

EDUKACJA DOROSŁYCH

4(19)/97

KWARTALNIK

ISSN 1230-9206



4/97

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

4(19)/97

RADA PROGRAMOWA

dr inż. Henryk Bednarczyk, Christ Grönholm (Finlandia), Kurt Habekost (Dania), dr Winfried Höhn (Niemcy), prof. dr hab. Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś, Jozsef Katus (Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński, dr Roman Patora, mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski, prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja), prof. Janos Sz. Toth (Węgry), prof. dr hab. Tadeusz Wujek

REDAKCJA

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

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

KOMENTARZ

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

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1997

Okładka: Rysunek węglem *Dworek w Orońsku* – Andrzej Minajew



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 442-41, fax 44765
e-mail: ite-zbs@waw1.comnet.pl

EDUKACJA DOROSŁYCH

4(19)/97

KOMENTARZ 5

- Henryk Bednarczyk:** Kształcenie dorosłych odpowiedzią na potrzeby rynku pracy 5

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 7

- Adam Mazurkiewicz:** Procesy kształcenia jako integralny składnik transformacji wiedzy do praktyki 7
- Jozsef Katus:** Obywatelskość a edukacja dorosłych 15
- Edwin E. Nelson:** System szkolnictwa zawodowego a potrzeby kwalifikacyjne małych i średnich przedsiębiorstw w krajach Unii Europejskiej 23
- Marzena Bochniak:** Hamburska Deklaracja Edukacji Dorosłych ... 30
- Jozsef Foschepoth:** Doksztalcanie w procesie modernizacji 38
- Zbigniew Kramek:** Ekwiwalencja świadectw i dyplomów państw Unii Europejskiej i Polski 41
- Anna Muszyńska:** Działalność profilaktyczna w zakresie narkomanii 52

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 58

- Renata Konieczna:** Znaczenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku w życiu ludzi starszych 58
- Stanisław Karaś:** TWP w procesach przemian ustrojowych 66
- Sören P.Nielsen:** Jakość kształcenia zawodowego w Danii 72
- Dorota Koprowska, Henryk Badnarczyk:** Organizacja doskonalenia kadr eksploatacyjnych 76

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 85

- Tadeusz Pałaszewski:** Problemy kształcenia w budownictwie 85
Elżbieta Słowińska: Szkolenia bezrobotnych w 1996 roku w woj. bydgoskim 88
Dorota Koprowska, Janusz Ziętek: Szkolenie bezrobotnych w woj. radomskim 99
Joanna Żurawska: Lokalne władze a potrzeby bezrobocia w regionie 103

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 107

- Andrzej Cieślak 1943–1990** 107
Joanna Landy-Tolwińska 1906–1993 108

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 111

CO WARTO PRZECZYTAĆ 120

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1997 130

Komentarz

Henryk Bednarczyk

KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH ODPOWIEDZIĄ NA POTRZEBY RYNKU PRACY

Dokonujące się zmiany gospodarcze są czynnikiem wymuszającym nowe podejście do roli i zadań oświaty dorosłych. Zmiany powodują przeobrażenia w strukturze kadr. Zmieniające się wymagania zawodów, ich ewolucja, powstawanie oraz zanikanie kreują nowy typ pracownika. Coraz częściej czynnikami określającymi efektywność działania człowieka są: inicjatywa, kreatywność, zdolność podejmowania decyzji, zdolność komunikowania się, a nie tylko wiedza techniczna, specjalistyczna. Problemy obywatelskości a edukacji dorosłych porusza w swym artykule Jozsef Katus, przybliżając rolę wychowania w zmieniającym się świecie.

W zakresie wiedzy technicznej ulegają zmianie proporcje i akcenty między wiedzą wymaganą i umiejętnościami o charakterze ogólnozawodowym i specjalistycznym. Zwraca się uwagę na mobilność zawodową rozumianą jako gotowość do ciągłych poszukiwań i samodzielnego zdobywania coraz nowych kwalifikacji. Mobilność zawodowa staje się czynnikiem zabezpieczenia socjalnego w warunkach istnienia bezrobocia. Wspomina o tym na naszych łamach Edwin G. Nelson.

Trudna sytuacja, w jakiej znajduje się dzisiejsza edukacja, stawia przed współczesną pedagogiką zadanie poszukiwania dróg wyjścia. Główne kierunki przebudowy oświaty dorosłych w Polsce to przede wszystkim uwzględnienie potrzeb społeczno-politycznych i gospodarczych oraz propozycja różnorodnych form aktywności zawodowej, społecznej i kulturalnej. Ważnym zadaniem jest kształtowanie przez oświatę dorosłych wartości zawodowych społeczeństwa i doskonalenie umiejętności w zawodach już wykonywanych lub umożliwienie zdobycia nowych zawodów zgodnie z potrzebami gospodarki oraