pytania, na które musimy sobie odpowiedzieć, to: **po co? co? kto? jak? kiedy? gdzie?**

Wynika z tego tok racjonalnego postępowania w każdej sytuacji, gdy zamierzamy wprowadzić jakiegokolwiek zmiany – czy to wyższej rangi – innowacje czy też niższej rangi – modyfikacje lub usprawnienia. Proces planowania innowacji, jej wdrażania i oceny efektów sprowadzić więc można do uzyskiwania odpowiedzi na kolejne pytania.

- **Techniki SPZ** (systemowe planowanie zmiany – cele, skutki, struktura, program, ocena, koszty, harmonogram).

Technika SPZ w porównaniu z „Gwiazdą pytań” jest bardziej szczegółowa. Wyodrębniono w niej bloki pytań, na które musimy odpowiedzieć w trakcie planowania, dotyczące:

<p>– celów</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dlaczego chcesz wprowadzić tę zmianę?</li> <li>• Kto odniesie z tego korzyści?</li> <li>• Kto na tym straci?</li> <li>• Czy będzie Ci łatwo przekonać do tej zmiany innych?</li> <li>• Czy będzie ona zaakceptowana?</li> </ul>	<p>– oceny</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kto będzie dokonywał oceny wprowadzanej zmiany?</li> <li>• W jaki sposób?</li> <li>• Komu wyniki oceny zostaną przedstawione?</li> </ul>
<p>– skutków</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakie zmiany nastąpią w: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) zasobach materialnych</li> <li>b) zachowaniach (czyich?)</li> <li>c) przekonaniach i wartościach (czyich?)</li> </ul> </li> </ul>	<p>– kosztów</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kto będzie płacił, za co i ile?</li> <li>• Kto otrzyma zapłatę, za co i ile?</li> <li>• Z jakich środków zostaną dokonane wydatki?</li> </ul>
<p>– struktury</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na jakim poziomie systemu będzie miała miejsce zmiana?</li> <li>• Kto będzie promotorem zmiany?</li> <li>• Jaka grupa zostanie poddana zmianie?</li> <li>• Kto wesprze zmianę swoim autorytetem?</li> </ul>	<p>– harmonogramu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kiedy należy wykonać poszczególne czynności?</li> <li>• Jak długo każda z nich będzie trwała?</li> </ul>
<p>– programu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaki będzie podział zadań związanych z wprowadzaniem zmiany?</li> <li>• Do kiedy zadania będą wykonane?</li> <li>• Jakie rozmowy i uzgodnienia trzeba będzie przeprowadzić?</li> <li>• Jakie materiały będą potrzebne?</li> <li>• Jakie będą działania wspierające?</li> </ul>	



- **Techniki „planowanie z przyszłości”**

Procedura ta przewiduje następujące etapy:

- 1) stworzenie wizji tego, co chcemy osiągnąć, tak realistycznej, aby odnieść wrażenie, że cele, do których zmierzamy już stały się naszym udziałem,
- 2) określenie działań, jakie należy wykonać, by uzyskać zamierzone rezultaty oraz określenie terminów, w których działania te powinny zostać wykonane, „patrzac” z przyszłości (z czytelnie sformułowanych celów już osiągniętych w naszej wyobraźni),
- 3) sprecyzowanie niezbędnych czynności szczegółowych, by urzeczywistnić działania, a następnie ustalenie zasobów, jakie są potrzebne do wykonania tych szczegółowych czynności.

## **Ewaluacja zmiany edukacyjnej**

Ewaluacja może być zdefiniowana na kilka sposobów. Najczęściej są akceptowane i mogą być traktowane jako wyjściowe do porównań następujące:

- **Ewaluacja** jest to zbieranie, analiza, interpretacja i formułowanie danych co do natury, znaczenia i wartości tego, co jest oceniane, ze zwróceniem odpowiedniej uwagi na aspekty i zagadnienia istotne dla zainteresowanych oceną stron.
- **Ewaluacja** próbuje opisać rezultaty (wyniki) końcowe zaistnienia ocenianych faktów zarówno z pozytywnej, jak i negatywnej strony. Szuka wyjaśnienia związków między nakładami i końcowym rezultatem; porównuje rezultaty ze wstępnymi zamierzeniami.

W przytoczonych definicjach występuje jeden aspekt ewaluacji, który dotyczy weryfikacji tego, co zamierzało się zrobić i co zostało osiągnięte. Jednakże z tego aspektu ewaluacji nie wynika, czy oceniana zmiana jest sama w sobie wartościowa, istotna i odpowiednia. Dlatego jest rzeczą ważną wyjście poza te definicje aż do kluczowej zasady ewaluacji – zbierania informacji w systematyczny sposób.

W procesie planowania zmiany etap ewaluacji jest bardzo ważnym zagadnieniem. Nawiązując do trój etapowego modelu wprowadzania zmiany trzeba stwierdzić, że ewaluacja powinna być dokonywana na każdym z nich:

- w fazie planowania – od samego początku powinniśmy zdawać sobie sprawę z konieczności jasnego i precyzyjnego określenia celów i kryteriów, sukcesu oraz porażki. Wobec tego przedmiotem oceniania będzie stopień jasności określenia celów i wypracowanie wspomnianych kryteriów;
- w fazie implementacji, czyli wprowadzania w życie, ocenianie będzie polegało na monitorowaniu (ciągłe nadzorowanie i sprawdzanie, czy jesteśmy na właściwej drodze) oraz częściowej ewaluacji (czyli ocenie poszczególnych etapów zmiany w trakcie jej wprowadzania, tak by w razie potrzeby móc zmienić plany i dostosować dalsze działania do potrzeb zmieniającej się sytuacji);
- w fazie instytucjonalizacji – należy przeprowadzić ocenę końcową, podsumowującą, biorąc pod uwagę mocne i słabe strony i sformułować zalecenia dla dalszych działań.



Każda zmiana edukacyjna powinna podlegać procesowi oceny w trakcie jej realizacji, gdyż tylko wtedy będziemy mieli możliwość korygowania popełnianych błędów.

## Literatura

1. Ekiert-Grabowska D.: Kierowanie zmianą. „Nowa Szkoła” nr 1. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Pedagogiczne z. 14. 1994.
2. Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D.: Kierowanie zmianą. Moduł III – Przewodnik dla edukatora. Projekt TERM-IAE. Warszawa 1995, MEN.
3. Knafel K.: Moderator – rzecznik zmiany. „Dyrektor Szkoły” nr 1, 1995.
4. Schulz R.: Opór wobec zmiany. „Dyrektor Szkoły” nr 11, 1994.

**Allan Gibb**

Szkoła Biznesu Uniwersytetu Durham

## **SZKOLENIA Z ZAKRESU PRZEDSIĘBIORCZOŚCI I SMALL BUSINESSU**

### Wstęp

Niniejszy referat ma na celu stworzenie ram dyskusji na temat możliwości działania na rzecz wsparcia rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw (MSP) w formie szkoleń i edukacji, zwłaszcza w krajach stowarzyszonych z Unią Europejską. Po wprowadzeniu uwag i poprawek dokument ten został poddany pod dyskusję podczas plenarnego posiedzenia Forum Doradców Europejskiej Fundacji Szkoleniowej (ETF) we wrześniu 1996. Podgrupa Forum Doradczego dyskutowała nad referatem 13 i 14 marca 1997 w Kazachstanie. Redakcja publikuje jedynie fragment referatu.

### Zadania w zakresie szkolenia i edukacji

Główne zadanie dotyczy charakteru rynku pracy, zwłaszcza dla osób młodych. Małe firmy prywatne pojawiły się na rynku wskutek trzech rodzajów działań: w wyniku procesu prywatyzacji, w wyniku reorganizacji i podziału dużych firm oraz w wyniku nowych indywidualnych i zbiorowych inicjatyw. Powstanie MSP spowodowało

większą elastyczność i niepewność na rynku pracy. Istnieje obecnie pilna potrzeba uzmysłowienia młodym ludziom, że nie można liczyć na rozwój zawodowy w jednej firmie. Trzeba pomóc im w radzeniu sobie z niepewnością dotyczącą awansu oraz przygotować na ewentualność zmiany stanowiska, działu czy też branży, a nawet większą mobilność geograficzną. Młodzi ludzie muszą wykazywać się większymi umiejętnościami osobistymi i zawodowymi, aby móc przedstawiać inicjatywy, podejmować odważne decyzje dotyczące własnej przyszłości, pozytywnie reagować w sytuacjach niepewności, twórczo rozwiązywać problemy, wykazywać elastyczność w działaniu, podejmować większe ryzyko oraz skutecznie przekonywać i negocjować prowadząc samodzielną działalność. Istnieje również prawdopodobieństwo, że coraz więcej młodych ludzi nie znajdzie zatrudnienia i będzie musiało wykorzystać swoje zdolności i talenty w samodzielnej działalności gospodarczej, do której powinni zostać odpowiednio przygotowani. Równie ważne jest to, aby młodzi ludzie nie bali się samodzielnej pracy pod względem formalno-prawnym oraz aby postrzegali mały biznes i przedsiębiorczość jako pozytywny i pożądany aspekt życia społecznego.

Istnieje ogromna potrzeba prawnego usankcjonowania działalności small biznesu poprzez zapewnienie mu skutecznego radzenia sobie z biurokracją oraz aspektami zarządzania firmą. Należy zatem ciągle propagować programy pomocy w fazie zakładania i utrzymywania firmy. Biorąc pod uwagę trudne warunki, w jakich działa small biznes programy, o których mowa coraz częściej powinny się koncentrować na podpowiadaniu menedżerom rozwiązań dotyczących problemów w relacji dłużnik–wierzyciel, kłopotów z przepływem gotówkowym, problemów dotyczących negocjacji uczciwych kontraktów, kwestii oceny wiarygodności kredytowej klientów, lepszego radzenia sobie z biurokracją oraz problemów bezpieczeństwa. Ważne jest również, aby programy uruchamiania i utrzymania działalności były lepiej dostosowane do poszczególnych segmentów rynku. Nadal będzie istniała tendencja wyodrębniania nowych jednostek z dużych firm w ramach restrukturyzacji; nadal również będzie istniała możliwość pomocy bezrobotnym w ich wysiłkach przy organizowaniu własnej działalności; nadal niektóre z sektorów (na przykład, turystyka i rolnictwo) będą stały przed problemami, do których trzeba będzie dopasować konkretne programy; specjalne programy trzeba będzie stworzyć dla tych, którzy stawiają sobie bardziej ambitne cele związane z większym ryzykiem i wymagające większych środków. Być może będą również istniały możliwości uruchomienia większej liczby firm na zasadzie wspólnych przedsięwzięć z udziałem podmiotów zagranicznych.

Wiele problemów i możliwości dotyczy istniejących już MSP. Podobnie jak w innych krajach o gospodarce rynkowej szefowie firm na ogół niechętnie podchodzą do programów szkoleniowych, jeśli nie oferują one rozwiązań w zakresie możliwości i problemów. Dotyczy to zwłaszcza działalności o charakterze nieformalnym. Dotychczas jedynie niewielka liczba średniej wielkości firm jest zainteresowana formalną

edukacją i szkoleniami. To wskazuje na konieczność przygotowania programów koncentrujących się w większym stopniu na danej branży lub ukierunkowanych pod kątem problemów związanych z daną działalnością i siecią reprezentujących ją firm. W przyszłości należy skoncentrować się na zaspokojeniu potrzeby informacji, na samym know-how i wykonawcach. Większa część działalności MSP oparta jest na osobistych znajomościach i kontaktach, instruktorzy i szkoleniowcy będą zatem musieli sami zrozumieć te relacje, aby pomagać menedżerom MSP w ich rozwijaniu. A zatem ci, którzy będą świadczyć usługi szkoleniowe muszą stać się „częścią systemu”.

Kolejnym wyzwaniem będzie opracowanie większej liczby programów dla tych podmiotów w ramach systemu mających wpływ na sytuację drobnej przedsiębiorczości. Z licznych ankiet przeprowadzonych w krajach stowarzyszonych wynika jasno, że w odczuciu przedstawicieli small biznesu oficjalny klimat w kraju jest niesprzyjający. A zatem nadrzędnym celem musi być poprawa uwarunkowań prawnych i handlowych, w jakich działa drobna przedsiębiorczość. Istnieje ogromne zapotrzebowanie na to, aby bankowcy, urzędnicy, władze lokalne i przedstawiciele poszczególnych branż wykazywali się większą kompetencją w kontaktach z MSP. To zadanie równie ważne, co zwiększanie kompetencji szefów i pracowników małych firm.

## **Dotychczasowa oferta**

W ciągu ostatnich pięciu lat w państwach stowarzyszonych pojawia się coraz więcej ofert programów dotyczących przedstawionych powyżej problemów i możliwości. Za ich wprowadzanie odpowiedzialne są podmioty, które można podzielić na trzy oddzielne, lecz jednocześnie zającebiające się grupy:

- **„Polecający”** – organizacje, które są najbardziej zainteresowane polecaniem szkoleń małym i średnim przedsiębiorstwom. W krajach stowarzyszonych mogą to być: agendy władz krajowych, regionalnych i lokalnych; stowarzyszenia i kluby przedsiębiorców; stowarzyszenia handlowe; izby gospodarcze, rzemieślnicze i rolnicze. W pewnych wypadkach organizacje te będą zabiegały o uregulowania dotyczące szkolenia osób młodych, a nawet właścicieli firm (zwłaszcza w sytuacji, gdy członkostwo w izbie gospodarczej jest zgodnie z prawem obowiązkowe).

- **Organizatorzy** szkoleń, w tym: jednostki edukacyjne; prywatne firmy konsultingowe, stowarzyszenia i izby gospodarcze; duże koncerny (na rzecz małych firm); organizacje zawodowe, takie jak księgowi czy banki wspierające swoich klientów; ośrodki doradztwa gospodarczego oraz lokalne i regionalne agencje rozwoju przedsiębiorczości.

- **Nauczyciele i instruktorzy** prowadzący działalność indywidualnie lub jako przedstawiciele grup przedstawionych powyżej.

Podaż szkoleń będzie „idealna”, jeśli polecający, organizatorzy oraz nauczyciele/instruktorzy będą sobie nawzajem ufać, ściśle ze sobą współpracować i zajmą się w trakcie szkoleń wszystkimi aspektami skuteczności działania od analizy potrzeb począwszy, a na ocenie skończywszy. Rozwój sytuacji w tej dziedzinie w państwach stowarzyszonych na przestrzeni ostatnich pięciu lat można przeanalizować wykorzystując przedstawione założenia. W większości (ale nie we wszystkich) państwach stowarzyszonych istnieje obecnie szereg regionalnych i lokalnych ośrodków rozwoju przedsiębiorczości, których zadaniem jest dostarczanie informacji małym i średnim przedsiębiorstwom, kierowanie ich do źródeł pomocy, zapewnianie usług w zakresie doradztwa, a czasem szkoleń. Wiele z tych organizacji powstało dzięki wsparciu funduszy PHARE i TACIS na podstawie dwustronnych umów. Bardzo często są to samodzielne jednostki i fundacje stanowiące spółki pomiędzy rządem (na szczeblu krajowym i lokalnym), izbami gospodarczymi, stowarzyszeniami gospodarczymi, a nieraz bankami i innymi usługodawcami handlowymi.

W wielu państwach stowarzyszonych lokalne i regionalne urzędy Ministerstwa ds. Zatrudnienia i Pracy (i ich odpowiedniki) prowadzą doradztwo i szkolenia dla bezrobotnych, które mają im pomóc w prowadzeniu samodzielnej działalności. W ten sposób Urzędy Pracy stały się organizatorami szkoleń.

Tę samą rolę spełniają izby gospodarcze, których uprawnienia zależą od tego, czy otrzymały status organizacji publicznej i przynależność do nich jest obowiązkowa (na przykład na Węgrzech) czy też dobrowolna (jak w Republice Czeskiej i Rosji). Nawet w wypadku dobrowolnego członkostwa przy małej liczbie członków izby gospodarcze, rzemieślnicze, a niekiedy rolnicze mogą stanowić bazę organizacji usług doradczych i programów szkoleniowych. W niektórych wypadkach są one podejmowane we współpracy z lokalnymi ośrodkami przedsiębiorczości. Ich działalność jest uzupełniana programami prowadzonymi przez stowarzyszenia gospodarcze i inne organizacje pozarządowe.

W rezultacie wysiłków „organizatorów” w Europie Środkowej i Wschodniej oraz w Rosji powstało szereg programów dotyczących uruchamiania i prowadzenia działalności gospodarczej. Sektor edukacyjny (zarówno szkolnictwo wyższe, jak i zawodowe) odrywa w tych przedsięwzięciach dosyć skromną rolę. Większość zleceń jest przekazywana prywatnym konsultantom i małym grupom szkoleniowym. W Federacji Rosyjskiej dużą rolę odgrywa projekt EBOR-u MOROSOV (przy wsparciu licznych sponsorów bilateralnych), który zapewnia programy szkoleniowe w ośrodkach na terenie całej Federacji. Podobną (choć bardziej nowatorską) rolę organizatora i usługodawcy na Węgrzech odgrywa Fundacja SEED. Wśród szkół biznesu i nowych ośrodków zarządzania tylko nieliczne świadczą usługi dla małych i średnich przedsiębiorstw. Do chlubnych przykładów należy GEA College w Słowenii utworzony dzięki wsparciu banków i prywatnego przedsiębiorstwa, oferujący szereg programów, podobnie jak



jeden czy dwa Regionalne Ośrodki Zarządzania w Polsce. Jednakże, ogólnie biorąc, sektor edukacji oferuje niewiele godnych naśladowania propozycji.

Kilkakrotnie podjęte zostały próby powielenia szkolnych programów „Young Enterprise” i „Junior Achievement” (z Europy i USA). Polska, Węgry i Słowenia podjęły próby przygotowania programów kształcenia przedsiębiorczości oraz szkoleń z zakresu prowadzenia małych przedsiębiorstw w ramach szkolnictwa średniego i zawodowego. Jednakże, jak się wydaje, w żadnym z tych państw nie ma pełnego programu ogólnokrajowego promującego samodzielną działalność w ramach szkolnictwa zawodowego i systemu szkoleń. Brak również, poza pojedynczymi przypadkami organizacji/osiągnięć poszczególnych uniwersytetów (np. Uniwersytetu w Lublanie w Słowenii) programu ogólnokrajowego, który wprowadzałby do systemu szkolnictwa wyższego elementy przedsiębiorczości i szkolenia związane ze small biznesem.

W wielu państwach stowarzyszonych pojawiła się szeroka oferta programów dla istniejących już małych i średnich przedsiębiorstw, jednakże są to w większości programy o charakterze ogólnym, nie dostosowane do potrzeb poszczególnych jednostek. Programy te koncentrują się głównie na dwóch obszarach, a mianowicie funkcjonowaniu w aktualnej sytuacji (zmiany w ustawodawstwie, podatkach i innych uregulowaniach) oraz organizowaniu krótkich kursów na temat zarządzania przedsiębiorstwem. Brak, jak się wydaje, odpowiednio rozbudowanej oferty dotyczącej procesów prowadzenia działalności bądź też programów koncentrujących się wokół konkretnych problemów lub możliwości, nie powstały też dotąd krajowe Ośrodki Doskonalenia. Sporo krajów natomiast przygotowało dużą ilość materiałów szkoleniowych dla MSP, ich opracowaniem zajmują się na ogół indywidualne instytucje, często we współpracy z organizacjami zachodnimi.

Żaden z krajów stowarzyszonych nie przedstawia oferty ogólnokrajowych programów ustawicznego kształcenia nauczycieli, instruktorów i doradców. Niektóre mają doświadczenie (przy wsparciu Zachodu) w szkoleniu doradców i konsultantów w ramach konkretnych programów szkoleniowych; nie doprowadziło to jednak na szczeblu krajowym do opracowania wszechstronnego programu ustawicznego podnoszenia kwalifikacji jako remedium na wysoką fluktuację w wymienionych grupach. Możliwości zastąpienia tych pracowników zmniejszają się wraz ze wzrostem odległości od głównych miast lub ośrodków miejskich. Przygotowywanie inicjatyw na potrzeby MSP w zakresie szkolenia i rozwoju doradztwa jest na ogół bardzo scentralizowane; brak ogólnokrajowych norm szkolenia konsultantów, które stanowiłyby podstawę rekrutacji i doskonalenia.

Wiele organizacji, które obecnie kierują konsultingiem i szkoleniami w państwach stowarzyszonych powstało przy zagranicznym wsparciu (często w połączeniu z krajowymi dotacjami). Powstaje zatem problem utrzymania ciągłości działania po wycofaniu zagranicznego wsparcia i finansowania z publicznych funduszy lokalnych.

W większości krajów o gospodarce rynkowej programy szkoleniowe dla małych i średnich przedsiębiorstw, zwłaszcza tych zaczynających działalność w skali mikro są na wczesnym etapie w różnym stopniu finansowane w sposób ciągły ze środków publicznych. Powszechnie wiadomo, że w tej dziedzinie nigdy nie będzie istniał typowy rynek (mimo, że duże firmy płacą cenę rynkową). Większość zachodnich rządów prowadzi usługi doradcze i konsultingowe bezpłatnie dla osób rozpoczynających działalność i dla małych firm, przynajmniej w okresie początkowym, a następnie stosuje cennik uwzględniający wielkość i możliwości płatnika. Dotacje pochodzą ze źródeł publicznych (władz krajowych i lokalnych) i prywatnych. Publiczne subsydia na szkolenia MSP będą miały duże znaczenie w ciągu najbliższych lat. Oczekiwanie, że wiele programów szkoleniowych czy też usług doradczych w końcowym efekcie „zarobi na sobie” jest bardzo błędne i może doprowadzić do poszukiwania „lepszego rynku pracy” z rynkowymi stawkami. A to z kolei doprowadzi do bezpośredniej konkurencji z usługodawcami prywatnymi. Perspektywa ciągłości wsparcia finansowego jest związana z kwestią ciągłości istnienia wielu organizacji pozarządowych i stowarzyszeń gospodarczych, które – jak wynika z ankiet w wielu krajach – mają do odegrania zasadniczą rolę w zakresie wsparcia usług szkoleniowych i doradczych.

## **Zestawienie potrzeb**

Z dokumentacji, badań i ankiet jasno wynika, że istnieje szerokie porozumienie wśród państw stowarzyszonych dotyczące głównych obszarów potrzeb. Wszystkie kraje stowarzyszone bardzo wysoko stawiają potrzebę opracowania programów szkoleniowych, edukacyjnych i wsparcia finansowego MSP. Nieliczne potrafiły wymienić znaczące instytucje krajowe lub krajową bazę szkoleń dla instruktorów i doradców, choć w wielu tych krajach działają indywidualne instytucje prowadzące szkolenia dla MSP, na których można oprzeć dalsze prace w tej dziedzinie. W większości krajów, ale nie we wszystkich, istnieją sieci ośrodków doradczo-biznesowych stanowiące punkt odniesienia dla szkolącej się organizacji. Przeważnie brak jednej wspólnej organizacji, która byłaby odpowiedzialna za opracowywanie standardów i zaspokajanie przedstawionych powyżej potrzeb. W ocenie wszystkich zainteresowanych państw stowarzyszenia drobnej przedsiębiorczości są mało aktywne w swoim obszarze (choć działalność kilku została uznana za umiarkowaną); w większości wypadków stowarzyszenia te oceniono jako mało aktywne bądź zupełnie nieaktywne w zakresie szkoleń i edukacji.

Na tym tle oraz w świetle wyników ankiety za priorytetowe uznaje się następujące działania:

1. Wprowadzenie kultury przedsiębiorstwa do systemu szkolnictwa.

2. Stworzenie odpowiednich możliwości w szkolnictwie zawodowym.
3. Opracowanie programów dla początkujących, prowadzących i rozwijających działalność gospodarczą oraz zapewnienie pełnego spektrum programów rozwoju MSP.

Ogólnie istnieje również duże zapotrzebowanie w zakresie:

- opracowania standardów dla instruktorów i konsultantów,
- szkolenia instruktorów i konsultantów szkoleniowych,
- opracowania systemów analizy potrzeb MSP,
- wymiany doświadczeń, promocji i marketingu oraz
- skierowania zagranicznej pomocy do konkretnych usług.

Niniejsza lista priorytetów znajduje potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych przez UNIDO i brytyjski Fundusz Know-How w Europie Środkowej, a także w Rosji.

### **Kwestia centralna – działania w celu zaspokojenia potrzeb**

Potrzeby wymienione w powyższej analizie można wpisać w strukturę przedstawioną na początku niniejszego referatu zgodnie z poniższym planem.

W ramach systemu szkolnictwa należy zapewnić, aby:

- podstawowy system szkolnictwa średniego odzwierciedlał potrzeby nowego elastycznego rynku pracy poprzez rozwijanie przedsiębiorczości młodych ludzi i postrzeganie przez nich drobnych i średnich przedsiębiorstw jako głównego pracodawcy w przyszłości,
- system szkolnictwa zawodowego przygotowywał do wykorzystania w samodzielnej działalności umiejętności zawodowych i przedsiębiorczości,
- system szkolnictwa wyższego i kursy zarządzania zawierały odpowiednie elementy w programie umożliwiające absolwentom podjęcie pracy w small businessie lub uruchomienie własnych firm.

System szkoleń powinien gwarantować rozwijanie u usługodawców sprawności i umiejętności, w szczególności zaś takich, jak:

- określanie i modelowanie potrzeb MSP na wszystkich etapach rozwoju,
- przygotowanie odpowiednich materiałów, szkoleń i programów nadających się do upowszechnienia w całym kraju,
- opracowanie standardów kompetencji instruktorów i doradców oraz zagwarantowanie, że krajowe szkolenia instruktorów i konsultantów będą prowadzone na podstawie tych standardów.

Przygotowując system wsparcia należy:

- zapewnić, aby reprezentatywne organizacje i stowarzyszenia prywatne, które mają odegrać rolę w szkoleniach, miały właściwe kompetencje, co umożliwi im wzięcie większej odpowiedzialności na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym,

- zapewnić wsparcie centralne (na przykład przez Krajowy Ośrodek Doskonalenia) dla usługodawców w zakresie: opracowania standardów dla instruktorów i konsultantów; opracowania programów szkoleń dla instruktorów; przeprowadzania analizy potrzeb, opracowania przewidzianych do upowszechniania programów koncentrujących się na problemach i możliwościach w zakresie kluczowych obszarów; wsparcia dla programów marketingu small biznesu; stowarzyszenia możliwości wymiany doświadczeń, zwłaszcza w kluczowych sektorach (na przykład turystyce i agrobiznesie), odzwierciedlających krajowe priorytety; zapewnienia kanału komunikacji z zagranicznymi sponsorami i przejmowania zagranicznych doświadczeń oraz działania w charakterze koordynatora pomocy zagranicznej,
- zapewnić programy rozwoju głównych udziałowców systemu, w tym: bankowców, władz lokalnych i regionalnych, przedstawicieli legislatury oraz pracowników agencji rozwoju i stowarzyszeń gospodarczych związanych z organizacją szkoleń i edukacji MSP.

Ogólnie biorąc, mając na uwadze ograniczone środki, należy zagwarantować, aby świadczenie usług trwało nieprzerwanie po wstrzymaniu pomocy finansowej z zewnątrz. A zatem należy wyodrębnić kluczowe obszary wymagające stałego wsparcia publicznego lub stworzenia publiczno-prywatnych przedsięwzięć niezbędnych do zapewnienia ciągłości usług.

**Stanisław Suchy**  
Krajowy Urząd Pracy

## **ROZWÓJ SZKOLENIA BEZROBOTNYCH W KONTEKŚCIE SYSTEMOWYCH PRZEMIAN SPOŁECZNO-GOSPODARCZYCH**

Rozwój demokracji powoduje wzmożone zapotrzebowanie na wiedzę ogólną i zawodową. Tempo demokratyzacji społeczeństwa wiąże się bowiem ściśle ze stanem i stopniem jego przygotowania do życia w warunkach wolności, swobody, konkurencji i wolnego rynku. Edukacja młodzieży i dorosłych powinna sprostać temu wyzwaniu. Oznacza to, że musi ona zharmonizować swoje formy, treści i metody z wymaganiami społeczeństwa demokratycznego. W praktyce wyraża się to nie tylko przygotowaniem do życia w nowych warunkach społecznych i ekonomicznych, ale także do stwarzania tych warunków dla dobra człowieka. Upraszczając problem można sprowadzić go do



konieczności zapewnienia społeczeństwu pełnego bezpieczeństwa także socjalnego oraz tworzenia warunków jego wszechstronnego rozwoju. Nie jest to ani proste, ani łatwe, głównie z uwagi na duże tempo wdrażania zdobyczy nauki do różnych dziedzin życia gospodarczego i społecznego. Mówi się wręcz o „luce ludzkiej”, jaka wytworzyła się między rozwojem nauki i techniki a możliwością wdrożenia i pełnego wykorzystania ich przez społeczeństwo, a zwłaszcza pojedynczego człowieka. Tę „lukę” ma wypełnić edukacja, a przede wszystkim kształcenie ustawiczne. Wiemy, że na międzynarodowym rynku towarów i usług znajdują rację bytu tylko ci, którzy potrafią wdrożyć osiągnięcia nauki do służby człowiekowi. Wdrażanie tych osiągnięć wiąże się z przygotowaniem pod względem jakościowym i ilościowym odpowiednich kadr.

Potwierdzeniem – zapowiedzią dalszych demokratycznych przemian społeczno-gospodarczych jest Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej przyjęta przez Sejm w dniu 2 kwietnia 1997 r., która zobowiązuje władze publiczne do prowadzenia polityki zmierzającej do demokratyzacji edukacji i „pełnego produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych” (Art. 65 i 70).

Niestety terażniejszość jest jeszcze inna. Szkoła kształci nie zawsze zgodnie z potrzebami i trendami gospodarki, co powoduje bezrobocie wśród absolwentów. Transformacja ustrojowa i związane z nią zmiany strukturalne w gospodarce spowodowały powstanie zjawiska bezrobocia. Bilans kwalifikacji zawodowych bezrobotnych wykazuje, że nie są oni przygotowani do nowych wyzwań rynku pracy i wymagań stanowisk pracy, nie mówiąc już o sprostaniu potrzebom demokratyzującego się społeczeństwa, a zwłaszcza jego organów przedstawicielskich, samorządowych i instytucji.

Odpowiedzią na tę sytuację jest przyjęta przez Krajowy Urząd Pracy strategia. W strategii tej w zakresie szkolenia mającego na celu zapobieganie powstawaniu bezrobocia i łagodzenia jego skutków wyróżnia się trzy podstawowe kierunki działania:

1. Harmonizowanie szkolnego kształcenia zawodowego z potrzebami rynku pracy,
2. Przeciwdziałanie powstawaniu bezrobocia przez szkolenie pracowników – rekwalfikacja,
3. Szkolenie bezrobotnych – indywidualne i grupowe (doskonalące, doksztalające w zawodzie i rekwalfikacyjne).

W ostatnich latach udział szkolenia bezrobotnych w aktywnych formach niestety malał, np. w roku 1993 wynosił 12,7% wydatków na aktywne formy, w 1994 roku – 10,5%, w 1995 roku – 8,5%. W 1995 r. odnotowano zatrzymanie się tego spadku. Świadczy o tym liczba osób przeszkolonych (w 1995 roku 87 tys., w 1996 roku – 85 tys. osób). W związku ze wzrostem kosztów szkolenia udział ten wyniósł 11,3% Funduszu Pracy przeznaczonego na aktywne formy zwalczania bezrobocia. Rok 1997 będzie cechował się doskonaleniem strategii i systemu szkolenia bezrobotnych. Wyrażać się to będzie rozwojem poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej dla bezro-

botnych i zagrożonych bezrobociem, wzrostem wymagań wobec innych instytucji szkoleniowych i wzmocnieniem monitoringu szkolenia; a przede wszystkim pełną realizację przepisów wprowadzonych w latach 1995–1996 przez nowele do ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, które uatrakcyjniły i rozszerzyły możliwości szkolenia bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy.

Myślę nie tylko o wprowadzeniu stypendiów i staży dla absolwentów szkół, ale przede wszystkim o zapisach noweli z 6 grudnia 1996 roku, odnoszących się do szkolenia. Jej istota polega na rozszerzeniu formuły szkolenia bezrobotnych o naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania pracy, wprowadzeniu dodatków szkoleniowych w wysokości 20% zasiłku dla bezrobotnych oraz stworzeniu możliwości zaciągania przez bezrobotnych pożyczek na szkolenie z Funduszu Pracy.

Zwiększono też liczbę zakładów pracy uprawnionych do korzystania z Funduszu Pracy na re kwalifikację pracowników. Dokonano tego przez uprawnienie do korzystania z tego funduszu zakładów pracy zatrudniających 20 pracowników, a nie 50, jak to było do tej pory.

Zadania ustawowe w zakresie szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy realizują urzędy pracy we współdziałaniu z organizacjami, organami i instytucjami zajmującymi się problematyką zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu, a szczególnie z organami samorządu terytorialnego, organizacjami związków zawodowych, pracodawców i bezrobotnych. Zawierane są trójstronne umowy między urzędami pracy, pracodawcami i instytucjami szkolącymi, w których określa się prawa i obowiązki stron w szkoleniu bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy.

Dzięki tym umowom wzrosła efektywność szkolenia zarówno w aspekcie organizacyjnym, jak też dydaktycznym i ekonomicznym. Istotną rolę w rozwoju i ukierunkowaniu szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy odgrywają powołane mocą ustawy rady zatrudnienia wszystkich szczebli, które są organami opiniodawczo-doradczyimi. Działalność tych rad ze względu na ich reprezentacyjny skład odgrywa ważną rolę w demokratyzowaniu systemu szkolenia bezrobotnych.

Szkolenie bezrobotnych organizowane przez urzędy pracy rozwija się od 1990 roku i obejmuje w skali roku 70÷90 tys. osób.

Oznacza to, że do końca 1996 roku udział w szkoleniu wzięło ok. 500 tys. osób bezrobotnych. Systematycznie wzrastała efektywność szkolenia mierzona stopniem zatrudnienia w skali roku po jego zakończeniu. W 1993 roku wynosiła ona 34,6%, a w roku 1996 przekroczyła 60%.

Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu umożliwia finansowanie z Funduszu Pracy szkolenia pracowników zagrożonych utratą pracy i spotkała się z pełną aprobatą pracodawców. Zakłada się, że re kwalifikacja pracowników, którym grozi bezrobocie, zmniejszy liczby klientów urzędów pracy.

Inicjatorami szkolenia bezrobotnych są urzędy pracy, które uznają tę formę jako bardzo ważną i skuteczną w udzielaniu pomocy osobom bezrobotnym w przyuczaniu

do pracy w zawodach, na które istnieje zapotrzebowanie rynku pracy oraz rekwalifikacji osób, które utraciły pracę ze względu na brak zapotrzebowania na posiadane przez nich kwalifikacje. Rola szkolenia bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy i ich udział w edukacji dorosłych będą stale rosły z wielu powodów. Coraz trudniej będzie można uzyskać pracę bez odpowiednich kwalifikacji i w związku z tym każdy bezrobotny będzie zmuszony do aktualizacji swoich kwalifikacji lub do ich zmiany. System szkolenia bezrobotnych, a także cała edukacja dorosłych będą musiały wyjść naprzeciw tym potrzebom. Zważywszy, że największy udział bezrobotnych notuje się wśród osób w wieku 18–35 lat i młodszych (62%) oraz że prawie 70% bezrobotnych to osoby z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym zawodowym staje się rzeczą oczywistą, że przedstawiona struktura bezrobocia musi wyznaczyć konkretne zadania nie tylko dla szkolenia bezrobotnych, ale także dla edukacji dorosłych i jej organizatorów. W wymiarze długookresowym dużą rolę w zapobieganiu i zwalczaniu bezrobocia odegra rozwój kształcenia ustawicznego w rozumieniu idei uczenia się człowieka od początku do końca życia.

Tę świadomość mają urzędy pracy. Krajowy Urząd Pracy określił w lipcu 1994 r. ogólne zasady organizacji szkolenia bezrobotnych, w których omówiona została rola partnerów rynku pracy, a więc urzędów pracy, instytucji szkolących i pracodawców. Zasady te mają istotny wpływ nie tylko na szkolenie bezrobotnych, ale także na całą edukację dorosłych. W sposób precyzyjny określają one kryteria oceny efektywności szkolenia pod kątem organizacyjnym, ekonomicznym, finansowym i dydaktycznym. Stosowanie tych kryteriów w ocenie kursów zawodowych przez urzędy pracy zmusza organizatorów szkolenia do większej troski o jakość szkolenia.

Tak kompleksową ocenę wyników nauczania zastosowano w odniesieniu do oświaty dorosłych po raz pierwszy.

Znaczenie systemu szkolenia bezrobotnych polega także na tym, że osiągnięcia teoretyczne i praktyczne związane z tym systemem wykorzystuje się dla rozwoju i doskonalenia całej edukacji dorosłych. Dobrym przykładem jest tu upowszechnianie się kształcenia modułowego, firm i metod symulacyjnych oraz koncepcji oceny szkolenia zainicjowanych przez urzędy pracy.

Niemalą rolę w doskonaleniu szkolenia bezrobotnych i całej edukacji dorosłych odgrywa projekt pn. „Promocja zatrudnienia i rozwój służb zatrudnienia”, w skład którego wchodzi komponent pod nazwą TOR # 9 „Szkolenie dorosłych”.

Ma on na celu zwiększenie mobilności siły roboczej przez szkolenie bezrobotnych oraz podnoszenie fachowości nisko wykwalifikowanych pracowników, wypracowanie ogólnokrajowych zasad współpracy między urzędami pracy i instytucjami szkolącymi, szybkie wzmocnienie instytucji szkolących przez przeszkolenie kadry twórców programów i nauczycieli – instruktorów, pomoc w opracowaniu nowoczesnych programów szkolenia zawodowego, zapewnienie sprzętu dydaktycznego niezbędnego do wdrożenia opracowywanych programów szkolenia.



Głównymi partnerami urzędów pracy w realizacji szkolenia bezrobotnych są różnego typu stowarzyszenia, instytucje, organizacje, spółki, osoby fizyczne i prawne, centra kształcenia ustawicznego itp.

Największą rolę w szkoleniu bezrobotnych odgrywają zakłady doskonalenia zawodowego. Kształcą one ok. 40% bezrobotnych.

Jednym z wyrazów nadażania kształcenia i szkolenia zawodowego pracowników i bezrobotnych za demokratycznymi przemianami społeczno-gospodarczymi jest troska o wiedzę ogólną i umiejętności życiowe zwane „Umiejętnościami kluczowymi”. Wypracowana w ramach TOR-u # 9 koncepcja zakłada możliwość integrowania modularnych programów szkolenia zawodowego z programem umiejętności kluczowych obejmujących kształtowanie umiejętności: życia w demokratycznym społeczeństwie, adaptacji i rozwoju w ramach pracy zawodowej, samodzielnego organizowania własnej pracy, komunikowania się, współżycia z otoczeniem i wiele innych. Interesującym zjawiskiem na rynku szkoleniowym jest rozwój firm symulacyjnych i wzrost liczby osób bezrobotnych szkolonych w tych firmach. W 1995 roku przeszkolono w firmach symulacyjnych 336 bezrobotnych, natomiast w I półroczu 1996 r. – już 410 bezrobotnych. Do końca września 1996 r. liczba przeszkolonych bezrobotnych wzrosła do 520.

Stawiane przez urzędy pracy wysokie wymagania wobec organizatorów szkolenia bezrobotnych dotyczące programów nauczania, form i metod szkolenia oraz możliwość wyboru organizatorów najlepiej spełniających warunki określone przez urzędy pracy sprzyjają pozytywnej konkurencji i przyczyniają się do lepszego powiązania całej edukacji dorosłych z potrzebami rynku pracy. Jest to niezwykle ważne, gdyż jak wykazują badania, najlepsze rezultaty pod względem możliwości zatrudnienia dają tzw. kursy celowe na wysokim poziomie dydaktycznym, organizowane na zapotrzebowanie i zlecenie zakładów pracy.

Dobrze dobrani uczestnicy szkolenia stanowią o jego efektywności dydaktycznej i ekonomicznej. Dlatego też bardzo wysoko należy ocenić rozwój informacji i poradnictwa zawodowego. W rejonowych urzędach pracy istnieją stanowiska ds. informacji i poradnictwa zawodowego, a w wojewódzkich urzędach pracy koordynatorzy ds. poradnictwa zawodowego. Można tam uzyskać pełną informację o zawodzie, miejscu pracy, wymaganiach kwalifikacyjnych, dyspozycjach psychofizycznych niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie, możliwościach rozwoju osobistego, awansie, potrzebie dalszego kształcenia się, o warunkach i możliwościach nauki itp.

W ocenie Krajowego Urzędu Pracy dostępność usług dla bezrobotnych i innych osób poszukujących pracy, pracowników i pracodawców zwiększa skuteczność nie tylko szkolenia bezrobotnych, ale także podnosi poziom całej edukacji dorosłych.

Jest rzeczą charakterystyczną, że z usług i poradnictwa zawodowego prowadzonego w ramach SUP (centra informacji zawodowej, sale informacji zawodowej, punkty poradnictwa zawodowego) coraz częściej korzysta młodzież.



Tworzący się system szkolenia bezrobotnych jest otwarty na potrzeby bezrobotnych. Cechuje go różnorodność treści, form i metod organizatorów szkolenia. Bezrobotny może sobie wybrać lub być za jego zgodą skierowany na określony kurs w celu zwiększenia szans na uzyskanie zatrudnienia, podwyższenie dotychczasowych kwalifikacji zawodowych lub zwiększenia aktywności zawodowej.

Jest więc systemem odpowiadającym potrzebom rynku pracy oraz demokratycznym przemianom w życiu społecznym i gospodarczym kraju. Wydaje się, mając na uwadze osiągnięcia w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, że w Polsce zostały stworzone warunki do ratyfikowania artykułu 10 Europejskiej Kadry Społecznej określającego demokratyczne prawo do szkolenia zawodowego młodzieży i dorosłych – pracowników i bezrobotnych.

**Alicja Sadłowska**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **DOŚWIADCZENIA KWARTALNIKA „EDUKACJA DOROSŁYCH”**

Wpływ środków przekazu na kształtowanie świadomości społeczeństwa nie podlega dyskusji. Czasopisma były i nadal są źródłem informacji bieżących. Mimo ogromnego postępu, wykorzystania techniki komputerowej w dziedzinie przekazywania informacji, to słowo drukowane jeszcze długo pozostanie ważnym środkiem komunikacji, choćby dlatego, że nie wymaga dodatkowego wyposażenia i jest dostępne dla każdego. Szczególnie w dobie intensywnych zmian społecznych i ekonomicznych młodej demokracji dostęp do informacji jest niezwykle istotny.

„Edukacja Dorosłych” jest pismem stosunkowo młodym, ukazuje się od czterech lat, ale od początku przekazuje treści związane z wszechstronną edukacją dorosłej części społeczeństwa. Pierwszy sygnał o potrzebie wymiany poglądów i doświadczeń na łamach wydawnictwa typu biuletyn pojawił się na konferencji Wiosenna Szkoła Andragogiki 10–12.05.1993 r. w Kaliszu, w sytuacji, gdy zawieszono w 1990 r. wydawanie dwóch tytułów: Pedagogika Pracy i Oświata Dorosłych.

Pomysł przybrał formę projektu na seminarium nt.: „Kształcenie i doskonalenie zawodowe – problemy, oczekiwania i możliwości” w Lipsku, 10–12.06.1993 r. Wówczas trzy niezależne organizacje: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzys-

two Wiedzy Powszechnej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego i placówka naukowa – Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego (obecnie Instytut Technologii Eksploatacji) podjęły trud wznowienia wydawania Pedagogiki Pracy i kontynuacji w nowej formie Oświaty Dorosłych pod nazwą Edukacja Dorosłych. Ostateczna decyzja w tej sprawie zapadła na zebraniu współwydawców 25.06.1993 r. w Warszawie. Powołano Radę Programową i Redakcję. Określono profil czasopisma.

Tak powstał kwartalnik o charakterze naukowo-metodyczno-informacyjnym i tematyce dotyczącej całości życia społeczno-ekonomicznego człowieka w kontekście działań oświatowych. Pierwszy numer, przedstawiający działalność twórców kwartalnika, ukazał się w drugiej połowie 1993 roku i tytuł Edukacja Dorosłych zarejestrowano w międzynarodowym systemie informacji pod symbolem ISSN 1230-9206. Od tej pory czasopismo śledzi zachodzące zmiany i towarzyszy ważnym wydarzeniom oświatowym.

Rada Programowa stymuluje działalność pisma. Na kolejnych posiedzeniach dyskutuje się o strukturze i treści, kładąc duży nacisk na aktualność problematyki, dobrą jakość merytoryczną (recenzje nadsyłanych artykułów) i edytorską. Redakcja jako wykonawca zaleceń Rady stara się, aby czasopismo nadażalo za aktualnymi wydarzeniami i wyszukuje autorów, którzy o nich napiszą.

Gdy uruchomione zostały programy dotyczące oświaty, finansowane z pomocowego funduszu PHARE, zostało to zauważone i odnotowane. Ukazujące się akty prawne znalazły miejsce na stronach czasopisma. Stowarzyszenie z Unią Europejską i dążenie do całkowitej integracji oraz związane z tym spełnienie pewnych wymagań odzwierciedlały artykuły o standaryzacji i systemie jakości kształcenia zawodowego. Nie tylko „wielka polityka” miała wpływ na drukowane treści, również informacje z lokalnych „podwórek” śledzono z uwagą. Przedstawiano działalność organizacji szkoleniowych, nowo powstających szkół, kursów, OHP, Centrów Kształcenia Ustawicznego i innych placówek w kontekście przeciwdziałania zjawisku bezrobocia.

Różnorodność poruszanych tematów wynika z rozległości problematyki oświaty dorosłych oraz potrzeb upowszechniania aktualnych dokonań w tej dziedzinie.

„Edukacja Dorosłych” towarzyszyła konferencjom: „Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności” w Jachrance, 13–14.09.1995 r. oraz „Ogólnopolskiej Inauguracji Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych” w Radomiu, 23.09.1996 r. Tematyka obu konferencji ściśle wiązała się z profilem czasopisma. Pierwsza miała na celu przedstawienie aktualnego stanu i perspektyw pedagogiki pracy wobec procesów transformacji ustrojowej i wyzwań rynku pracy, określenie problemów badawczych i koncepcji ich rozwiązywania i aplikacji oraz możliwości współpracy międzynarodowej. Na łamach czasopisma (nr 4–5/95) opublikowano nadesłane materiały III sesji: „Edukacja zawodowa a rynek pracy” oraz referaty na konferencję „Ewaluacja i upowszechnianie wyników Programu TESSA”, na której zaprezentowano 31 projektów realizowanych przez

wiele instytucji, wymieniono doświadczenia, oceniono dorobek teoretyczny i praktyczny programu. Program PHARE TESSA obecny był w kwartalniku od początku swego istnienia aż do podsumowania osiągnięć. Następnym, który starano się przybliżyć Czytelnikom był Program PHARE TERM. Inauguracji towarzyszyła konferencja naukowa nt.: „Edukacja zawodowa dorosłych”, której referaty znalazły się w numerze 3/96 i wskazywały na wielokierunkowość poszukiwań naukowych, doświadczenia szkół, instytucji i programów międzynarodowych. Drukowanie materiałów konferencyjnych w czasopismach to nowa światowa tendencja, uzasadniona tym, że najbardziej aktualne informacje docierają do znacznie szerszego grona odbiorców.

W ramach współpracy międzynarodowej czasopismo zamieszcza artykuły zagranicznych autorów i upowszechnia informacje o instytucjach i organizacjach zajmujących się kształceniem dorosłych, o czasopismach otrzymywanych w ramach wymiany publikacji oraz o konferencjach i seminariach organizowanych przez te instytucje. W ten sposób można poznać, jak z problemami oświaty dorosłych radzą sobie w innych krajach.

Z czasem krąg wydawców powiększył się w 1994 roku o Krajowy Urząd Pracy, a w 1996 r. o Społeczną Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP z siedzibą w Łodzi i nie jest zamknięty.

Praktyka pokazuje, że zdobyte doświadczenia procentują. Dotychczas ukazało się 16 woluminów, w których zamieszczono 330 artykułów. Czasopismo powinno nadal służyć wymianie poglądów, propagowaniu ciekawych rozwiązań w dziedzinie edukacji, popularyzacji interesujących teorii, wyników badań, pomagać organizatorom szkoleń i ich uczestnikom. Nie przypadkiem organizatorami Sejmiku Oświaty Dorosłych są sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, instytucji zajmujących się kształceniem, doskonaleniem i przekwalifikowaniem dla gospodarki narodowej i do nich wszystkich skierowane jest zaproszenie do współpracy z czasopiśmie. Cele każdej z tych organizacji, jak również cele porozumienia w dążeniu do wysokiego poziomu, rzetelności i powszechności oferty oświatowej, tworzenia podbudowy naukowej i ram prawnych służących rozwojowi kształcenia zawodowego dorosłych warto promować i o dokonaniach szeroko informować.

# Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej

## Wstęp

Kształcenie zawodowe to element systemu edukacji, który jest wdzięcznym tematem dla krytyków. Poziom bezrobocie w naszym kraju sprzyja takiej krytyce. W ramach istniejącego systemu dokonały się jednak zmiany w kształceniu zawodowym i ustawicznym, które osłabiają stawiane zarzuty. Niniejsze opracowanie dotyczy przyszłości, niemniej warto spojrzeć na dotychczasowe dokonania. Wymienimy je w punktach:

1. Ograniczenie odsetka młodzieży kształconej w szkołach zasadniczych.
2. Stopniowe odchodzenie od kształcenia wąkospecjalistycznego na rzecz kształcenia szerokoprofilowego.
3. Opracowanie nowej klasyfikacji zawodów autentycznie szerokoprofilowych, w których kształcenie rozpocznie się w roku szkolnym 1997/98.
4. Eksperymentalne wprowadzanie liceum technicznego jako nowego typu szkoły zawodowej.
5. Rozpoczęcie tworzenia sieci nowego typu placówek – Centrów Kształcenia Praktycznego.
6. Tworzenie sieci pracowni symulacyjnych w Centrach Kształcenia Ustawicznego.
7. Inauguracja sieci placówek do edukacji niestacjonarnej.
8. Opracowanie we współdziałaniu z partnerami zagranicznymi wielu programów kształcenia dla poszczególnych zawodów lub przedmiotów zawodowych.

To tylko najważniejsze zmiany, które wprowadzane są do systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego. Były one realizacją strategii przyjętej na początku lat 90. Doświadczenia, jakie w tym czasie zdobyliśmy, nakazują nam zmodyfikować i wzbogacić tę strategię.

Przedstawiona koncepcja jest zakorzeniona w dotychczasowym systemie. Wychoząc jednak z jednej strony od potrzeb rozwoju zawodowego jednostki, z drugiej od wyzwań gospodarczych – proponujemy nowe rozwiązania. Zmierzają one do większej elastyczności i skuteczniejszej kontroli jakości kształcenia.



W tytule użyliśmy określenia „ustawiczne kształcenie zawodowe”, albowiem oświata szkolna i pozaszkolna, kształcenie młodzieży i dorosłych musi stanowić jeden spójny, wzajemnie przenikający się i uzupełniający system. Tylko wówczas kariera zawodowa jednostki ma szansę splatać się z karierą edukacyjną. To zaś jest wyzwaniem cywilizacyjnym stojącym przed oświatą.

## **Wspieranie rozwoju zawodowego człowieka**

Polska pragnie być równorzędnym partnerem krajów wysoko rozwiniętych. Oznacza to m.in. konieczność zwiększenia wymagań w zakresie szeroko pojętej jakości – dotyczącej nie tylko technologii, wyrobów i usług, ale także kwalifikacji zawodowych ludności.

W coraz większym stopniu uświadamiamy sobie, że życie jednostki zależeć będzie od posiadanych przez nią kwalifikacji i umiejętności znalezienia swojego miejsca w zmieniającej się rzeczywistości. **Coraz bardziej oczywistą staje się też teza, że kwalifikacje nie mogą być zdobyte raz na zawsze, ale ustawicznie pozyskiwane i pogłębiane.** System edukacji powinien wyjść temu naprzeciw i jednocześnie wzmacniać tę świadomość, pobudzać motywację do rozwoju intelektualnego i zawodowego.

Koniecznością staje się więc stworzenie w naszym kraju systemu edukacji, który umożliwiałby każdemu – niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, warunków rodzinnych czy posiadanego wykształcenia – podjęcie procesu uczenia się w optymalnych dla niego warunkach. Można powiedzieć, że istnieje potrzeba tworzenia bardziej przyjaznego człowiekowi systemu edukacji, tj. systemu elastycznego wobec jego potrzeb i predyspozycji. Systemu, który charakteryzowałby się takimi cechami, jak: otwartość, dostępność, elastyczność, drożność, porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji i możliwość ich uzupełniania.

### ***W naszej propozycji przyjmujemy 5 założeń takiego systemu***

1. Każdy człowiek w naszym społeczeństwie powinien mieć równe szanse rozwoju zawodowego. Równość szans oznacza istnienie w systemie edukacji różnorodnych możliwości zaspokajania aspiracji czy potrzeb w zakresie kształcenia zawodowego, uwzględniających różnicowanie preferencji dotyczących form, metod, czasu czy tempa uczenia się.

Innymi słowy równość szans rozwoju zawodowego to:

- różnicowanie ofert edukacyjnych,
- indywidualizacja ścieżek edukacyjnych człowieka.

System edukacji powinien umożliwiać nie tylko osiągnięcie różnych celów, w zależności od aspiracji człowieka, ale osiągnięcie tych samych celów różnymi drogami, metodami i w różnym czasie.

Obok form szkolnych równolegle powinny więc rozwijać się pozaszkolne formy zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności – przy zachowaniu drożności pionowej i poziomej. Aby człowiek mógł mieć rzeczywisty wybór drogi uzyskiwania wykształcenia na określonym poziomie – poprzez uczęszczanie do szkoły lub udział w określonej formie edukacji pozaszkolnej (np. edukacji niestacjonarnej) – drogi te powinny być traktowane równoważnie w systemie edukacji. Oznaczałoby to, że w trakcie procesu edukacyjnego można by przejść z jednej formy do drugiej, jeśli zaistnieje taka potrzeba, że dokumenty poświadczające ich ukończenie miałyby tę samą rangę.

2. System edukacji szkolnej powinien oferować współczesnemu człowiekowi możliwości uzyskania bazowej wiedzy i umiejętności funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości gospodarczo-społecznej, aby na tej podstawie mógł on później kształtować kolejne umiejętności, przygotowujące go do wykonywania określonych (zmieniających się w czasie) zadań zawodowych.

Przez wiedzę i umiejętności bazowe należy tu rozumieć np. umiejętność komunikowania się, pracy w zespole, pozyskiwania i przetwarzania informacji, projektowania, rozwiązywania problemów, posługiwania się nowoczesną techniką, wiedzę o zjawiskach gospodarczych, politycznych, społecznych, kulturowych, a także umiejętność planowania, realizowania i oceny wyników własnego uczenia się. Wiedza i umiejętności specjalistyczne to kwalifikacje związane z konkretną gałęzią gospodarki, zawodem, specjalnością.

W związku z powyższym istnieje potrzeba zmiany aktualnej struktury szkolnictwa i modernizacja treści programowych edukacji szkolnej – wiedza i umiejętności bazowe nie powinny raczej być kształtowane równocześnie z kwalifikacjami specjalistycznymi.

3. Rozwój zawodowy człowieka może być wymuszany zewnętrznymi, np. zmianą warunków pracy, ale może być również efektem świadomej działalności człowieka – planowania drogi rozwoju zawodowego i jej konsekwentnej realizacji. Aby wzmocnić wewnętrzną motywację człowieka do pracy nad własnymi kwalifikacjami, konieczne jest pokazywanie – określając to obrazowo – drabiny, po której można się wspinać. Ta drabina to standardy kwalifikacji zawodowych na różnych poziomach oraz związane z nimi egzaminy kwalifikacyjne dla każdego poziomu.

4. W planowaniu drogi rozwoju zawodowego powinny pomagać człowiekowi placówki informacji i poradnictwa zawodowego poprzez świadczenie usług informacyjnych i doradczych – odpowiednio do etapów rozwoju człowieka – w zakresie:

- rynku pracy,
- wiedzy o zawodach i poziomach kwalifikacji,
- możliwych ścieżek edukacyjnych,
- możliwości przekwalifikowania się,
- rozpoznawania indywidualnych predyspozycji.

Tworzy to warunki dla pozytywnych motywacji i trafnych decyzji w zakresie rozwoju zawodowego.

5. Rozwój zawodowy człowieka może być efektem udziału w zorganizowanych formach edukacyjnych, a także efektem pracy samokształceniowej. W systemie edukacyjnym państwa powinny funkcjonować instytucje wspomagające samokształcenie zawodowe. Chodzi tu m.in. o instytucje wprowadzające na rynek edukacyjny przystosowane do samokształcenia różnego typu środki dydaktyczne oraz placówki edukacyjne prowadzące dostępne dla lokalnego środowiska, tzw. ośrodki edukacji otwartej, gdzie każdy może sam się uczyć, korzystając z zasobów technodydaktycznych ośrodka.

W aktualnie funkcjonującym systemie kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej mamy oczywiście wiele wspomnianych elementów – realnie działających w systemie lub jedynie zapisanych w regulacjach prawnych. Chodzi o to, aby rozwijać i wprowadzać do systemu edukacyjnego te rozwiązania, które będą sprzyjać rozwojowi zawodowemu człowieka. Nie jest to oczywiście sprawa łatwa. Wymaga długofalowego zaangażowania szerszego grona decydentów, ale również szkół i placówek związanych z edukacją, ośrodków naukowych, programowych i szkoleniowych, różnych środowisk społecznych, a także samej gospodarki. Nie bez znaczenia jest oczywiście sprawa nakładów finansowych, ale motorem będzie wola wprowadzenia zmian ze strony decydentów i wykonawców, dopracowanie się czytelnej koncepcji i wprowadzenie niezbędnych regulacji prawnych.

## **Edukacyjne wsparcie rozwoju gospodarczego**

Popularyzacja w społeczeństwie idei ustawicznego kształcenia zawodowego i modernizacja systemu edukacji zgodnie z jej zasadami nabrała szczególnego znaczenia w dobie fundamentalnych przemian społeczno-gospodarczych.

Istotną cechą przemian zachodzących w naszym kraju jest z jednej strony wzrost niepewności zatrudnienia, z drugiej – brak możliwości ustalenia pełnego zakresu potrzeb kształcenia. W związku z tym, że oczekiwanie na wskazówki decydentów gospodarczych jest raczej nierealne (gospodarka rozwija się na zasadach wolnorynkowych) optymalnym sposobem przygotowania się do przyszłości jest zapewnienie systemowi edukacji większej elastyczności i uczynienie go bardziej wrażliwym (otwartym) na pojawiające się potrzeby gospodarcze i społeczne.

Celem strategicznym modernizacji funkcjonującego systemu edukacji zawodowej i ustawicznej jest tworzenie systemu w pełni drożnego i elastycznego, uwzględniającego wymogi rynku pracy oraz standardy międzynarodowe, ale także indywidualne potrzeby i możliwości każdej jednostki.

Powyższy cel może być uzyskany przez systematyczne optymalizowanie proporcji między celami rynku – wyrażanymi zapotrzebowaniem pracodawców na kształcenie w odpowiednich zawodach – a celami jednostkowymi, wyrażanymi przez edukowanych lub chcących podjąć naukę. W rzeczywistości oba nurty mają z góry wyznaczony punkt wspólny: spotkanie pracodawców z pracownikami na rynku pracy.

Rolą edukacji jest zapewnienie odpowiedniego wykształcenia wszystkim chcącym pobierać naukę, przy jednoczesnym ustawicznym informowaniu ich o pozytywach i negatywach, możliwych do przewidzenia w sposób roztropny skutkach podejmowania przez nich swobodnych decyzji o wyborze konkretnej ścieżki edukacyjnej.

Sposobem do osiągnięcia powyższych założeń powinno być istnienie dwóch zasadniczych nurtów organizacyjnych:

- **szkoły i placówki podażowe**, oferujące kształcenie w ustabilizowanych zawodach, związanych ze strategicznymi interesami gospodarki, kultury oraz szeroko rozumianej polityki społecznej państwa,
- **szkoły i placówki popytowe**, reagujące na określone i zmieniające się zapotrzebowanie rynku (w rzeczywistości pracodawców) przez uruchamianie typów, form i kierunków kształcenia w zależności od potrzeb.

Zarówno nurt organizacyjny podażowy, jak też popytowy występowałby swobodnie w obu formach własności szkół i placówek, to znaczy:

- w formie obecnych szkół i placówek publicznych (tzw. kuratorskie lub resortowe); zarządzanie nimi mogłoby odbywać się poprzez samorządy terytorialne,
- w formie obecnych szkół i placówek niepublicznych, będących własnością osób fizycznych lub prawnych.

Funkcją nurtu podażowego byłoby stabilizowanie systemu ustawicznego kształcenia zawodowego oparte na zadaniach nie podlegających częstym zmianom. Ustalenie tych zadań wymaga określenia priorytetów rozwoju społeczno-gospodarczego i to również w aspekcie regionalnym. Wstępem do tego musi być opracowanie metodologii prognoz rynkowych (gospodarczych i społecznych) pozwalających na przewidywanie zadań edukacyjnych. Tylko wówczas oświata może skutecznie wspierać strategiczne zadania rozwoju gospodarczego.

Większą elastycznością charakteryzuje się nurt popytowy. W tym zakresie długofalowe prognozy gospodarcze mają mniejsze znaczenie. Zadaniem tego nurtu jest bowiem wypełnianie luk w stabilnych kierunkach kształcenia, wychodzenie naprzeciw nowym lub doraźnym potrzebom.

## **Założenia podstawowe ustawicznej edukacji zawodowej**

Proponowany system ustawicznej edukacji zawodowej opiera się na następujących założeniach:

1. Edukacja zawodowa jest edukacją ustawiczną, zaczyna się już na poziomie szkoły podstawowej i trwa przez całe życie.
2. Istnieje konieczność odroczenia w czasie, w porównaniu z aktualnie funkcjonującym systemem edukacji, nabywania wiedzy i umiejętności związanych z danym zawodem czy specjalnością – na rzecz wiedzy i umiejętności ogólnych, bazowych dla ciągłego pozyskiwania i rozwijania tych pierwszych.

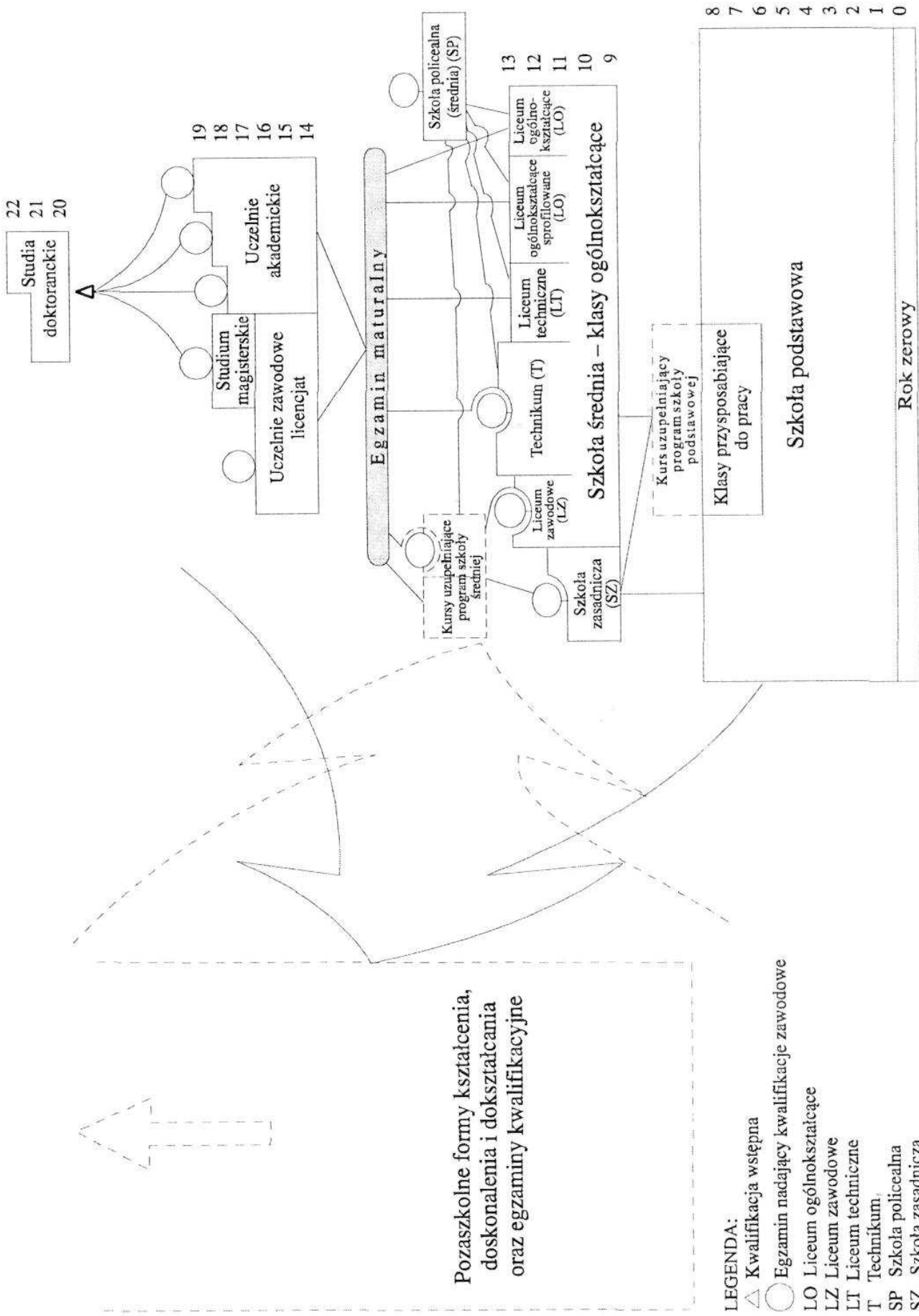


3. Celem edukacji w wieku młodzieńczym powinno być rozwijanie poczucia odpowiedzialności za własne postępy w procesie edukacyjnym i rozwój intelektualny, rozwijanie umiejętności efektywnego kierowania własną drogą edukacyjną w ciągu całego życia.
4. Ustawiczna edukacja zawodowa jest edukacją równych szans dla wszystkich jednostek naszego społeczeństwa.
5. Zadaniem dla decydentów w tym obszarze funkcjonowania państwa powinno być tworzenie warunków dla pojawiania się różnorodnych możliwości zdobywania, podnoszenia lub zmiany kwalifikacji zawodowych, jak i wykształcenia ogólnego oraz zarządzanie jakością ofert rynku edukacyjnego.
6. Podstawowym regulatorem jakości ustawicznego kształcenia zawodowego powinny być standardy kwalifikacji zawodowych, w których ustalaniu istotną rolę odgrywać będą pracodawcy.
7. Instytucje kontrolujące jakość kształcenia (egzaminujące) powinny być zewnętrzne w stosunku do instytucji szkolących.
8. Nauczyciel w procesie edukacji to organizator – konsultant procesu uczenia się, nabywania wiedzy, umiejętności i doświadczeń oraz kształtowania postaw.
9. Związek (współpraca) rynku pracy – pracodawców z rynkiem edukacyjnym jest warunkiem koniecznym funkcjonowania skutecznego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.
10. W strukturze organizacyjnej systemu ustawicznej edukacji zawodowej funkcjonują instytucje – placówki:
  - prowadzące bezpośrednią działalność edukacyjną,
  - wspomagające/wspierające procesy edukacyjne realizowane przez inne jednostki,
  - nadzorujące inne jednostki systemu ustawicznej edukacji zawodowej.
11. Konieczne jest tworzenie systemów wspomagania dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego – twórców, organizatorów i odbiorców.

## **Ustawiczne kształcenie zawodowe w strukturze systemu edukacji**

Konstrukcja tego modelu (przedstawionego niżej w dwu wariantach) łączy dwie formy edukacyjne – szkolną i pozaszkolną. Oznacza to, że programy kształcenia ogólnego, ogólnozawodowego i zawodowego opracowane dla systemu szkolnego mogą być realizowane również w pozaszkolnych formach edukacyjnych. Z drugiej strony – formy kursowe wplecione w system szkolny zapewniają pełną jego drożność pionową, niezależnie od ścieżki edukacyjnej wybranej pierwotnie przez osobę uczącą się.

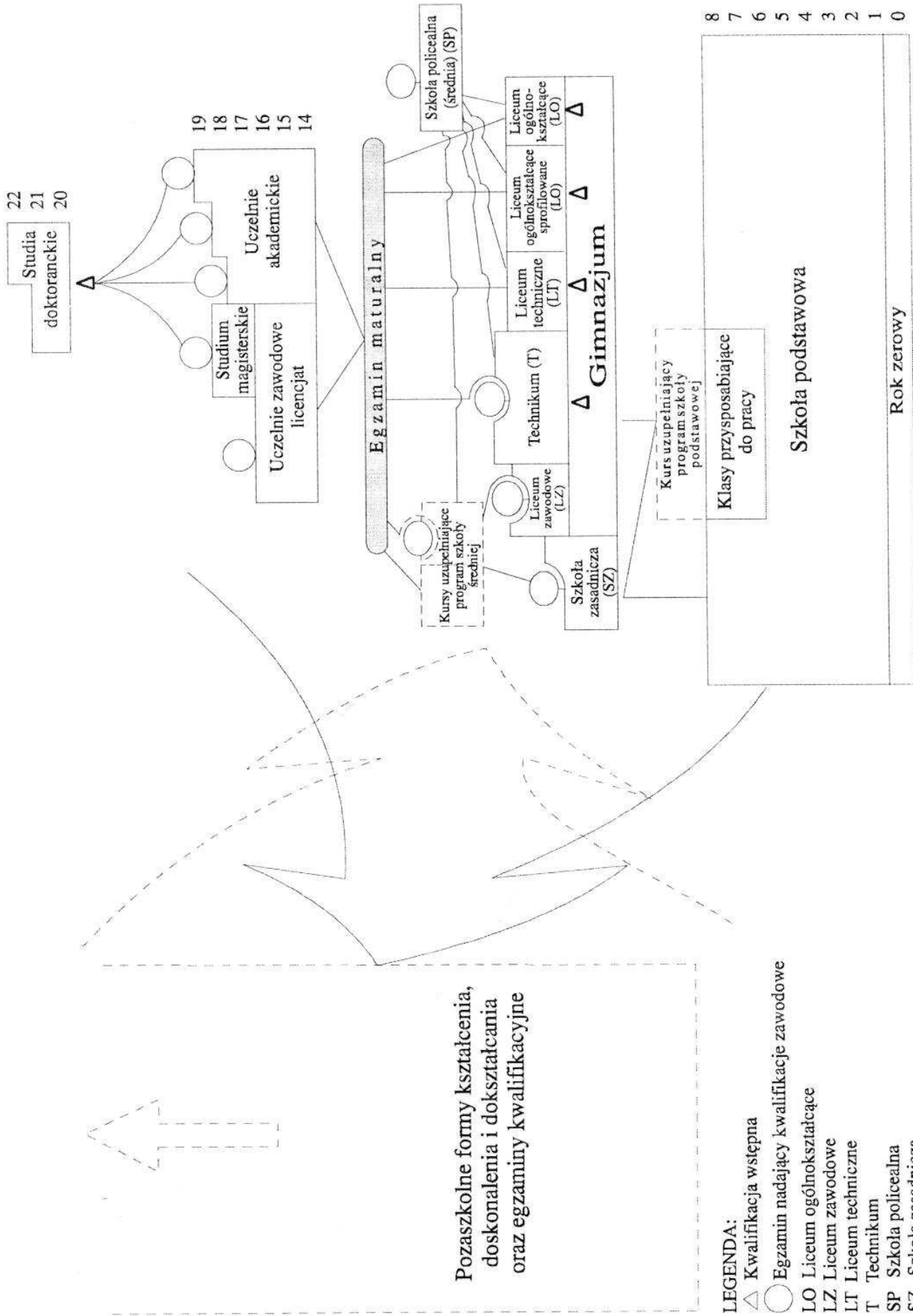
Zakłada się możliwość płynnego przechodzenia z jednej formy do drugiej zaliczając potwierdzone określonym dokumentem nabycie wiedzy i umiejętności przewidzianych w części danego programu.



▲ Pozaszkolne formy kształcenia,  
 doskonalenia i dokształcania  
 oraz egzaminy kwalifikacyjne

- LEGENDA:**
- ▲ Kwalifikacja wstępna
  - Egzamin nadający kwalifikacje zawodowe
  - LO Liceum ogólnokształcące
  - LZ Liceum zawodowe
  - LT Liceum techniczne
  - T Technikum
  - SP Szkoła policealna
  - SZ Szkoła zasadnicza

Rys. 1. Struktura systemu edukacji – wariant 1



Rys. 2. Struktura systemu edukacji – wariant 2

Edukacja pozaszkolna to: kursowe formy kształcenia stacjonarnego, kształcenie na odległość, kształcenie otwarte, kształcenie w systemie eksternistycznym.

Szczegółowy opis umiejscowienia ustawicznego kształcenia zawodowego w strukturze systemu edukacji przedstawiony został na podstawie wariantu 1, jakkolwiek opis ten w zasadzie odnosi się również do wariantu 2. Różnica polega na rozdzieleniu – w przypadku wariantu 2 – szkoły średniej na gimnazjum i inne typy szkół średnich. Programowo – gimnazjum jest tu odpowiednikiem dwu pierwszych klas szkoły średniej przedstawionej w wariancie 1.

- Proponowany model zakłada dwuwariantowość (czy dwustopniowość) wykształcenia na każdym poziomie:
  - 1) na poziomie szkoły podstawowej można uzyskać świadectwo ukończenia tej szkoły (uzyskania wykształcenia podstawowego):
    - uprawniające do podjęcia dalszego kształcenia w szkole zasadniczej lub ubiegania się o wstęp do szkoły średniej,
    - bez prawa bezpośredniego przejścia do dalszego etapu kształcenia, z potwierdzeniem na świadectwie ukończenia szkoły i równocześnie ukończenia programu przysposabiającego do pracy;
  - 2) na poziomie szkoły średniej można uzyskać świadectwo ukończenia tej szkoły (uzyskania wykształcenia średniego):
    - uprawniające do przystąpienia do egzaminu maturalnego,
    - bez prawa bezpośredniego dopuszczenia do egzaminu maturalnego.

Pełna drożność pionowa systemu edukacji szkolnej utrzymana jest jednak poprzez wprowadzenie kursów uzupełniających program nauczania szkoły podstawowej i średniej. Dotyczy to również absolwentów szkoły zasadniczej, którzy mogą w formach kursowych uzupełnić wykształcenie ogólne do poziomu szkoły średniej (uprawniającej albo bez uprawnień do przystąpienia do matury) lub zdobyć kwalifikacje zawodowe na poziomie wykształcenia średniego. Przy czym wszystkie formy kształcenia gwarantujące drożność funkcjonują na zasadzie podażowej (np. finansowane są z budżetu).
- W ponadpodstawowym systemie szkolnictwa wyróżnia się:
  - 1) szkołę zasadniczą,
  - 2) szkołę średnią,
  - 3) policealną średnią szkołę zawodową.

#### Ad. 1. Szkoła zasadnicza

Umieszczenie szkół zasadniczych w przedstawionym wyżej modelu jest nie tyle propozycją, co koniecznością uwzględnienia aktualnych uwarunkowań społecznych – edukacyjnych tradycji regionalnych czy rodzinnych. Z tych względów trudno również prognozować zasięg kształcenia na poziomie zasadniczym.

Ekonomiczne, ekologiczne i społeczne aspekty rozwoju cywilizacyjnego wskazują jednak na potrzebę budowania systemu edukacyjnego kreującego ludzi rozumiejących



szerszy kontekst własnych działań zawodowych, umiejących znaleźć się w zmieniających się warunkach życia społeczno-gospodarczego – takimi będą raczej absolwenci szkoły średniej dającej kwalifikacje robotnicze niż absolwenci szkół zasadniczych.

Analiza zawodów robotniczych, m.in. z punktu widzenia ich złożoności, perspektyw rozwojowych – powinna wskazać, w których z nich należałoby kształcić na poziomie szkoły średniej. Sprawa ta rozstrzygnie się w toku opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych.

## Ad. 2. Szkoła średnia

Model szkoły średniej jest propozycją przesunięcia w czasie decyzji dotyczącej wyboru określonej drogi edukacyjnej, jest również propozycją złamania tradycyjnych podziałów szkolnictwa średniego na zawodowe i ogólnokształcące. Założeniem podstawowym jest tu optymalizacja warunków wyboru kolejnych etapów na drodze edukacyjnej człowieka. Model szkoły średniej zbliża się do urzeczywistnienia idei rozwoju wg indywidualnych predyspozycji, zainteresowań i potrzeb. Najczęściej przecież indywidualne predyspozycje i zainteresowania ujawniają się w toku nauki w szkole średniej, a nie na starcie do tego etapu kształcenia.

Proponowany model szkoły średniej zakłada zróżnicowanie programowe dopiero od klasy trzeciej. Po dwóch latach nauki uczniowie – z pomocą znających ich już nauczycieli, doradców, na podstawie własnego doświadczenia – mogą podjąć bardziej świadomą decyzję dotyczącą dalszego etapu kształcenia.

Przy takim podejściu do szkoły średniej bardziej realna może stać się postulowana forma doradztwa, które powinno ułatwiać i uprawdopodobniać sukces na kolejnym etapie edukacyjnym, a nie stanowić sposób przedwczesnej eliminacji.

Zakłada się więc, że w jednej szkole powinny funkcjonować obok siebie klasy ogólnokształcące, ogólnozawodowe i zawodowe. Oczywiście należy liczyć się z odstępstwami od tej zasady, ale powinny one wynikać jedynie z bieżących potrzeb środowisk lokalnych. Istotą tego podejścia jest raczej integrowanie młodzieży niż tworzenie – poprzez struktury systemu edukacyjnego – sztywnych podziałów, odrębnych kultur młodzieżowych już od 15. roku życia.

Na przedstawionym schemacie przyporządkowano różnym typom klas, od 3 do 4–5, nazwy typów szkół średnich funkcjonujących w aktualnym systemie. Będą one bazą dla tworzenia szkoły średniej nowego typu. W okresie przejściowym we wszystkich tych szkołach należałoby wprowadzić dwie pierwsze klasy programowo jednako- we, co ułatwiałoby uczniom ewentualną zmianę szkoły. W drugim etapie modernizacji systemu edukacji szkołę średnią nowego typu można by tworzyć na bazie technikum czy liceum technicznego – stosunkowo najmniejszym kosztem można tu tworzyć klasy ogólnokształcące, ogólnozawodowe i zawodowe.

Uczeń kończący naukę w tej szkole byłby absolwentem:

- a) szkoły średniej – klasy zawodowej,
- b) szkoły średniej – klasy ogólnozawodowej o profilu...,

- c) szkoły średniej – klasy ogólnokształcącej o profilu.....,
- d) szkoły średniej – klasy ogólnokształcącej.

W podstawie programowej w zakresie kształcenia ogólnego wyróżniono 5 etapów kształcenia: elementarne, propedeutyczne-zintegrowane, przedmiotowe–podstawowe, przedmiotowe–zaawansowane i przedmiotowe–rozszerzone. Proponowany model szkoły średniej obejmowałby IV i V etap kształcenia, z tym, że w przypadku klasy zawodowej o 4-letnim cyklu kształcenia byłby to niepełny etap V, ponieważ klasa ta nie realizowałaby pełnego programu nauczania przygotowującego do matury oraz podjęcia studiów. To zadanie byłoby realizowane na kursach uzupełniających program szkoły średniej, uprawniającej do przystąpienia do egzaminu maturalnego.

### Ad. 3. **Policealna średnia szkoła zawodowa**

Byłaby to obecnie funkcjonująca, ale zmodernizowana programowo i organizacyjnie szkoła policealna. Policealna średnia szkoła zawodowa oferowałaby programy kształcenia zawodowego na poziomie technika, dla absolwentów szkoły średniej, w kilku wersjach:

- dla absolwentów klas ogólnokształcących i ogólnokształcących-sprofilowanych,
- dla absolwentów klas ogólnozawodowych,
- dla absolwentów klas zawodowych o 5-letnim cyklu kształcenia, którzy chcą albo muszą – w związku z sytuacją na rynku pracy – przekwalifikować się,
- dla absolwentów klas zawodowych o 4-letnim cyklu kształcenia oraz dla absolwentów szkół zasadniczych po kursach uzupełniających szkołę średnią.

Wielowariantowość programów w ramach jednego zawodu wskazuje na to, że najbardziej optymalną formą organizacyjną tej szkoły byłoby dostosowanie jej organizacji do potrzeb kształcenia w systemie modułowym, a nie w systemie klasowo-lekcyjnym. Długość cyklu kształcenia w tej szkole byłaby więc zróżnicowana – wyznaczona specyfiką zawodu i stopniem przygotowania kandydata do podjęcia kształcenia w danym zawodzie. Maksymalnie byłby to zapewne cykl 2-letni.

- Rozważenia wymagać będzie tradycyjny podział szkół na szkoły dla młodzieży i szkoły dla dorosłych (szczególnie w przypadku policealnej średniej szkoły zawodowej). Być może należałoby tu mówić raczej o szkole stacjonarnej z pełnym tygodniowym wymiarem godzin nauczania, szkole stacjonarnej o skróconym wymiarze, szkole realizującej kształcenie w formie zaocznej lub kształcenia na odległość. W każdym razie tworząc szczegółowe rozwiązania w ramach struktury ustawicznej edukacji zawodowej należałoby poddać analizie również przyjęte nazewnictwo w tym zakresie.
- Usytuowanie w schemacie egzaminów kwalifikacji zawodowych oznacza, że mają one charakter zewnętrzny – państwowy i nie są warunkiem koniecznym ukończenia szkoły średniej.

Uczeń, który ukończyłby z wynikiem pozytywnym ostatnią klasę zawodową szkoły średniej i nie przystąpiłby do egzaminu z kwalifikacji zawodowych lub nie

uzyskałby oceny pozytywnej na tym egzaminie, mógłby otrzymać świadectwo ukończenia szkoły średniej – klasy zawodowej, bez tytułu zawodowego.

Wychodząc z założenia, że człowiek nie jest ofiarą systemu edukacji, ale świadomym jej podmiotem – jeśli uzna on, że w danym zawodzie nie chce lub nie może pracować, nie musi poświęcać czasu i energii na ten egzamin (a także np. zużywać środków publicznych na ten cel). Może rozpocząć naukę w szkole policealnej lub w pozaszkolnych formach edukacji i zdobyć te kwalifikacje zawodowe, które są mu potrzebne. Może również przystąpić do egzaminu maturalnego i podjąć studia na wybranym typie uczelni.

- Na marginesie rozważań o strukturze ustawicznej edukacji zawodowej – propozycja związana ze skalą ocen.

Skala ocen aktualnie funkcjonująca w szkołach miałaby funkcje motywacyjno-sprawdzające w trakcie procesu edukacyjnego. Państwowe egzaminy kwalifikacji zawodowych miałyby 3-stopniową skalę ocen: dostateczny, dobry, wyróżniający. Osoba, która nie złożyłaby egzaminu co najmniej na poziomie dostatecznym – nie uzyskałaby tytułu zawodowego (dokumentu potwierdzającego posiadanie kwalifikacji zawodowych na określonym poziomie).

## **Standardy kwalifikacji zawodowych – podstawowy mechanizm regulujący jakość kształcenia**

Na potrzeby tego opracowania przyjmujemy, że **standardy kwalifikacji zawodowych to zbiór norm określających kwalifikacje zawodowe na danym poziomie kompetencji zawodowych.**

**Kwalifikacje zawodowe** to zbiór umiejętności potrzebnych do wykonania zadań zawodowych dla danego stanowiska pracy, zawodu lub specjalności zawodowej.

**Poziomy kompetencji zawodowych** to stan przygotowania pracownika uwzględniający stopień trudności wykonania zadań zawodowych, stopień złożoności wykonywanej pracy oraz stopień odpowiedzialności za wykonane zadanie.

**Umiejętność** to gotowość wykonania celowego zadania zawodowego na określonym poziomie kompetencji zawodowej.

**Standardy egzaminacyjne** to zestawy sprawdzianów teoretycznych i praktycznych, wynikających ze standardów kwalifikacji zawodowej, przygotowanych w celu sprawdzenia kwalifikacji zawodowych absolwenta na danym poziomie kompetencji zawodowych.

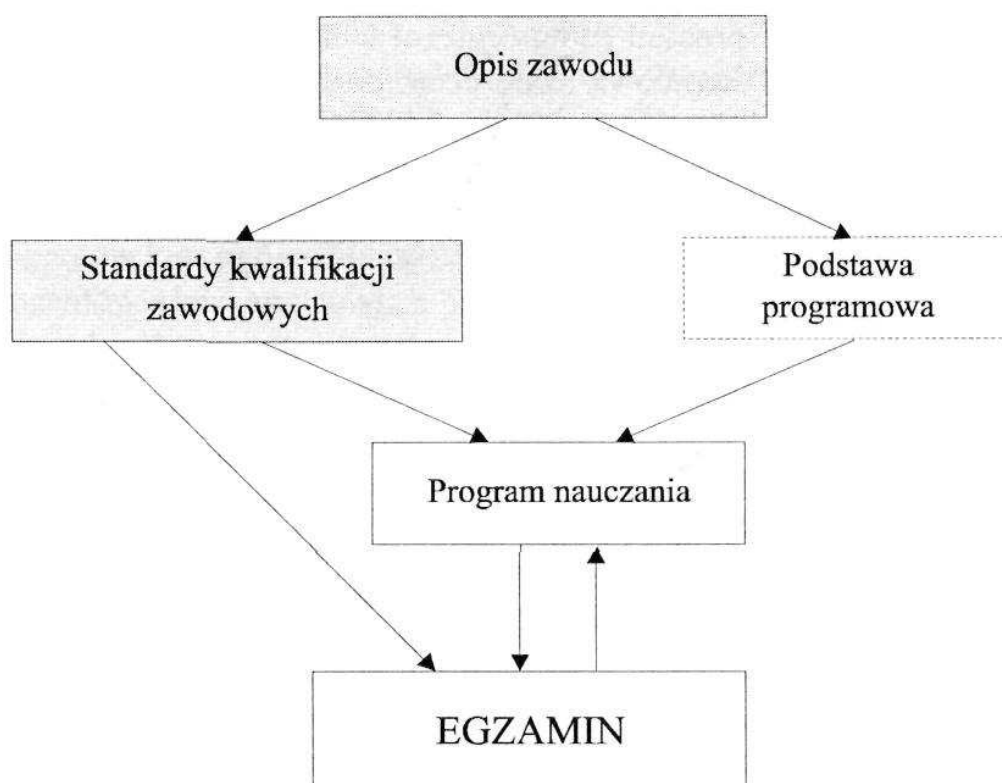
Takie podejście pozwala na przeprowadzanie co roku innych egzaminów kwalifikacyjnych dla tych samych standardów kwalifikacji zawodowej.

Celem kształcenia zawodowego powinno być osiągnięcie przez ucznia umiejętności ujętych w standardzie kwalifikacji zawodowych. Standardy te powinny być określone z udziałem podmiotów gospodarczych, które będą zatrudniać absolwentów szkół zawodowych.

Należy rozszerzyć udział zaplecza branżowego w postaci stowarzyszeń, związków zawodowych, związków pracodawców, izb przemysłowych, handlowych i gospodarczych w ustalaniu umiejętności zawodowych stanowiących standardy kwalifikacyjne dla systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

### *Standardy a zawody*

Dla każdego zawodu powinny być opracowane standardy kwalifikacji zawodowych. Zbiór tych standardów pozwoli stworzyć program nauczania/szkolenia dla zawodu (podobnie jak podstawa programowa) oraz standardy egzaminacyjne.



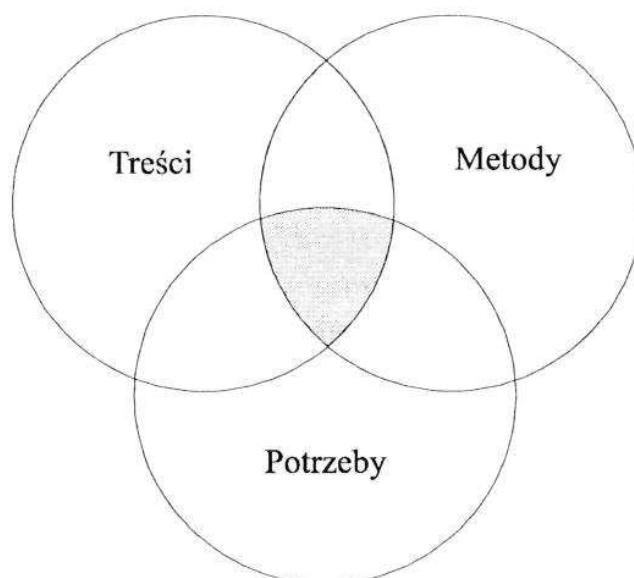
Rys. 3. Standardy kwalifikacji w kształceniu zawodowym

Powyższy schemat wskazuje, że w kształceniu zawodowym standardy kwalifikacji zawodowych powinny stopniowo zastępować obowiązującą obecnie podstawę programową. Opracowanie standardów kwalifikacji zawodowych będzie przełomem w kształceniu zawodowym, pozwoli na ujednoczenie wymagań w kształceniu zawodowym nie tylko w kraju, ale także w Europie. Należy tu zaznaczyć, że do tej pory nie ma ujednoczonych standardów kwalifikacji zawodowej w Unii Europejskiej. Nasze prace w tej dziedzinie można więc będzie dopasować do standardów europejskich, jeśli takie zostaną opracowane.



## Umiejętności kluczowe

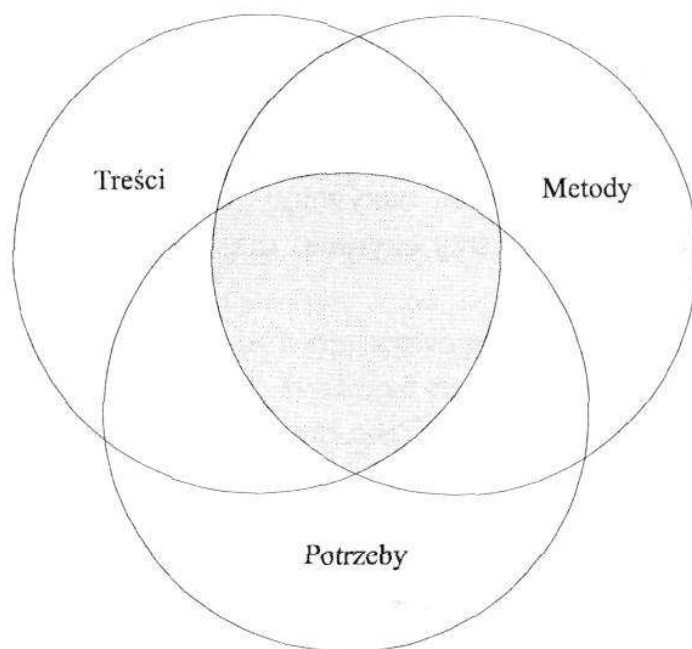
Opracowując standardy kwalifikacji zawodowych i wynikające z nich standardy egzaminacyjne należy przeanalizować, które umiejętności są dla danego zawodu najistotniejsze. Umiejętności te często są nazywane „umiejętnościami kluczowymi”. Na poniższym rysunku zaznaczone są trzy czynniki mające wpływ na wybór umiejętności kluczowych.



Rys. 4. Czynniki wpływające na wybór umiejętności kluczowych

Po pierwsze – trzeba mieć wiedzę, zasób zapamiętanych **treści** opisujących działanie zawodowe. Z reguły wiemy więcej niż potrafimy zastosować w działaniu, nie dla wszystkich treści znamy sposób ich użycia – czyli **metody**. Stosując np. kształcenie zadaniowe, polegające na uczeniu się przez wykonywanie konkretnych prac – zadań zawodowych, przesuwamy koło **metody** w kierunku koła **treści** zwiększając ich obszar wspólny.

Z kolei nie wszystko, co wiemy i co umiemy zastosować, trafia w oczekiwania społeczne, czyli **potrzeby** dotyczące umiejętności nie pokrywają się z celami kształcenia zawodowego. Wynika to z trudności w rozpoznaniu tych potrzeb. Jeśli np. rozwinięte będą badania umiejętności koniecznych dla wykonywania zadań zawodowych potrzebnych w danej chwili, dopasowanie ich do aktualnego stanu technologii (technologia – w znaczeniu nauki o technikach stosowanych w danym zawodzie), to koło **potrzeby** będzie przesuwać się w kierunku obu pozostałych. Przybliżając do siebie wszystkie trzy koła, można wykształcić w tym samym czasie znacznie więcej umiejętności kluczowych, a więc tych najbardziej oczekiwanych, jak na poniższym rysunku.



Oczywiście te trzy czynniki wpływające na umiejętności kluczowe nie mają w praktyce takiego samego udziału w ich kształtowaniu (koła nie są jednakowej wielkości).

Powszechnie znana jest opinia o polskiej szkole, nie tylko zawodowej, że jest ona przeładowana treściami. W wielu przypadkach olbrzymi zasób wiedzy naszych uczniów może być użyty przez nich jedynie na różnych olimpiadach. Powiększając koło **treści**, nie mamy już czasu na przećwiczenie metod ich zastosowania – koło **metody** jest wtedy małe, a obszar wspólny – znikomy.

Powyższą analizę można uwzględnić przy opracowywaniu programów kształcenia zawodowego oraz standardów egzaminacyjnych. Wyposażając absolwenta w jak największy obszar umiejętności kluczowych, zapewniamy mu lepszy start na rynku pracy.

### ***Zewnętrzna ocena – egzaminy kwalifikacyjne***

Aby mieć pewność, że poziom przygotowania do danego zawodu jest zgodny z oczekiwanymi standardami egzaminacyjnymi – należy wprowadzić **ujednolicony egzamin kwalifikacji zawodowych**.

Zamiast egzaminów końcowych przeprowadzanych w każdej szkole zawodowej przez komisję egzaminacyjną powołaną spośród nauczycieli danej szkoły, powinno się organizować standaryzowany egzamin, przeprowadzany we współdziałaniu przedstawicieli przemysłu i rzemiosła – czyli pracodawców. Ogólnokrajowe standardy wymagań egzaminacyjnych powinny wynikać ze standardów kwalifikacji zawodowych lub z podstawy programowej.

Tak przeprowadzony egzamin spowoduje:

- lepsze dostosowanie kwalifikacji absolwenta do potrzeb zakładu pracy; tematy egzaminu opracowywane byłyby we współdziałaniu pracodawców,

- możliwość porównania przygotowania zawodowego w różnych szkołach,
- wprowadzanie nowych treści do programów przedmiotów zawodowych wynikających z unowocześniania gospodarki,
- wyrównanie poziomu przygotowania zawodowego absolwentów z różnych szkół.

Należy spodziewać się, że propozycja takiego egzaminu będzie miała przeciwników w niektórych szkołach, gdyż sytuacja, gdy nauczyciel sam uczy i sam egzaminuje jest znacznie łatwiejsza zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Znajdzie natomiast aprobatę w tych szkołach, które starają się dobrze przygotować swoich absolwentów do pracy, a możliwość porównania spowoduje wzrost popularności tych szkół i wpłynie na jeszcze lepszy nabór kandydatów.

Wprowadzenie *ujednoliconego egzaminu kwalifikacji zawodowych* to zmiana na pozór mała, ale powodująca ogromne zmiany całego systemu kształcenia zawodowego, to mały kluczyk do ogromnych drzwi. Pomyślmy np. jak zmieni się rola nauczyciela po wprowadzeniu takiego egzaminu. Przestanie być on sędzią, jedynym autorytetem decydującym o tym, kto zdał, a kto musi powtórzyć rok. Stanie się natomiast doradcą, stojącym po tej samej stronie co jego uczeń, gdyż przy egzaminie zewnętrznym niepowodzenie ucznia przenosi się automatycznie na nauczyciela. Sprawdziany, które będzie przeprowadzał nauczyciel, będą dla niego wskazówką, które umiejętności należy jeszcze doskonalić, aby jego podopieczni pomyślnie zdali egzamin, nie będą one jednak przesądzały o losie ucznia.

## **Nauczyciel w ustawicznej edukacji zawodowej**

Nawet najdoskonalszy system edukacyjny nie da się zrealizować bez odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Truizmem jest podkreślanie istotnej roli nauczyciela w edukacji zawodowej, dlatego zastanówmy się, jak zmieni się ona w zmodernizowanym systemie ustawicznej edukacji zawodowej.

Czynniki powodujące zmianę roli nauczyciela to:

**Kształcenie dostosowane do standardów kwalifikacyjnych.** Opracowanie takich standardów i wprowadzenie ich do szkolnictwa zawodowego spowoduje uporządkowanie wymagań końcowych kształcenia zawodowego. Nauczyciel będzie musiał jednak zaprojektować sposób uzyskania wyniku końcowego dostosowany do możliwości jego „warsztatu dydaktycznego” i poziomu ucznia. Pomocne mu będą w tym projektowaniu podstawy programowe i programy kształcenia opracowane centralnie.

Jest to całkowite odejście od tzw. „realizacji programu nauczania”, gdyż celem będzie wykształcenie u uczniów dokładnie określonych umiejętności ujętych w standardzie. Drogę dojścia do tych umiejętności zaprojektuje i zrealizuje sam nauczyciel.

**Obiektywna (zewnętrzna) ocena kwalifikacji zawodowych absolwenta.** Nauczyciel przestanie być „sędzią” decydującym o tym, czy uczeń spełnia jego oczekiwania, a stanie się doradcą, który pomoże uczniowi przygotować się do egzaminu ze-

wewnętrznego. Egzamin zewnętrzny pozwoli też ocenić pracę nauczyciela po jej rzeczywistych rezultatach. Świadomość tego również wpłynie na jakość jego pracy pod warunkiem, że będzie godziwie za nią wynagradzany.

**Cele kształcenia dostosowane do potrzeb gospodarki rynkowej.** Nauczyciel edukacji zawodowej powinien być świadomy celów, jakie stawia przed kształceniem zawodowym gospodarka rynkowa. Poza wykształceniem określonych w standardach umiejętności należy ukształtować postawy odpowiednie do oczekiwań pracodawców. Pracownicy nowoczesnych przedsiębiorstw muszą poza wiadomościami merytorycznymi posiadać umiejętności rozwiązywania postawionych im zadań – niezależnie od poziomu ich wykształcenia. Szefowie firm wskazują cele działania i określają czas na ich osiągnięcie, a zespoły pracowników opracowują projekty ich realizacji. Takie zorganizowanie pracy przynosi wiele korzyści, takich jak: podwyższenie jakości, duże zaangażowanie pracowników w działanie firmy, lepsze wykorzystanie ich indywidualnych predyspozycji i większe zadowolenie z wykonywanej pracy.

Uczeń szkoły zawodowej powinien więc umieć pracować w grupie, planować samodzielnie swoją pracę i być aktywnym w działaniu dla przedsiębiorstwa i dla siebie. Takie umiejętności musi wykształcić nauczyciel poprzez stosowanie odpowiednich metod pracy z uczniem.

Dodatkowe wymagania dotyczące pracy nauczyciela wymusi konstrukcja programów kształcenia. Należy spodziewać się, że programy te będą miały budowę modułową, co spowoduje duże zmiany w wymaganiach stawianych nauczycielom.

Najważniejsze z nich to:

- odejście od przedmiotów nauczania,
- połączenie zajęć teoretycznych z praktycznymi,
- możliwość indywidualnego dopasowania programu kształcenia do potrzeb i możliwości ucznia.

Przygotowanie nauczycieli do zadań ustawicznej edukacji zawodowej wymaga podjęcia następujących działań:

- stworzenie na wyższych uczelniach możliwości kształcenia nauczycieli dla edukacji zawodowej,
- utworzenie systemu premiowania podnoszenia kwalifikacji,
- wykształcenie kadry „doradców – edukatorów”, którzy będą czuwać nad aktualizacją przygotowania merytorycznego nauczycieli,
- utworzenie systemu doskonalenia nauczycieli z wykorzystaniem centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego, w których zatrudnieni byłiby edukatorzy,
- objęcie systemem doskonalenia nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także nauczycieli szkół i placówek, którzy zajmują się doradztwem zawodowym – niezależnie od jego zakresu.



## Instytucje wspierające ustawiczną edukację zawodową

Administracja oświatowa nie jest w stanie wykonywać wszystkich zadań związanych z rozwojem ustawicznej edukacji zawodowej. Wymaga to wsparcia wielu instytucji, organizacji oraz partnerów społecznych.

Układ instytucji wspierających powinien pełnić szereg funkcji, z których najważniejsze to:

- 1) opracowywanie i stałe aktualizowanie standardów kwalifikacji zawodowych,
- 2) opracowywanie i aktualizowanie wymagań egzaminacyjnych z wykorzystaniem standardów kwalifikacji zawodowych,
- 3) opracowanie i aktualizowanie standardów wszystkich elementów procesu edukacji zawodowej: programowych, kontrolnych, wyposażenia technodydaktycznego, przygotowania i oceny kadry dydaktycznej,
- 4) opracowywanie i aktualizowanie zasad i trybu przeprowadzania akredytacji programów, szkół i placówek edukacyjnych,
- 5) doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- 6) gromadzenie funduszy na potrzeby ustawicznej edukacji zawodowej, ustalanie zasad ich dystrybucji oraz finansowanie tych zadań.

Większość tych funkcji mogłaby spełniać specjalistyczna instytucja – jednostka państwowa, działająca na rzecz ustawicznej edukacji zawodowej. Powinna mieć ona charakter międzyresortowy, pod nadzorem Ministra Edukacji Narodowej – z udziałem organizacji pracodawców oraz stowarzyszeń zawodowych. Mogłaby to być placówka badawczo-rozwojowa lub agencja.

W oparciu o Pracownię Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych CODN funkcjonuje załączek systemu doskonalenia nauczycieli. Jego rozbudowa polegać będzie na zatrudnieniu doradców metodycznych oraz edukatorów w CKP i CKU oraz w dużych zespołach szkół. Szkoły te i placówki pełniłyby wówczas rolę regionalnych centrów doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Wiodącą rolę w procesie doskonalenia zawodowego w zakresie doradztwa zawodowego, kadry poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz pedagogów i psychologów szkolnych powinno odgrywać – poza ośrodkami akademickimi Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, jako instytucji oświatowej o statusie placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Odrębną strukturę organizacyjną powinny tworzyć komisje państwowych egzaminów kwalifikacji zawodowych, które stanowiłyby system obiektywnego, zewnętrznego sprawdzania kwalifikacji zawodowych absolwentów oraz kontroli jakości kształcenia w szkołach i placówkach. Komisje te mogły również uczestniczyć w procesie akredytacji programów, szkół i placówek edukacyjnych.

## **Finansowanie ustawicznej edukacji zawodowej**

Podstawowymi przeszkodami w sprawnym funkcjonowaniu obecnego modelu edukacji są:

- chronicznie zbyt małe nakłady budżetowe na oświatę w ogóle, a na zawodową w szczególności,
- niejednoznaczność zakresów udziału poszczególnych uczestników procesu edukacyjnego (budżet – obecni i potencjalni pracodawcy – rodzice, opiekunowie, uczniowie lub słuchacze) w finansowaniu edukacji,
- brak dostatecznego zainteresowania kapitału (pracodawcy) kształceniem potencjalnych pracowników oraz finansowaniem lub współfinansowaniem szkół,
- system podatkowy nie przewidujący – lub przewidujący zbyt mały zakres – ulg dla inwestujących w proces edukacji,
- brak jednoznacznego określenia zakresu kształcenia ze środków budżetowych.

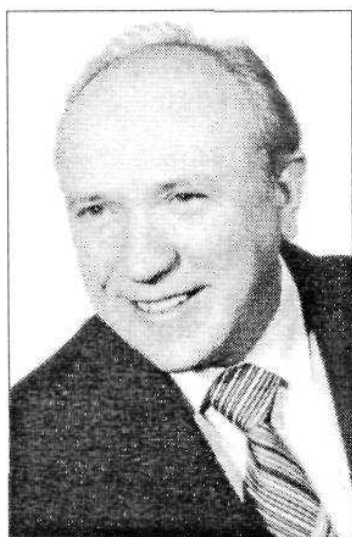
W związku z tym konstrukcja systemu finansowania oświaty powinna uwzględniać co najmniej następujące zasady:

- kształcenie do ukończenia szkoły podstawowej (lub analogicznych form kształcenia) jest w całości pokrywane z budżetu państwa lub budżetów samorządów terytorialnych,
- począwszy od szkoły średniej finansowanie kształcenia rozkłada się proporcjonalnie do potrzeb: szkoły podażowe i pozaszkolne formy kształcenia gwarantujące drożność systemu edukacji szkolnej finansowane mogą być w całości z budżetu lub w części (określonej przez zainteresowane strony) również przez pracodawców i edukowanych; szkoły popytowe powinny być opłacane w całości przez zleceniodawców (pracodawców lub chcących się kształcić według własnych życzeń i możliwości),
- finansowanie innych niż wspomniane form pozaszkolnych w systemie ustawicznej edukacji zawodowej powinno odbywać się, w określonych proporcjach, poprzez pracodawców i edukowanych – z ewentualnym udziałem budżetu w przypadku programów szkolnych realizowanych w różnych formach kursowych (np. kształcenia na odległość),
- wszyscy łożący na oświatę bezpośrednio lub pośrednio mogą korzystać z odpisów podatkowych liczonych od sumy netto (wariant: brutto),
- szkoły mogą prowadzić działalność gospodarczą w sposób i w dziedzinach ściśle określonych prawem, z warunkiem nieuszczipiania w żaden sposób i w żadnym zakresie realizacji wymaganych zadań edukacyjnych,
- państwo, organizacje pracodawców, osoby fizyczne lub prawne mogą tworzyć fundusze przeznaczone na edukację; fundusze te mogłyby powstawać z obligatoryjnych odpisów od funduszu płac,
- w przypadku zmiany przepisów prawnych w zakresie finansowania edukacji w czasie pobierania nauki, edukujący się ma prawo swobodnego wyboru zasad bardziej mu odpowiadających (poprzednich lub nowych) do zakończenia danego etapu kształcenia.

Wprowadzanie powyższych założeń musi odbywać się w rytmie realizacji kolejnych etapów reformy systemu oświaty.

# Sylwetki wybitnych andragogów

## PROFESOR ZWYCZAJNY dr hab. TADEUSZ WUJEK JUBILEUSZ 70-LECIA URODZIN



Urodził się 27 sierpnia 1927 roku w Łodzi. Studia pedagogiczne ukończył w 1952 roku na Uniwersytecie Łódzkim. Doktorat w dziedzinie nauk humanistycznych uzyskał na Uniwersytecie Warszawskim w 1960 roku. W dziewięć lat później otrzymał habilitację w tej samej uczelni z zakresu pedagogiki. Tytuł profesora nadzwyczajnego uzyskał w 1978 roku. Jest profesorem zwyczajnym w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach od 1995 roku.

W opiniach na poszczególne stopnie i tytuły naukowe ich autorzy często używają sformułowań – pedagog i dyplomata. Przez wiele lat Jubilat z powodzeniem łączył obowiązki pracownika naukowego z funkcjami dyplomatycznymi. Był docentem w Uniwersytecie Warszawskim w latach 1968–1978. W tym czasie pełnił szereg funkcji z wyboru. Na przykład z-cy dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, kierownika Zakładu Pedagogiki Pozaszkolnej UW, kierownika Zakładu Pedagogiki Dorosłych UW i in. W latach 1978–1995 był profesorem nadzwyczajnym w Uniwersytecie Warszawskim. Swoją działalnością zaznaczył się w pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk 1975–1983 oraz 1987–1989, w Radach Naukowych wielu instytucji, np. w Radzie Archiwalnej, w Polskim Komitecie ds. UNESCO, w Polskim Instytucie Spraw Międzynarodowych. Był też doradcą w European Training Foundation. Ostatnio wiele pracy wkłada w działalność zespołów międzynarodowych do spraw kształcenia zawodowego jako przedstawiciel Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Równolegle był w latach 1962–1965 dyrektorem Instytutu Kultury Polskiej w Londynie, Ambasadorem w Libanie, Jordanii i na Cyprze 1971–1974, Ambasadorem w Danii 1981–1984 i Ambasadorem w Etiopii 1989–1992.

Zainteresowania pedagogiczne koncentrował Prof. Tadeusz Wujek w początkowym okresie na badaniach nad pracą i odpoczynkiem młodzieży, a następnie na oświatowych badaniach porównawczych oraz zagadnieniach pedagogiki dorosłych. Można powiedzieć, że najwcześniej zajął się czasem wolnym młodzieży. Przeprowadził w tej dziedzinie badania w trzech najważniejszych instytucjach wychowania pozaszkolnego, w pałacach młodzieży w Warszawie, Łodzi i Katowicach oraz wśród uczniów szkół podstawowych uczestniczących i nie uczestniczących w działalności pałaców młodzieży. Badania te dały obraz funkcji tego typu ośrodków wychowawczych w wielkich miastach i stworzyły podstawę do sformułowania wniosków opartych po raz pierwszy w Polsce na rozległej podstawie empirycznej. Publikacja z tych badań ukazała się w 1969 roku pt. „Praca i czynny wypoczynek ucznia”.

W czasie pobytu w Londynie T. Wujek zaznajomił się gruntownie z problemami oświaty dorosłych w Anglii, kraju o pionierskich działaniach w tej dziedzinie. Owocem tych studiów była znakomita źródłowa rozprawa pt. „Oświata dorosłych w Anglii” (1970 r.). Owocem pobytu w Bejrucie była książka pt. „Oświata i szkolnictwo w krajach arabskich” (1980 r.). Dla Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej Jubilat napisał ekspertyzę pt. „Oświata dorosłych – stan i kierunki przebudowy (1989 r.).

Nie sposób wymienić nawet najważniejsze artykuły i rozprawy zamieszczone w czasopiśmie i pracach zbiorowych. Szczególnie istotne wydają się następujące:

„Kierunki europejskiej współpracy w zakresie pozaszkolnej oświaty dorosłych”. *Oświata Dorosłych* 1988 nr 4.

„Współczesne problemy wychowania dorosłych”. W: *Studia Pedagogiczne* T. LVII, 1991.

„Główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego”. *Edukacja Dorosłych* 1994 nr 4.

„Andragogika – jej działy i związki z innymi dyscyplinami nauki”. W: *Problemy i dylematy andragogiki*. M. Marczuk (red.), 1994.

„Pedagogika pracy a pedagogika dorosłych”. *Pedagogika Pracy* 1995, nr 26–27.

Zasługi T. Wujka dla pedagogiki dorosłych, dla kształcenia kadr wyrażają się promowaniem kilku setek magistrów oraz ośmiu doktorów, a także organizowaniem i redakcją podręczników akademickich z dziedziny pedagogiki, a następnie pedagogiki dorosłych. W roku 1974 ukazał się podręcznik akademicki „Pedagogika”, którego współredaktorem i współautorem był T. Wujek, a następnie w roku 1992 „Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych”. W roku 1994 pod Jego redakcją ukazała się praca zbiorowa pt. „Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych”, a w 1996 „Wprowadzenie do andragogiki”.

Jego udział w tworzeniu i rozwoju Stowarzyszenia Oświatowców Polskich jest do dziś znaczący. Podjął się ostatnio w 1997 roku przewodnictwa Radzie Naukowej, a wcześniej wiele lat przewodniczył Radzie Naukowej Wiosennej Szkoły Andragogiki, Konferencji organizowanej co dwa lata, która przekształcała się w Sejmik Oświaty Dorosłych. Był współtwórcą porozumienia organizacji zajmujących się oświatą dorosłych w Polsce pod nazwą „Karta”. Przewodniczył reaktywowanemu Towarzystwu Uniwersytetu Robotniczego.



Najistotniejsze wydaje się jednak to, że jest gotów udzielić rady, pomocy każdemu, kto tego oczekuje. We wspomnianych kontaktach zaznacza uznanie dla innych i jest skuteczny we współdziałaniach.

Myślę, że będę wyrazicielem uczuć licznych przyjaciół prof. Tadeusza Wujka, wyrażając mu wielkie uznanie za dotychczasowy wkład w rozwój teorii i praktyki edukacji dorosłych oraz życzyć Mu dobrego zdrowia i w dalszym ciągu ludzkiej życzliwości.

*Stanisław Kaczor*

## **CZESŁAW MAZIARZ W DZIESIĄTĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI**

W dniu 28 września 1996 r. minęło dziesięć lat od śmierci wybitnego andragoga – prof. zw. dr. hab. Czesława Maziarza. W opracowaniu tym przedstawiono kilka informacji o życiu oraz twórczości naukowej i organizacyjnej Profesora<sup>1</sup>.

Urodził się 9 stycznia 1921 roku w Górnem pod Rzeszowem w rodzinie chłopskiej. Ukończył 4-letnie Gimnazjum im. S. Konarskiego (1937), a następnie Liceum Pedagogiczne w Rzeszowie (1939). Podczas wojny i okupacji hitlerowskiej uczestniczył w tajnym nauczaniu jako organizator kompletów gimnazjalnych i wykładowca. Brał udział w ruchu oporu jako żołnierz BCh i AK (ps. „Szeremi”).

Po wyzwoleniu podjął pracę w organizacjach młodzieżowych, pełniąc jednocześnie funkcję zastępcy wojewódzkiego pełnomocnika Rządu ds. osadnictwa spółdzielczo-parcelacyjnego na Ziemiach Odzyskanych.

Od września 1947 r. pracował w Warszawie. Studia wyższe pierwszego stopnia ukończył w Akademii Nauk Politycznych w Warszawie na Wydziale Społeczno-Ekonomicznym w 1951 r. a studia drugiego stopnia – na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w 1959 r.; doktorat nauk humanistycznych uzyskał w 1963 r. na podstawie rozprawy „Funkcje podręcznika w kierowaniu pracą samokształceniową ucznia”. Stopień naukowy doktora habilitowanego zdobył na Wydziale Ekonomiczno-Rolniczym SGGW-AR w 1968 r. na podstawie rozprawy habilitacyjnej „Proces upo-

<sup>1</sup> Por. m.in. A. Kroplewska: Życie, działalność naukowa i pedagogiczna Czesława Maziarza. Praca magisterska w Katedrze Pedagogiki Rolniczej SGGW-AR. Warszawa 1989; I. Milewicz: Koncepcja pedagogiczna i dorobek pisarski Profesora Czesława Maziarza. Praca magisterska w Zakładzie Dydaktyki WSPS. Warszawa 1994; Z. Przychodzeń: Pamięci prof. Czesława Maziarza. „Służba Rolna” 1986 nr 12; J. Stochmialek: Czesław Maziarz – działalność naukowa i wychowawcza (1921–1986). „Oświata Dorosłych” 1986 nr 7.

wszechniania wiedzy i postępu w rolnictwie”. Tytuł profesora nadzwyczajnego otrzymał w 1974 roku, profesora zwyczajnego w 1961 r.

W latach 1950–1952 pracował w Ministerstwie Oświaty na stanowisku naczelnika Wydziału Kształcenia Korespondencyjnego.

W latach 1953–1960 pracował w szkolnictwie średnim jako dyrektor filii Korespondencyjnego Liceum Ogólnokształcącego w Katowicach, a od 1956 r. wicedyrektor ds. pedagogicznych Technicznych Zakładów Naukowych Ministerstwa Przemysłu Ciężkiego.

W roku 1961 podjął pracę w SGGW w Katedrze Pedagogiki prof. Jana Barteckiego na stanowisku starszego asystenta, a od 1963 r. przeszedł do nowo utworzonej Katedry Teorii Pozaszkolnej Oświaty Rolniczej. Po uzyskaniu habilitacji w 1968 r. objął jej kierownictwo.

W latach 1964–1968 pełnił funkcję dyrektora Międzyuczelnianego Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących przy SGGW. Był organizatorem tej placówki i współzałożycielem czasopisma Ośrodka „Studia–Materiały–Informacje”, które ukazuje się od 1965 r. W okresie 1969–1973 zorganizował w SGGW Studium Podyplomowe w zakresie doradztwa rolniczego.

Od 1976 roku był pracownikiem naukowym w Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie (do roku 1980 kierował Zakładem Pedagogiki).

Jego naukowe zainteresowania skupiały się na dwóch obszarach pedagogiki:

- 1) andragogika ogólna i andragogika rolnicza,
- 2) pedagogika szkoły wyższej, zwłaszcza dydaktyka studiów dla pracujących i metodyka podręcznika akademickiego.

W zakresie andragogiki ogólnej przyczynił się wydatnie do rozwinięcia teorii samokształcenia, jako współtwórca oryginalnej koncepcji samokształcenia kierowanego w zastosowaniu do kształcenia na odległość (zaoczne, korespondencyjne), jako teoretycznej podstawy swoistego systemu dydaktycznego. Miał też znaczący wkład w opracowanie teoriopoznawczych i metodologicznych zagadnień andragogiki, jej teoretycznej fizjonomii, etapów rozwojowych, obecnego stanu i dalszych perspektyw.

Jako przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przyczyniał się do integracji środowiska andragogów w Polsce i podnoszenia prestiżu pedagogiki dorosłych.

Znaczący dorobek naukowy Cz. Maziarza powstał w okresie pracy w SGGW (1961–1977). Nawiązując do osiągnięć agronomii społecznej w Polsce okresu międzywojennego oraz na podstawie studiów analityczno-porównawczych, a przede wszystkim własnych wieloletnich badań empirycznych – indywidualnych i zespołowych, przyczynił się wydatnie do budowania naukowych podstaw dwóch subdyscyplin pedagogicznych, wchodzących do planów studiów akademii rolniczych, tj. pozaszkolnej oświaty rolniczej i metodyki doradztwa rolniczego. Stanowią one merytoryczny trzon andragogiki rolniczej.

Z Jego inicjatywy do programu nauczania techników rolniczych wprowadzono przedmiot „doradztwo rolnicze”. Napisał też program i podręcznik tego przedmiotu dla uczniów.

W swoich pracach z tego zakresu zdefiniował i wyjaśnił podstawowe pojęcia, usystematyzował problematykę, wysunął problemy badawcze. Kierując Katedrą, a następnie Zakładem Pozaszkolnej Oświaty Rolniczej przeprowadził szeroko zakrojone, wieloletnie badania, m.in. nad:

- 1) efektywnością masowych form upowszechniania wiedzy rolniczej,
- 2) roli placówek naukowo-doświadczalnych w upowszechnianiu postępu rolniczego,
- 3) funkcjami zawodowymi pracowników służby doradczej,
- 4) strukturą procesu doskonalenia zawodowego kadry inżynieryjno-technicznej w rolnictwie,
- 5) telewizyjno-zaocznym kształceniem rolniczym.

Wyniki tych badań ukazane zostały w wielu rozprawach, raportach i opracowaniach syntetycznych.

Profesor Cz. Maziarz utrzymywał przy tym ściśle więzi z praktyką oświatową, aby dopomagać zainteresowanym instytucjom w rozwijaniu pozaszkolnej oświaty rolniczej. Przez wiele lat był członkiem Uczelnianej Komisji ds. Upowszechniania Wiedzy i Postępu w Rolnictwie, działaczem Stowarzyszenia Inżynierów i Techników Rolnictwa NOT, członkiem Głównej Komisji Doskonalenia Kadr przy NOT, konsultantem i przewodniczącym Rady Naukowej Resortowego Ośrodka Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej przy Ministerstwie Rolnictwa.

Po przejściu do Instytutu PNPTiSzW zainteresowania naukowe prof. Cz. Maziarza skupiały się na problematyce modernizacji procesu kształcenia w szkole wyższej. Zainicjował tutaj nowe kierunki badań nad teorią treści kształcenia w szkole wyższej i metodologią podręcznika akademickiego. Jego zasługą jest opracowanie metodologicznego warsztatu badań empirycznych nad funkcjami dydaktycznymi podręcznika, sformułowanie założeń dydaktycznych modelowego podręcznika na potrzeby studiów zaocznych, które posłużyły m.in. do konstruowania podręcznika dla studiujących zaocznie.

Jednocześnie Profesor kontynuował badania nad doskonaleniem systemu dydaktycznego studiów dla pracujących, które zapoczątkował jeszcze w SGGW, kiedy kierował Ośrodkiem Metodycznym Studiów dla Pracujących. Zorganizował serię konferencji naukowych poświęconych tej problematyce i opublikował kilkanaście pozycji książkowych z tej dziedziny, z „Dydaktyką studiów dla pracujących” (1976) na czele.

W latach 1974–1984 prof. Cz. Maziarz współpracował z Instytutem Informacji Naukowo-Technicznej, był konsultantem, wiceprzewodniczącym Rady Naukowej seminarium doktoranckiego CİNTE, kierował jako promotor grupą doktorantów, która prowadziła badania nad wykorzystaniem informacji naukowej w placówkach naukowo-badawczych i w szkolnictwie.

Wspominając działalność naukowo-badawczą prof. Cz. Maziarza należy podkreślić rozległy obszar jego zainteresowań twórczych, pionierski charakter prac teoretycz-



nych, empirycznych i metodologicznych zarówno w zakresie andragogiki rolniczej, jak dydaktyki studiów dla pracujących, a także teorii treści kształcenia w szkole wyższej i metodologii podręcznika akademickiego.

Dorobek twórczy Profesora liczy przeszło 250 publikacji naukowych, wśród których 54 pozycje stanowią druki zwarte, w tym podręczniki i skrypty dla studentów oraz 35 prac nie publikowanych przeważnie raportów z badań, kilkadziesiąt ekspertyz dotyczących różnych zagadnień oświaty dorosłych i studiów dla pracujących wykonanych dla resortu rolnictwa, nauki i szkolnictwa wyższego, PAN, NOT oraz centralnych władz politycznych.

#### **Ważniejsze publikacje (druki zwarte).**

W zakresie kształcenia rolniczego dorosłych:

*Pozaszkolna oświata rolnicza.* 1969, PZWS; *Istota i rozwój agronomii społecznej w Polsce 1918–1939.* SGGW 1970; *Metodyka pracy instruktorskiej w rolnictwie.* 1974, PWRiL; *Systemy upowszechniania wiedzy i postępu w rolnictwie w wybranych krajach.* 1971, Ministerstwo Rolnictwa; *Doradztwo rolnicze.* 1985, PWRiL, wyd. 6; *Andragogika rolnicza.* 1977, PWN, wyd. 1; *Telewizyjne kształcenie rolnicze* (współautor E. Sobuś). 1982, WSiP.

W zakresie studiów dla pracujących i samokształcenia:

*Konsultacje w szkole korespondencyjnej* (red.) 1963, PZWS; *Rola podręcznika w samokształceniu,* 1965, PZWS; *Proces samokształcenia.* 1966, PZWS; *Dydaktyka studiów dla pracujących.* 1976, PWN; *Modernizacja studiów dla pracujących w uczelniach rolniczych.* 1975, SGGW-AR; *Rozwój i przemiany studiów dla pracujących w PRL* (współautor M. Rogulski). 1981. IW ZZ; *Badania pedagogiczne nad kształceniem na odległość.* 1984, IPNPTiSzW.

W zakresie pedagogiki szkoły wyższej i teorii podręcznika akademickiego:

*Podręcznik akademicki przystosowany do potrzeb rolniczych studiów zaocznych* (red.) 1967, SGGW; *Modele dydaktyczne podręcznika akademickiego.* 1977, PWN; *Problemy modelowania i optymalizacji struktury podręcznika akademickiego* (red.). 1979, PWN; *Zasady doboru i strukturyzacji treści kształcenia w szkole wyższej* (współautorzy K. Denek, J. Jasnowska). 1982, PWN; *Zaopatrzenie studentów w pomoce dydaktyczne. Raport z badań* (współautor E. Widota). 1980, PWN; *Metodologia podręcznika akademickiego. Podstawowe pojęcia i rozwój problematyki.* 1986, PWN.

Był promotorem 21 zakończonych przewodów doktorskich, sporządził około 100 recenzji prac doktorskich oraz 50 recenzji prac habilitacyjnych i ocen dorobku naukowego kandydatów do tytułu profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego, sprawował opiekę naukową nad 14 habilitantami i 18 stażystami. Wykształcił 172 magistrów i specjalistów w zakresie andragogiki rolniczej.

Profesor Cz. Maziarz brał czynny udział w życiu naukowym oraz w popularyzowaniu wyników badań naukowych w swojej dziedzinie. Był członkiem Komitetu Eko-



nomiki Rolnictwa PAN, wiceprzewodniczącym Sekcji Agronomii Społecznej (1966–1983), członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (1974–1986), przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych (1981–1986). Kierował pracami Komitetu Naukowego Wiosennej Szkoły Andragogicznej Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

Uczestniczył także w pracach redakcji czasopism naukowych i zawodowych (w miesięczniku „Oświata Dorosłych” był członkiem kolegium i redaktorem działu w latach 1960–1973, przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego w latach 1974–1983, a ostatnio jego członkiem). Był współautorem i współredaktorem *Encyklopedii oświaty dorosłych*, wydanej przez Ossolineum. Za swoją pracę otrzymał Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski oraz wiele odznaczeń i nagród resortowych.

Jego śmierć stanowi niepowetowaną stratę dla polskiej teorii i praktyki oświaty dorosłych. Pozostanie w naszej pamięci jako człowiek szlachetny, prawy i spolegliwy, wielki uczyony i humanista.

*Jerzy Stochmiałek*

# Konferencje, seminaria, sympozja

## Międzynarodowa Konferencja Naukowa MEDIA A EDUKACJA

Poznań, 7–9.04.1997 r.

Organizatorami Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Media a edukacja” byli:

- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Technologii Kształcenia;
- Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie, Katedra Pedagogiki Medialnej;
- Międzynarodowe Targi Poznańskie;
- Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych;
- Wydawnictwo „eMPI”<sup>22</sup>.

Obrady Konferencji przebiegały w formie sesji plenarnej i w sekcjach. Problematyka wszystkich wystąpień i prezentacji skupiała się wokół następujących obszarów zagadnień:

- Media w edukacji – problemy ogólne,
- Media w szkole,
- Media w edukacji zdalnej i pozaszkolnej,
- Uwarunkowania i zakres edukacji medialnej.

W przedstawionych referatach szeroko mówiono o potrzebie prowadzenia zorganizowanego kształcenia w zakresie mediów, czyli **edukacji medialnej**. W ramach edukacji medialnej powinny być realizowane dwa podstawowe cele:

- 1) przygotowanie do właściwego (krytycznego) odbioru i korzystania z wszystkich rodzajów mediów jako źródeł informacji, wiedzy, wartości, kształtowania postaw, umiejętności;
- 2) przygotowanie do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, wspomagającymi umysł człowieka, uczenie się, nauczanie, rozwiązywanie problemów, tworzenie.

Prezentowane głosy w dyskusji na temat potrzeby i programu edukacji medialnej umożliwiły wyciągnięcie następujących wniosków:

- edukacja medialna powinna stanowić niezbędny element obowiązkowego programu kształcenia ogólnego na wszystkich etapach nauczania w szkole podstawowej i średniej;
- głównymi celami tej edukacji powinno być przygotowanie ucznia do właściwego odbioru komunikatów medialnych oraz stosowania mediów jako narzędzi pracy i twórczości. Edukacja medialna to edukacja do mediów i poprzez media;

- edukacja medialna powinna objąć swym zasięgiem wszystkie rodzaje mediów, a więc: media proste i techniczne, drukowane i elektryczne, małe media i mass media;
- edukacja medialna powinna być realizowana w formie samodzielnego przedmiotu nauczania oraz w ramach innych przedmiotów i rodzajów edukacji;
- realizacja takiego przedmiotu nauczania wymaga specjalnego, interdyscyplinarnego przygotowania nauczycieli. Zachodzi zatem potrzeba dokształcania i kształcenia pedagogów – nauczycieli w zakresie pedagogiki medialnej i technologii edukacyjnej.

Znaczącym akcentem przebiegu Konferencji było zwiedzanie ekspozycji targowych „Multimedia i Infosystem” na Międzynarodowych Targach Elektroniki, Telekomunikacji i Techniki Komputerowej w Poznaniu.

*Zbigniew Kramek*

## **The Why and How of Editing Adult Education Publications. Dlaczego i w jaki sposób redagować wydawnictwa edukacji dorosłych**

Nottingham, 16–20.04.1997 r.

Trzecie z kolei seminarium poświęcono rozwojowi i współpracy w Europie pomiędzy wydawcami czasopism i biuletynów informacyjnych o tematyce edukacji dorosłych. Zostało zorganizowane

przez The European Adult Education Association EAEA (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) z siedzibą w Helsinkach w Finlandii w ramach realizacji europejskiego programu edukacyjnego SOCRATES. W seminarium uczestniczyli przedstawiciele wydawnictw, stowarzyszeń i instytucji edukacyjnych: Editor of Baltic Dialogue – Szwecja, Svenska Folkskolans Vanner – Finlandia, Association of Estonia Adult Education ANDRAS – Estonia, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu – przedstawiciele wydawnictwa Edukacja Dorosłych, Aikuiskasvatus (Adult Education) Magazine – Finlandia, Adult Education Service – Irlandia, Discoveries in Andragogy – Słowenia, Flemish Centre of Adult Education – Belgia, The National Organization for Adult Learning – Wielka Brytania, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, EDITA – World of Adult Education – Finlandia, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych, Education Permanente EP – Szwajcaria.

Tematyka seminarium:

- **powody publikowania materiałów dotyczących tematyki edukacji dorosłych,**
- **określenie wspólnej ogólnoeuropejskiej tematyki – w obszarze edukacji dorosłych,**
- **metody zarządzania, prowadzenia polityki wydawniczej, ze szczególnym uwzględnieniem finansów w odniesieniu do wydawnictw edukacji dorosłych,**
- **metody analizy zaspokajania potrzeb odbiorców czasopism i biuletynów informacyjnych,**

- **badania ankietowe szacowania wielkości nakładów czasopism, poszerzania kręgu odbiorców periodyków o tematyce edukacji dorosłych.**

Przedmiotem szczególnej uwagi prowadzonych dyskusji były następujące zagadnienia:

- **aktualna, wspólna europejska tematyka artykułów naukowych i innych publikacji z obszarów edukacji dorosłych,**
- **scharakteryzowanie oczekiwań w stosunku do usług świadczonych przez helsińskie biuro EAEA,**
- **rodzaj pomocy oferowanej przez wydawców dla krajów znajdujących się w okresie intensywnych przemian ustrojowych i gospodarczych.**

Uczestnicy seminarium stwierdzili, że istnieje **aktualna wspólna tematyka publikacji z dziedziny edukacji dorosłych**, do której można w szczególności zaliczyć następujące zagadnienia:

- państwa narodowe, ekonomiczne bloki państw w globalnej konkurencji gospodarczej,
- definiowanie osoby dorosłej jako jednostki konkurującej na rynku pracy,
- określanie celów edukacji dorosłych,
- określanie struktury badań w obszarze edukacji dorosłych,
- indywidualizacja w procesach nauczania jako źródło rezerw w rozwoju społeczeństw elitarnych,
- metody, sposoby uzyskiwania wymaganych kwalifikacji zawodowych, potwierdzanie i uznawanie uprzednio zdobytych kwalifikacji, systemy certyfikacji kwalifikacji i akredytacji instytucji edukacyjnych,

- fragmentaryzacja przekazywanej wiedzy przy posługiwaniu się modułowymi systemami nauczania,
- negatywne konsekwencje nadmiernego indywidualizmu w procesach nauczania prowadzące do rozpadu społeczności lokalnych i wywołujące zjawiska związane z gwałtownym poszukiwaniem nowej formuły identyfikacji jednostek i społeczności, typu: rozwoju różnego rodzaju fundamentalizmów religijnych oraz etnicznych (rasizmów),
- podstawowe analizy, założenia i hipotezy dotyczące natury i roli dorosłych w demokratycznych systemach społeczeństw.

Sprecyzowano **oczekiwania w stosunku do usług świadczonych przez helsińskie biuro EAEA:**

- prowadzenie indeksu artykułów oraz rzeczywistych i potencjalnych autorów artykułów z poszczególnych obszarów tematycznych edukacji dorosłych,
- gromadzenie i udostępnianie streszczeń w j. angielskim artykułów o charakterze naukowym nadsyłanych przez poszczególne wydawnictwa współpracujące z EAEA,
- wybranie odpowiedniego standardowego systemu katalogowego dla gromadzenia informacji o pozycjach wydawniczych poszczególnych wydawnictw i uzgodnienie dokonanego wyboru z siecią współpracy wydawców czasopism z obszaru edukacji dorosłych, umożliwiającego komunikację w sieci komputerowej Internet,
- wymiana informacji, rezultatów badań marketingowych, dotyczących popytu na literaturę z obszaru edukacji dorosłych,



- prowadzenie indeksu dotyczącego organizowanych konferencji, seminariów, warsztatów o tematyce edukacyjnej,
- rozpoczęcie redagowania biuletynu informacyjnego o tematyce edukacji dorosłych rozpowszechnianego przez Internet we współpracy z europejskimi wydawcami czasopism edukacji dorosłych,
- utworzenie centrum koordynacji rozpowszechniania informacji dotyczących aktywności w obszarze edukacji dorosłych w Europie.

Uczestnicy seminarium określili tematykę, dotycząca rodzaju pomocy oferowanej przez wydawców czasopism edukacji dorosłych dla krajów europejskich będących w okresie intensywnych przemian ustrojowych i gospodarczych, która powinna być rozwijana w artykułach i opracowaniach naukowych:

- propagowanie informacji, ugruntowywanie świadomości o rozszerzającej się sieci Internetu i możliwościach dostępu do niej i jej wykorzystania,
- rozpowszechnianie informacji o pozytywnych i negatywnych doświadczeniach dotyczących edukacji dorosłych,
- rozpowszechnianie informacji o zagrożeniach i pozytywnych zjawiskach rozwoju demokratycznych systemów społeczeństw będących w okresie intensywnych przemian ustrojowych i gospodarczych.

W podsumowaniu rezultatów seminarium stwierdzono potrzebę utworzenia sieci współpracy wydawnictw periodyków dotyczących edukacji dorosłych.

Kolejne seminarium zaplanowano przeprowadzić w Helsinkach we wrześniu 1998 r.

*Marian Piotrowski*

## **AGENDA 21** – realizacja zaleceń edukacyjnych

Jedlnia Letnisko pod Radomiem,  
5–7.05.1997 r.

Konferencja zorganizowana we współpracy Zespołu Edukacyjnych Problemów Środowiska Komitetu Naukowego „Człowiek i Środowisko” przy Prezydium PAN, Instytutu Badań Edukacyjnych, Regionalnej Dyrekcji Lasów Państwowych w Radomiu, Prywatnej Wyższej Szkoły Ochrony Środowiska w Radomiu i Zarządu Kozienickiego Parku Krajobrazowego miała na celu diagnozę stanu i opracowanie planu realizacji zaleceń dotyczących edukacji środowiskowej zawartych w dokumentach międzynarodowej konferencji Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku.

W konferencji uczestniczyli nauczyciele biologii, geografii, nauczyciele akademicy z wyższych szkół pedagogicznych, leśnicy, przedstawiciele parków krajobrazowych, administracji państwowej i samorządowej.

W referatach i dyskusji przedstawiono:

- problemy kształcenia i wychowania zgodnie z treściami ekorozwoju,
- edukacja ekologiczna pozaszkolna,
- doświadczenia dydaktyki ochrony środowiska w innych przedmiotach szkolnych,
- funkcje parków krajobrazowych, ścieżek i sal dydaktycznych.

*Henryk Bednarczyk*

**Wielopoziomowe kształcenie zawodowe – metodologia, teoria, doświadczenia, problemy – międzynarodowa konferencja naukowa**

Tambow, 15–16 maja 1997 r.

Organizowana przez Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego w Sankt Petersburgu i Instytut Doskonalenia Pracowników Oświaty w Tambowie.

**40. Salzburskie rozmowy (konwersatorium) dla kierowników. Szkolenie dorosłych**

Salzburg, 13–19.07.1997 r.

Związek austriackich szkół społecznych pod patronatem Europejskiego Biura Szkolenia Dorosłych.

Przezwrot w pracy. Zmiany w kształceniu. Rezultaty modernizacji życia i nauki.

**Studium Kształcenia Umiejętności Skutecznego Nauczania**

Celem Studium organizowanego przez Pracownię Doskonalenia Nauczycieli

Przedmiotów Zawodowych jest przygotowanie kadr edukatorów dla systemu doskonalenia nauczycieli w szkolnictwie zawodowym.

Uczestnicy Studium poznają:

- zasady i metody pracy z dorosłymi,
- różne formy wspomagania nauczyciela szkoły zawodowej w jego pracy z uczniem,
- aktywne formy pracy z uczniem,
- kierunki zmian w szkolnictwie zawodowym,
- sposoby rozwijania umiejętności psychopedagogicznych.

Absolwenci Studium będą przygotowani do:

- prowadzenia doskonalenia wewnątrzszkolnego,
- prowadzenia zajęć na kursach pedagogicznych,
- organizowania różnych form doskonalenia nauczycieli poza szkołą.

Zostaną oni stałymi współpracownikami CODN w zakresie organizowania i prowadzenia ogólnopolskich form doskonalenia nauczycieli, przygotowywania pakietów edukacyjnych. Jako edukatorzy akredytowani przy CODN, spełniający określone standardy, co zostanie potwierdzone odpowiednim świadectwem, będą umieszczeni w bazach danych systemu MIŚ (EMIS).

Program Studium Kształcenia Umiejętności Skutecznego Nauczania:

1. Kierunki zmian w edukacji zawodowej w Polsce i w Europie (8 godzin).
2. Umiejętności komunikacyjne w pracy edukatora (16 godzin).
3. Organizacja procesu doskonalenia w kształceniu zawodowym (32 godziny).

4. Proces kształcenia zawodowego (8 godzin).
5. Środki dydaktyczne wspomagające doskonalenie (8 godzin).
6. Metody aktywizujące w kształceniu zawodowym (48 godzin).

*Na podstawie „Komunikatu” 1/97 CODN*

## VI Międzynarodowa Giełda Środków Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego

Warszawa, 24–26.09.1997 r.

Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie organizuje już po raz szósty Giełdę Środków Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego.

Głównym założeniem organizatorów jest umożliwienie spotkania się ludziom, dla których istotne jest wszystko to, co dotyczy szkolnictwa zawodowego oraz pokazanie, że w szkolnictwie zawodowym, wbrew obiegowym opiniom, dzieje się bardzo dużo dobrego.

Tegoroczny temat wiodący to: **Pomagajmy sobie wzajemnie uczyć inaczej.**

W związku z tym cała ekspozycja i tematyka seminariów, a także zorganizowana w czasie Giełdy sesja plakatowa będą podporządkowane temu tematowi.

Zachęcamy wszystkich, którzy chcą pokazać, jak uczą inaczej, aby wzięli udział w sesji plakatowej.

Oprócz tego, jak każdego roku, celem Giełdy jest:

- zainspirowanie nauczycieli do tworzenia, upowszechniania i wykorzystywania materiałów i środków dydaktycznych w procesie nauczania;
- wymiana informacji i doświadczeń dotyczących materiałów i środków dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego;
- stworzenie możliwości zakupu i sprzedaży eksponowanych w czasie Giełdy materiałów i środków dydaktycznych.

Na Giełdzie prezentowane będą:

- podręczniki, książki pomocnicze, opracowania metodyczne i inne materiały drukowane;
- foliogramy, fazogramy, przezrocza i filmy dydaktyczne,
- programy i literatura komputerowa,
- materiały informacyjne i książki na dyskietkach komputerowych,
- techniczne środki dydaktyczne.

*Na podstawie „Komunikatu” 1/97 CODN*

## 3. Forum Badań Kształcenia Zawodowego

Norymberga, 23–24.09.1997 r.

Organizatorem jest Fridrich–Alexander–Universität Erlangen–Nürnberg. Obrady przebiegać będą w formie warsztatów o tematyce:

- Dydaktyka kształcenia zawodowego w obszarze napiężeń od strony instrukcji i konstrukcji;

- Nauka zawodu na tle aktualnego rozwoju rynku pracy i struktury zatrudnienia;
- Nauka zawodu w kontekście kontrowersji w polityce kształcenia zawodowego;
- Kształcenie zawodowe a nauka przeciw sobie – obok siebie – razem;
- Kształcenie zawodowe jako przedmiot badań – w jakim stopniu modelowe badania kształcenia zawodowego są instrumentem poznania i innowacji praktycznych?

*Alicja Sadłowska*



# Co warto przeczytać

## Opiniowanie pracowników

Janusz Sztumski, Wydawnictwo ITeE, Radom 1997, s. 64

W tej interesującej interdyscyplinarnej pracy o intencjach praktyczno-społecznych Autor podejmuje szereg kwestii metodologicznych wiążących się z zagadnieniem opiniowania kadr pracowniczych.

Czytelnik znajdzie w niej naukową wiedzę dotyczącą problematyki stosowanych ocen. Celem dodatkowym wiążącym się z wprowadzeniem pewnych modyfikacji do opracowanych przez prof. dr. hab. J. Sztumskiego propozycji jest stworzenie w środowisku pracowniczym atmosfery akceptacji dla realizacji omawianych projektów ocen.

Szczególnie interesujące wydają się być omówione cele prowadzonej oceny. Jest to podstawowe kryterium powodzenia całego przedsięwzięcia. Formulowanie społecznych celów, do których prowadzi ma dany system ocen oraz realizacja tychże celów to zadania szczególnie trudne, gdyż wymagają nie tylko przekształcenia sposobu myślenia pracowników, lecz także usunięcia napięć spowodowanych samym procesem oceniania. Nieumiejętne wdrażanie systemu ocen bądź brak zrozumienia podję-

tych inicjatyw może spowodować nie tylko nieosiągnięcie zakładanych celów społecznych, lecz wzrost konfliktów, niekorzystnych postaw, niezadowolenia.

Ocenianie zawsze wpływa na przebieg procesów społecznych i kształtowanie postaw pracowniczych, bez względu na to, czy oczekiwano takich właśnie skutków. Dlatego też nieodzownym zabiegiem staje się – jak podkreśla Autor – pragmatyczne przygotowanie załogi i określenie możliwych efektów wprowadzenia ocen nawet wówczas, gdy bezpośrednio cele systemu ocen ukierunkowane są na realizację zadań np. stricte produkcyjnych.

Praca składa się z pięciu rozdziałów i bibliografii. Konstrukcja jest przejrzysta, nader prawidłowa i nie budząca jakichkolwiek zastrzeżeń. Praca odpowiada wszelkim wymogom stawianym w tym względzie pracom stricte naukowym o intencjach popularyzatorskich.

Książka jest rejestrem wielu istotnych problemów:

- porządkuje zjawiska i procesy będące przedmiotem zainteresowań nauk społecznych i prawnych w zakresie opiniowania pracowników;
- ukazuje kilka obszarów zapotrzebowania wielu nauk i reprezentantów poszczególnych instytucji na przy-

- gotowanie rzetelnych opinii i ocen pracowniczych;
- podejmuje kwestie powstałej w środowisku miejsca pracy „swoistej asymetrii”, we współczesnych konstelacjach okresowych ocen pracowniczych, które determinować mogą w konsekwencji niekorzystną psychospołeczną sytuację pracownika;
  - omawia zastosowanie praktyczne wyników prowadzonych dywagacji i analiz w możliwości modyfikacji obowiązującego dotychczas trybu rozstrzygnięć instytucjonalnych w zakresie przygotowywania opinii o realizacji funkcji organicznych i uzupełniających przez ocenianego pracownika.

*Andrzej Radziewicz-Winnicki*

## **Studia z pedagogiki społecznej**

Stanisław Kawula, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1996, s. 41

Prezentowana publikacja to zbiór studiów z różnych dziedzin pedagogiki społecznej pisanych przez różnych autorów, z tym, że większość rozdziałów napisał prof. Stanisław Kawula, absolwent Liceum Pedagogicznego w Toruniu i Toruńskiego Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.

Materiał zamieszczony w książce składa się z czterech części: szkice metodologiczne; diagnostyka pedagogiczna środowiska ze szczególnym uwzględnieniem istoty i zakresu tego procesu; czołowi przedstawiciele polskiej pedagogiki

społecznej (A. Kamiński, H. Radlińska, J.Cz. Babicki, Z. Mysłakowski i inni); egzemplifikacje empiryczne ujęte jako przykłady zastosowania przez Autora określonych orientacji metodologicznych w pedagogice społecznej.

Książka S. Kawuli jest obszernym zbiorem wiadomości nt. podstawowych zagadnień pedagogiki społecznej. Będzie z pewnością przydatna słuchaczom studiów pedagogicznych specjalizujących się w „pedagogice społecznej”. Ta specjalizacja jest prowadzona już na studiach pedagogicznych w Uniwersytecie Gdańskim, UMK w Toruniu, UAM w Poznaniu, w Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Warszawskim, a także w WSP w Bydgoszczy, Olsztynie, Zielonej Górze i WSP TWP.

Obecność pedagogiki społecznej w planach kształcenia pedagogów wynika z trzech powodów:

- 1) z nagromadzenia się szczegółowego dorobku badawczego, zwłaszcza w ostatnim trzydziestoleciu, a także postępu metodologii tej subdyscypliny pedagogicznej (polski dorobek w tym zakresie ma niewątpliwie znaczenie międzynarodowe);
- 2) ze specyficznie rozumianych przez pedagogikę społeczną uwarunkowań procesu wychowawczego i jego rozszerzającego się zakresu, postępującego wraz z komplikującą się w naszych warunkach cywilizacyjnych organizacją życia społecznego;
- 3) z teoretycznych założeń pedagogiki społecznej wynikają także określone reperkusje praktyczne. Pedagogika społeczna jest jednocześnie pedagogiczną teorią i praktyką środowiska

w tym sensie, że traktuje wszelkie instytucje społeczne jako środowisko ludzkiego życia, usiłuje dostrzegać w nich lub sugerować im intencjonalność pracy wychowawczej.

Wychowywać z punktu widzenia pedagogiki społecznej to realizować w swoim środowisku zadania indywidualne, grupowe i instytucjonalne zmierzając do ulepszenia tego, co jest.

Z tego punktu widzenia przed pedagogiką społeczną jest jeszcze dużo zadań i ogrom pracy. Zdziczenie obyczajów, rozwydrzenie i chamstwo panujące na ulicach naszych miast, a zwłaszcza na widowniach stadionów piłkarskich – to wdzięczne pole do pracy dla pedagogów społecznych. Oby im tylko starczyło chęci i sił do tej pracy i działalności.

*Stanisław Karas*

## Ocena pracy

Pod redakcją Mariana Piotrowskiego, ITeE, Radom 1996, s. 119.

Opracowanie może być pomocne w przygotowaniu i przeprowadzeniu wartościowania stanowisk pracy oraz oceny pracowników w urzędach pracy. Zastosowanie opisanych metodyk w praktyce powinno przyczynić się do bardziej efektywnego wykorzystania potencjału ludzkiego, lepszej organizacji pracy, podniesienia poziomu usług urzędów pracy dla bezrobotnych, osób poszukujących pracy oraz dla pracodawców. W dłuższym okresie efektem wprowadzenia systemu wartościowania i oceny działalności urzędów

pracy będzie również kształtowanie karier zawodowych.

## Edukacja Medialna

Nr 1/97

Dyskusja w sprawie edukacji medialnej w Podstawach programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, s. 4. Kąkolewicz M.: Nowoczesne narzędzia pracy nauczyciela, s. 43–46.

Tyrała P.: Symulatory lotnicze – wyrafinowane narzędzia dydaktyczne, s. 47–51.

## Rocznik Pedagogiczny

t. 19

Dylak S.: Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe), s. 35–60.

Czerepaniak-Walczak M.: Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela-wychowawcy, s. 61–75.

Strykowski W., Zajac A.: III Ogólnopolska Konferencja Naukowa Tarnów '95. „Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie. Komputery – audio-wideo – TV – Sat – multimedia – infostrady”, s. 91–95.

Wojnar I.: Problematyka edukacyjna w pracach Komitetu Badań przy Prezydium PAN „Polska w XXI wieku”, s. 109–126.

Kwieciński Z.: Pedagogika i edukacja na przedprożu nowego wieku. Uwagi programowe zgłoszone na Walnym Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie w dniu 25 marca 1996 roku (fragmenty), s. 127–129.

Rotkiewicz H.: V Walny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, s. 131–137.

## **Nowa Edukacja**

Nowy kwartalnik poświęcony doskonaleniu szkół i nauczycieli. Tematyka artykułów dotyczy działań:

- Doskonalenie nauczycieli – dylematy i zadania
- Placówki doskonalenia
- Wspomaganie
- Nowa Matura
- Rozwój oświaty w gminie
- Nasze wydawnictwa
- Prawo oświatowe z komentarzem

Wydawca „STOLEM” – Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, 80-401 Gdańsk, ul. Gen. J. Hallera 14.

## **Rynek Pracy**

Nr 3/97

Witkowski J.: Co nowego na rynku pracy w Polsce w 1996 roku?, s. 9–37.

Kubica B.: Bezrobocie kobiet na lokalnych rynkach pracy na przykładzie rejonowych urzędów pracy w Raciborzu i Żorach, s. 33–48.

Markowska M., Seroka B.: Bezrobotni dotychczas nie pracujący – sytuacja społeczno-ekonomiczna, s. 49–56.

Muchametezyn E.: Pośrednictwo pracy w województwie płockim (wyniki badań ankietowych), s. 57–62.

Śmiech R.: Przeciwdziałanie bezrobociu w gminach, s. 70–72.

Banach Cz.: Koncepcje i idee edukacji nauczycielskiej, s. 5–19.

Kotusiewicz A.A.: O miejsce pedeutologii w programie edukacji nauczycielskiej, s. 19–29.

Górnikowska-Zwołak E.: System edukacji jako czynnik zmiany struktury społecznej – w ujęciu Randalla Colinsa, s. 29–40.

Noworyta L.: Treningi twórczości jako metoda wspomagająca kształcenie nauczycieli, s. 89–92.

## **Szkoła Zawodowa**

Nr 2/97

Suchy St.: Kształcenie zawodowe a bezrobocie wśród młodzieży, s. 2–7.

Niemierko B.: Pomiar wyników kształcenia zawodowego (cz. III), s. 7–12.

Aue W.: Po pierwszym roku eksperymentu liceum techniczne o profilu społeczno-socjalnym, s. 28–29.

Sroga Z.: Nauczyciel przedmiotów zawodowych jako wychowawca, s. 34–35.



# Sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych

## Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego

31-140 Kraków, ul. Łobzowska 20  
tel. (0-12) 33-10-76, 33-85-55; fax (0-12) 33 10 76

**Prezes:** Aleksander Siwek

### **Cele i zadania**

1. Integrowanie członków i współdziałanie w kierunku optymalnego funkcjonowania Centrów.
2. Podejmowanie inicjatyw zmierzających do nowych unormowań prawnych i nowelizacji istniejących przepisów w celu stworzenia warunków rozwoju merytorycznego i materialnego Centrów.
3. Współpraca z administracją państwową, oświatową i samorządową, a także organami do spraw inwalidztwa, celem organizowania w ramach Centrów specjalistycznych form kształcenia zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem osób niepełnosprawnych, z podkreśleniem form kształcenia na odległość.
4. Doskonalenie w dziedzinie organizacji i zarządzania.
5. Reprezentowanie środowiska zajmującego się kształceniem dorosłych na forum życia społecznego.
6. Współdziałanie z jednostkami państwowymi, społecznymi, osobami prawnymi (fundacje, stowarzyszenia itp.) celem prezentacji działalności Centrów i pozyskiwania sponsorów.
7. Wymiana doświadczeń między członkami Stowarzyszenia oraz innymi osobami o podobnych zainteresowaniach zawodowych w kraju i za granicą.
8. Występowanie w obronie członków Stowarzyszenia na ich życzenie.

# **Stowarzyszenie Oświatowców Polskich**

## **Association of Polish Adult Educators**

00-193 Warszawa, ul. Stawki 4  
tel./fax (0-22) 831-94-41

**Rok założenia:** 1981.

Stowarzyszeniem kieruje 19-osobowy Zarząd Główny, w tym:

**Prezydium**

**Prezes:** Zbigniew Kuźmiński

**Wiceprezesi:** Stanisław Kaczor, Zbigniew Zaniewski

**Sekretarz generalny:** Wanda Lang

### **Istota, cele i zakres działania Stowarzyszenia**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jest dobrowolną organizacją osób fizycznych i prawnych, otwartą dla wszystkich jednostek.

Podstawowym celem działania jest rozwój społeczno-kulturalny i ekonomiczny naszego kraju oraz twórcze włączenie się w procesy integracji europejskiej.

Stowarzyszenie prowadzi ponad 40 szkół niepublicznych, w tym dwie szkoły wyższe o kierunku zarządzanie i marketing (w Łodzi i Opolu). Prowadzi też liczne ośrodki kształcenia kursowego. Ogólna liczba uczniów, słuchaczy i studentów sięga 10 tys. rocznie. W trzynastu oddziałach terenowych Stowarzyszenia działa około 2500 członków.

Stowarzyszenie wydaje podręczniki dla szkół średnich (np. do geografii, dla szkół zawodowych oraz podręczniki akademickie i prace naukowe). Jest też współwydawcą kwartalnika „Edukacja Dorosłych” oraz półrocznika „Pedagogika Pracy”.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jest współorganizatorem Sejmiku Oświaty Dorosłych.

Prowadzi owocną i intensywną współpracę z zagranicą, jest członkiem:

- Międzynarodowej Rady Oświaty Dorosłych,
- Europejskiego Biura Oświaty Dorosłych.

Stowarzyszenie nawiązało dwustronne kontakty z organizacjami oświaty dorosłych w Finlandii, Danii, na Węgrzech, w Kanadzie, USA i Rosji.

**Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa**  
**(d. Instytut Naukowej Organizacji)**  
Scientific Society for Organization and Management

00-564 Warszawa, ul. Koszykowa 6  
tel. (0-22) 29-99-73, tel./fax (0-22) 29-21-27

**Rok założenia:** 1925.

**Prezes:** Stanisław Rakowicz

**Sekretarz generalny:** Włodzimierz Hausner

**Dyrektor biura:** Krystyna Łuszczyńska

**Podstawowe zadania statutowe:**

- rozwijanie i upowszechnianie nauk o organizacji i kierowaniu oraz popularyzacja ich zasad, metod i osiągnięć, a także ich praktycznych zastosowań w życiu społeczno-gospodarczym.

Liczba członków: 22 554

Struktura:

- 21 oddziałów (Białystok, Bielsko-Biała, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdańsk, Gorzów Wlkp., Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Olsztyn, Opole, Piotrków Tryb., Poznań, Rzeszów, Radom, Szczecin, Toruń, Warszawa, Wrocław, Zielona Góra).

**Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej**  
Society of the Polish Free University

00-484 Warszawa, ul. Górnośląska 20  
tel. (0-22) 621-73-55, fax (0-22) 625-38-34

**Prezes:** Mikołaj Ł. Lipowski

**Wiceprezesi:** Tadeusz Preciszewski, Mieczysław Marczuk, Stefan Piaseczny

Powołane do życia w 1957 r. jako sukcesor Wolnej Wszechnicy Polskiej. Rok założenia pod kolejnymi nazwami: 1882–1906 Uniwersytet Latający; 1906–1918 Towarzystwo Kursów Naukowych, 1919–1954 Wolna Wszechnica Polska (od 1945 r. działająca tylko jako sekretariat byłej niepaństwowej uczelni wyższej).

Oddziały:

- Gorzów Wielkopolski, Kielce, Kraków, Legnica, Lublin, Łódź, Opole, Poznań, Rzeszów, Warszawa, Wrocław.

Delegatury:

- Bydgoszcz, Zielona Góra.

Ważniejsze kierunki działania:

- cykliczne wydawnictwo – Kalendarz Samorządowy (od 1992 r.);
- cykliczne wydawnictwo – Biuletyn Człowiek w Społeczeństwie (od 1961 r.);
- Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku (od 1985 r.);
- różnego rodzaju usługi edukacyjne dla dorosłych (rzędu kilku i więcej tys. rocznie);
- prace badawcze i badawczo-wdrożeniowe w dziedzinie edukacji, polityki społecznej, ochrony środowiska naturalnego, kultury;
- wydawnictwa książkowe o charakterze naukowym i upowszechniającym naukę;
- policealne zaoczne Studium Pracy Socjalnej w Legnicy (od 1997 r.);
- policealne zaoczne Studium Bezpieczeństwa i Higieny Pracy w Legnicy (od 1997 r.);
- Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Legnicy (od 1996 r.).

## Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Polish Association for the Adults Education

00-901 Warszawa, Pl. Defilad 1  
Pałac Kultury i Nauki, p. VI, pok. 602  
tel./fax (0-22) 20-33-06

**Prezes Zarządu Głównego:** prof. dr hab. Aleksander Łuczak

**Wiceprezesa:** mgr Edward Balawejder, mgr Barbara Jagiełło

**Dyrektor Generalny:** dr Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej (TWP) jest społeczną organizacją oświaty dorosłych o zasięgu ogólnopolskim (30 oddziałów regionalnych i wojewódzkich).

Towarzystwo powstało w 1950 r., lecz tradycje jego działalności sięgają dwudziestolecia międzywojennego. Głównym celem statutowym TWP jest upowszechnianie wiedzy ogólnej i zawodowej oraz kultury wśród dorosłych, a także wśród dzieci i młodzieży. Stanowiąc społeczne ogniwo w systemie oświaty Polski, realizuje cele i zadania właściwe temu systemowi zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym. Wiodące kierunki pracy oświatowej TWP to:

- prowadzenie działań oświatowych dla różnych środowisk, uwzględniając zapotrzebowanie społeczne w zakresie podnoszenia kwalifikacji, rekwalifikacji, kształcenia ustawicznego,



- upowszechniania różnych dziedzin wiedzy w formie odczytów, studiów oświatowych, seminariów,
- nauka języków obcych,
- wspomaganie państwowego szkolnictwa w kształceniu młodzieży i dorosłych.

Od 1982 r. Towarzystwo jest członkiem Międzynarodowej Rady Oświaty Dorosłych i Europejskiego Biura Oświaty Dorosłych.

## Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego

00-325 Warszawa, Krakowskie Przedmieście 6  
tel. (0 22) 26-20-54, fax (0 22) 26-69-08

**Przewodniczący:** prof. dr hab. Tadeusz Wujek

**Wiceprzewodniczący:** mgr Witold Skrabalak

**Sekretarz:** mgr Ryszard Jaworski

Celem Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego jest inicjowanie, popieranie, wspomaganie, propagowanie i prowadzenie działalności kulturalno-oświatowej w szerokich kręgach społeczeństwa. W szczególności TUR dąży do: podnoszenia ogólnego poziomu wiedzy wśród społeczeństwa, wychowania do demokracji, krzewienia zasad humanizmu i wartości patriotycznych. Upowszechnia również kształcenie ustawiczne wśród ludzi dorosłych oraz aktywizuje pracowników nauki, kultury i oświaty na rzecz rozwoju edukacji dorosłych. Współdziała także z krajowymi i zagranicznymi organizacjami oświaty dorosłych.

## Związek Rzemiosła Polskiego

00-246 Warszawa, ul. Miodowa 14  
tel. (0-22) 31-14-61 w. 234

**Prezes Związku:** Kazimierz Modzelewski

**Zastępcy Prezesa Zarządu Związku:** Janusz Landecki, Janusz Piątek, Paweł Saar, Leszek Stasiak

**Sekretarz Zarządu Związku:** Elżbieta Chucholska

Związek Rzemiosła Polskiego jest ogólnopolską reprezentacją organizacji samorządu rzemiosła, tj. cechów, spółdzielni i izb rzemieślniczych.

Do zadań Związku należy przede wszystkim reprezentowanie interesów rzemiosła i organizacji samorządu rzemieślniczego, prowadzenie działalności społeczno-zawodowej i gospodarczej zapewniającej integralność rzemiosła, opracowywanie i opinowanie projektów aktów prawnych dotyczących rzemiosła, prowadzenie doradztwa w zakresie prawa, organizacji i zarządzania oraz ekonomii, upowszechnianie dorobku polskiego rzemiosła.

Jedną z bardzo ważnych funkcji zakładów rzemieślniczych jest nauczanie zawodu. Rzemieślnicy pragnący przekazywać swoją wiedzę i umiejętności młodym ludziom mogą się tego podjąć, jeżeli mają tytuł mistrza lub kwalifikacje zawodowe przynajmniej równorzędne i przygotowanie pedagogiczne. Obecnie w zakładach rzemieślniczych szkoli się około 200 tysięcy uczniów w 126 zawodach. Zakłady rzemieślnicze są w Polsce jedną z najważniejszych baz kształcenia zawodowego. Rzemiosło dysponuje różnorodną ofertą szkoleniową. Nauczanie niektórych zawodów, szczególnie o charakterze artystycznym i rękodzielniczym, np. witrażownictwo, płatnerstwo, kołodziejstwo, brązownictwo możliwe jest już tylko w rzemiośle.

Rzemiosło posiada własny system potwierdzania kwalifikacji zawodowych. Ponad 110 komisji egzaminacyjnych nadaje tytuły czeladnika i mistrza w zawodzie. Rocznie dokumenty kwalifikacyjne uzyskuje około 60 tysięcy osób.

Władze samorządu rzemiosła przywiązują dużą wagę do rozwijania kontaktów z organizacjami rzemieślniczymi krajów europejskich. W ciągu ostatnich lat doprowadzono do podpisania kilku porozumień o współpracy pomiędzy organizacjami ogólnokrajowymi i terenowymi. Umowy te zakładają podejmowanie bezpośrednich kontaktów gospodarczych i handlowych, współpracę w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych rzemieślników i uczniów, organizowanie wystaw, seminariów i innych imprez oraz wymianę informacji.

W 1990 roku Związek Rzemiosła Polskiego został przyjęty w poczet członków Międzynarodowej Unii Rzemiosła oraz Małych i Średnich Przedsiębiorstw z siedzibą w Lozannie. Coraz aktywniejsza jest współpraca Związku z Europejską Unią Rzemiosła oraz Małych i Średnich Przedsiębiorstw z siedzibą w Brukseli.

## Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego (ZZDZ) The Union of Vocational Education Centres

00-950 Warszawa, ul. Podwale 17  
tel. (0-22) 31-15-03, fax (0-22) 635-76-38

**Prezes:** Waldemar Warlikowski

**Wiceprezesi:** Andrzej Kirejczyk (urzędujący), Jacek Kwiatkowski (społecznie)

**Skarbnik:** Aleksander Słowiński

ZZDZ jest ogólnopolskim związkiem stowarzyszeń oświatowych osób fizycznych, zrzesza 28 Zakładów Doskonalenia Zawodowego (ZDZ) prowadzących bezpośrednio działalność oświatową na zasadzie „non profit”. Podstawowym celem statutowym ZZDZ i ZDZ jest kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych kadr gospodarki narodowej w sieci własnych szkół oraz ośrodków i warsztatów szkoleniowych.

Obok kontynuacji kształcenia w tradycyjnych zawodach robotniczych i rzemieślniczych ZDZ szkolą w takich specjalnościach, jak np. zarządzanie, marketing, księgowość komputerowa, bankowość, agroturystyka, pracownik salonów samochodowych, lider robót publicznych. Rozszerzane są formy kształcenia młodzieży na poziomie średnim, w tym w nowatorskiej formule Studiów Kupieckich.

W całym kraju ZZDZ:

- dysponuje
  - 350 ośrodkami kształcenia, 269 szkołami ponadpodstawowymi i policealnymi (w tym Wyższą Szkołą Zarządzania w Katowicach), w których kształcą się łącznie prawie 29 tys. uczniów i studentów,
  - 98 warsztatami szkoleniowymi,
  - 17 skomputeryzowanymi firmami symulacyjnymi,
  - 15 budowlanymi stacjami dydaktycznymi (tzw. „poligony budowlane”);
- organizuje rocznie prawie 15 tys. kursów dla ponad 327 tys. słuchaczy, w ponad 300 zawodach i specjalnościach;
- zatrudnia ponad 2 tys. nauczycieli i instruktorów oraz tysiące współpracowników;
- prowadzi własny bank programów nauczania, punkty informacji i poradnictwa zawodowego działające m.in. przy agencjach pośrednictwa pracy;
- produkuje wyroby rynkowe – klasyfikowane do 13 gałęzi przemysłu i 101 grup rodzajowych – jako efekt procesu kształcenia praktycznego młodzieży w warsztatach szkoleniowych.

**Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr**  
**Instytutu Technologii Eksploatacji**  
Institute for Terotechnology – The Staff Education  
and Development Centre

26-600 Radom , ul. K. Pułaskiego 6/10  
tel. (0-48) 442-41, fax (0-48) 44765

**Zastępca Dyrektora Instytutu ds. Kształcenia i Doskonalenia:** dr inż. Henryk Bednarczyk

Badania edukacji zawodowej:

- \* systemy kształcenia i doskonalenia:
  - badania jakości i efektywności kształcenia,
  - naukowo-metodyczne podstawy kształcenia i doskonalenia zawodowego,
  - wspomaganie kierowania i zarządzania w oświacie,
  - prace metodyczne i projektowanie programów nauczania i pakietów edukacyjnych,
  - analizy, ekspertyzy, projektowanie zakładowych systemów kształcenia ustawicznego pracowników;
- \* Doskonalenie kadr, w tym nauczycieli, pracowników naukowych i inżynierów;
- \* Działalność wydawniczo-poligraficzna:
  - czasopisma naukowe – Pedagogika Pracy, Edukacja Dorosłych, Rocznik Pedagogiczny, Studia Pedagogiczne,
  - serie wydawnicze: Biblioteka Pedagogiki Pracy, Biblioteka Problemów Eksploatacji,
  - usługi poligraficzne: druk książek i czasopism naukowych;
- \* Instytut prowadzi badania naukowe, produkcję doświadczalną urządzeń wspomagających racjonalną eksploatację obiektów technicznych.



# Contents

## COMMENTARY

5

<b>Zbigniew Kuźmiński:</b> Adult Education Regional Council – hopes and problems .....	5
--	---

## ADULT EDUCATION REGIONAL COUNCIL – EDUCATION FOR DEMOCRACY AND ADULT EDUCATION

7

<b>Stanisław Kaczor:</b> Need and possibilities of civic education and self-education of the adults .....	7
<b>Witold Skrabalak:</b> Importance of the new Constitution of Polish Republic for democracy .....	14
<b>Janos Sz. Toth:</b> Education for democracy Civitas Humana .....	16
<b>Janusz Gęsiński:</b> Do educate the adults for democracy? .....	21
<b>Wiesław Sikorski:</b> Challenges for education in a process of eurointegration .....	26
<b>Tadeusz Alankiewicz, Ewa Kurczak-Wawrowska:</b> Formation of civic attitudes in a process of adult education .....	31
<b>Stanisław Karaś:</b> Adult education in Poland and Germany in circumstances of democracy .....	33
<b>Bożena Targosz-Krysiak:</b> Fulfilment of democratic principles in "learning organisation" .....	37
<b>Mieczysław Marczuk:</b> Teachers of adult education and challenges of transformation and democratisation of the Polish society .....	42
<b>Wiesław W. Szczęsny:</b> Idea of subsidiarity in civic education .....	48
<b>Włodzimierz Trzeciak:</b> Orientation and vocational guidance in the terms of democracy .....	52
<b>Antonina P. Bielajewa:</b> Methodology of vocational education.....	59
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Multilevel flexible system of continuing vocational education .....	64
<b>Andrzej Bogaj:</b> Quality and appraisal objects of education .....	71
<b>Ella Bulich, Igor Muravov:</b> Salubrious education of the adults .....	76
<b>Wanda Surosz, Adam Rybakiewicz:</b> Course-training in Vocational Development Institution against market economy needs .....	83
<b>Małgorzata Żotkiewicz, Maciej Prószyński:</b> A few notes about craft self-government.....	87

<b>Tadeusz Wujek:</b> Traditions and the present day of Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (Society of Labour University) .....	91
<b>Krzysztof Symela:</b> System of administrative staff development .....	94
<b>Dorota Koprowska:</b> Mobile Staff Education and Development Centre .....	102
<b>Zbigniew Kramek:</b> Managing an educational change .....	109
<b>Allan Gibb:</b> Training in the field of enterprise and small business .....	117
<b>Stanisław Suchy:</b> Development of the unemployed training in the context of system socio-economic changes .....	124
<b>Alicja Sadłowska:</b> Experience of a quarterly book „Edukacja Dorosłych” (Adult Education) .....	129

## **PRINCIPLES OF A LONG-TERM POLICY IN THE FIELD OF CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION 132**

## **FIGURES OF OUTSTANDING ANDRAGOGISTS 151**

Tadeusz Wujek – Seventieth Anniversary of Birth .....	151
Czesław Maziarz – Tenth Anniversary of Death .....	153

## **CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIUMS 158**

## **WORTH READING 165**

## **SIGNATORIES OF THE AGREEMENT CHART OF ADULT EDUCATION ORGANISATIONS 169**

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego	169
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (Association of Polish Adult Educators) .....	170
Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa (Scientific Society for Organisation and Management) .....	171
Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej (Society of the Polish Free University).....	171
Towarzystwo Wiedzy Powszechnej (Polish Association for the Adults Education).....	172
Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (Society of Labour University)....	173
Związek Rzemiosła Polskiego (Polish Craft Union).....	173
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego (The Union of Vocational Education Centres).....	175
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji (Institute for Terotechnology – The Staff Education and Development Centre).....	176

## Содержание

### КОММЕНТАРИЙ

5

**Збигнев Кузьминьски:** Сеймик просвещения взрослых – надежды и проблемы .....

5

### СЕЙМИК ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ – ВОСПИТАНИЕ В ДЕМОКРАТИИ А ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ

5

<b>Станислав Качор:</b> Потребности и возможности воспитания и гражданского самовоспитания взрослых .....	7
<b>Витольд Скрабаляк:</b> Значение новой конституции для демократии в Польше .....	14
<b>Янош Ш. Тотх:</b> Образование для демократии Civitas Humana .....	16
<b>Януш Генциcki:</b> Надо ли обучать взрослых для демократии? .....	21
<b>Веслав Сикорски:</b> Евроинтеграция – вызов для просвещения .....	26
<b>Тадеуш Аланкевич, Эва Курчак-Вавровска:</b> Формирование гражданского облика в процессе образования взрослых .....	31
<b>Станислав Карась:</b> Просвещение взрослых в Польше и в Германии в условиях демократии .....	33
<b>Божена Таргош-Крысик:</b> Осуществление демократических принципов в „обучающей” организации .....	37
<b>Мечислав Марчук:</b> Учителя обучающие взрослых – их отношение к нуждам процессов трансформации и демократизации польского общества .....	42
<b>Веслав В. Щенсны:</b> Идея субсидярности в просвещении взрослых .....	48
<b>Владимир Тжециак:</b> Ориентация и профессиональная консультация в условиях демократизации .....	52
<b>Антонина П. Беляева:</b> Методология просвещения взрослых .....	59
<b>Хенрик Беднарчик:</b> Многоуровневая эластическая система непрерывного профессионального образования .....	64
<b>Анджей Богай:</b> Качество и таксономия целей образования .....	71
<b>Елла Булич, Егор Муравов:</b> Воспитание здорового образа жизни взрослых .....	76
<b>Ванда Сурош, Адам Рыбакевич:</b> Обучение на курсах в специализированных профессиональных учреждениях, а потребности рыночной экономики .....	83
<b>Малгожата Жоткевич, Мацей Прушиньски:</b> Несколько замечаний о ремесленном самоуправлении .....	87

<b>Тадеуш Вуек:</b> Традиции и сегодняшний день Общества рабочих университетов .....	91
<b>Кшиштоф Сымеля:</b> Система совершенствования кадров государственной администрации .....	94
<b>Дорота Копровска:</b> Центр образования и совершенствования кадров ..	102
<b>Збигнев Крамэк:</b> Управление изменениями в системе просвещения ....	109
<b>Аллан Гибб:</b> Обучение на курсах в области предприимчивости и „смолбизнеса” .....	117
<b>Станислав Сухы:</b> Изменения происходящие в подготовке безработных в аспекте системных полит-экономических изменений .....	124
<b>Алиция Садловска:</b> Опыт ежеквартального журнала „Образование Взрослых” .....	129

<b>ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДОЛГОСРОЧНОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>132</b>
--	------------

<b>ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ АНДРАГОГОВ</b>	<b>151</b>
-----------------------------------	------------

Тадеуш Вуек - Семидесятилетие Дня Рождения .....	151
Чеслав Мазиаж - Десятая годовщина смерти .....	153

<b>КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ</b>	<b>158</b>
--	------------

<b>ЧТО СТОИТ ПРОЧЕСТЬ</b>	<b>161</b>
---------------------------	------------

<b>УЧАСТНИКИ СОГЛАШЕНИЯ ОБЩЕСТВ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ</b>	<b>169</b>
--	------------

Всепольское общество директоров центров постоянного просвещения .	169
Общество польских просветителей .....	170
Научное общество учреждений и руководящих кадров .....	171
Общество университетов польских .....	171
Общество по распространению знаний .....	172
Общество рабочего университета .....	173
Союз польского ремесла .....	173
Союз учреждений профессионального совершенствования .....	175
Центр обучения и совершенствования кадров института технологии эксплуатации .....	176



# Inhaltsverzeichnis

## KOMMENTAR

5

**Zbigniew Kuźmiński:** Konferenz der Bildung der Erwachsenen – Hoffnungen und Fragen ..... 5

## KONFERENZ DER BILDUNG DER ERWACHSENEN – ERZIEHUNG FÜR DEMOKRATIE UND ERWACHSENENAUSBILDUNG

7

- Stanisław Kaczor:** Bedürfnisse und Möglichkeit Bürger – und Selbsterziehung der Erwachsenen ..... 7
- Witold Skrabalak:** Die Bedeutung für Demokratie der neuen Verfassung der Republik Polen ..... 14
- Janosz Sz. Toth:** Erziehung für Demokratie Civitas Humana ..... 16
- Janusz Gęsicki:** Die Erwachsenen für Demokratie zu erziehen? ..... 24
- Wiesław Sikorski:** Herausforderungen für die Bildung im Verlauf der Eurointegration ..... 26
- Tadeusz Alankiewicz, Ewa Kurczak-Wawrowska:** Die Gestaltung der Bürgereinstellungen im Prozeß der Erwachsenenbildung ..... 31
- Stanisław Karaś:** Erwachsenenbildung in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland unter Bedingungen der Demokratie ..... 33
- Bożena Targosz-Krysiak:** Die Realisierung der demokratischen Grundsätze in der „lernenden Organisation“ ..... 37
- Mieczysław Marczuk:** Die Lehrer der Erwachsenenbildung angesichts der Transformationsherausforderungen, und der Demokratisierung der polnischen Gesellschaft ..... 42
- Wiesław W. Szczęsny:** Die Idee der Subsidiarität in der Bürgerbildung ..... 48
- Włodzimierz Trzeciak:** Berufsorientierung und Berufsberatung unter Bedingungen der Demokratie ..... 52
- Antonina P. Bielajewa:** Methodologie der Berufsbildung ..... 59
- Henryk Bednarczyk:** Vielstufiges, elastisches System der anhaltenden Berufsbildung ..... 64
- Andrzej Bogaj:** Qualität der Bildung – Probleme und das Bewertungsdilemma ..... 71
- Ella Bulich, Igor Muravov:** Gesundheitsbildung der Erwachsenen ..... 76

<b>Wanda Surosz, Adam Rybakiewicz:</b> Kursbildung in den Institutionen der Berufsw Weiterbildung angesichts der Marktwirtschaftbedürfnisse .....	83
<b>Małgorzata Żotkiewicz, Maciej Prószyński:</b> Einige Bemerkungen über Handwerkseigenverwaltung .....	87
<b>Tadeusz Wujek:</b> Tradition und Gegenwart der Gesellschaft der Arbeiterhochschule .....	91
<b>Krzysztof Symela:</b> Weiterbildung des Staatsverwaltungs – Kaders .....	94
<b>Dorota Koprowska:</b> Ein mobiles Zentrum für Aus – und Weiterbildung des Kaders .....	102
<b>Zbigniew Kramek:</b> Die Steuerung mit dem Bildungswechsel .....	109
<b>Allan Gibb:</b> Die Schulung im Bereich: Unternehmungssinn und kleines Greschäft .....	117
<b>Stanisław Suchy:</b> Die Entwicklung der Arbeitslosenbildung im Kontext der systemhaften gesellschaftswirtschaftlichen Umwandlungen .....	124
<b>Alicja Sadłowska:</b> Die Erfahrungen der Vierteljahresschrift „Erwachsenenbildung“ .....	129

## **DIE GRUNDLAGEN DER LANGFRISTIGEN POLITIK IM BEREICH DER ANHALTENDEN BERUFSBILDUNG** **132**

## **DIE HERVORRAGENDEN PERSÖNLICHKEITEN DER ANDRAGOGEN** **151**

Tadeusz Wujek – Jubiläum des 70-sten Geburtsjahrestages .....	151
Czesław Maziarz – 10-er Todestag .....	153

## **KONFERENZEN, SEMINARE, TAGUNGEN** **158**

## **WAS IST LESENSWERT** **165**

## **DIE UNTERZEICHNER DER ABKOMENSKARTE VON ORGANISATIONEN DER ERWACHSENENBILDUNG** **169**

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego	169
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich .....	170
Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa .....	171
Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej .....	171
Towarzystwo Wiedzy Powszechniej .....	172
Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego .....	173
Związek Rzemiosła Polskiego .....	173
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego .....	175
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji ....	176

# **SPOŁECZNE SZKOŁY STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH**

## **OGÓLNOKSZTAŁCĄCE I ZAWODOWE**

### **Policealne Centrum**

#### **Kształcenia Zawodowego SOP**

ul. Dąbrowskiego 69, 42-200 Częstochowa  
tel. 0-34 250-371, fax 0-34 612-385  
dyr. dr Wiesław Gworys

### **Spoleczne Policealne Studium Zawodowe SOP**

ul. Chopina 34, 41-300 Dąbrowa Górnicza  
tel. 0-32 1622432 lub 1626968  
dyr. mgr Zofia Witosz

### **Zespół Szkół Społecznych SOP**

ul. Kopcińskiego 5/11, 90-242 Łódź  
tel. 0-42 781681, 785722 (od godz. 14.00)  
dyr. dr Roman Patora

### **Opolska Szkoła**

#### **Zarządzania i Administracji SOP**

ul. Matejki 7, 45-055 Opole  
tel./fax 0-77 549586, tel. 566459  
dyr. dr Marian Duczmal

### **Spoleczne Technikum Gastronomiczne SOP**

ul. Parkowa 12, 07-400 Ostrołęka  
tel. 0-29 3852 (dyżury) lub 2127  
dyr. mgr Stanisław Dobkowski

### **Zespół Szkół Społecznych SOP**

ul. Kazimierza Wielkiego 27, 09-400 Płock  
tel. 0-24 638283, fax 621426  
dyr. mgr Alicja Kaliszuk

### **Spoleczne Policealne**

#### **Studium Ekonomiczne SOP**

ul. Osiedle Kosmonautów 111, 61-642 Poznań  
tel. 0-61 201063  
pn., pt. – 10–15; wt., śr., czw., so. 14–19  
dyr. mgr Tadeusz Alankiewicz

### **Niepaństwowe**

#### **Policealne Studium Kosmetyczne SOP**

ul. Chwiałkowskiego 34, 61-553 Poznań  
tel. kom. 0602253819,  
fax 0-61 330511 wew. 390  
dyr. dr Władysław Król

### **Policealne Studium**

#### **Ochrony Środowiska SOP**

ul. Osiedle pod Lipami 106, 61-638 Poznań  
tel. 0-61 200607  
dyr. mgr Błażej Czajka

### **Policealne Studium Zawodowe „Copernicus”**

ul. Inowrocławska 56, 53-638 Wrocław  
tel./fax 0-71 552062  
dyr. mgr Ewa Kostrzewa

### **Niepaństwowe**

#### **Policealne Studium Ekonomiczne SOP**

ul. Gnieźnieńska 28, 62-300 Września  
tel. 0-66 363-304, fax 0-66 360-053  
dyr. mgr Bogusław Fijałkowski

## **SZKOŁY WYŻSZE**

### **Spoleczna Wyższa Szkoła**

#### **Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP**

ul. Kopcińskiego 5/11, 90-242 Łódź  
tel. 0-42 781681; 785722 od godz. 14.00,  
fax 0-42 781681  
rektor dr Roman Patora

### **Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji SOP**

ul. Matejki 7, 45-055 Opole  
tel./fax 0-77 549586, tel. 566459  
rektor dr Marian Duczmal



## **OŚRODKI KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA**

### **Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia**

ul. Morska 77, 81-962 Gdynia  
tel. 0-58 216192; 270450  
dyr. mgr Tadeusz Jóskowski

### **Ośrodek Kształcenia Zawodowego SOP**

ul. Chwiałkowskiego 34, 61-553 Poznań  
tel. 0-61 330511 w. 390, tel. kom. 0602253819  
dyr. dr Władysław Król

### **Ośrodek Szkolenia Krótkoterminowego SOP**

ul. Młodych Techników 58, 53-645 Wrocław  
tel. 0-71 559889  
dyr. mgr inż. Alfred Kostrzewa



Ryszard Parzęcki Krzysztof Symela Bogdan Zawadzki

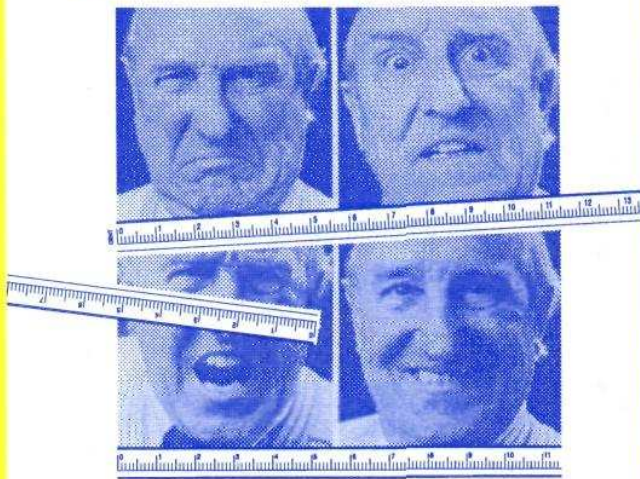
# ORIENTACJA I PORADNICTWO ZAWODOWE



ITE

Janusz Sztumski

# Opiniowanie pracowników



ITE

1997

Program PHARE SPREAD

Reflexywno i Rozwoj Polityki Społecznej

# OCENA PRACY

Pod redakcją  
Mariano Piotrowskiego

Phare

ITE

Zbigniew Kłos

# KSZTAŁTOWANIE KULTURY PRZEDSIĘBIORSTWA



ITE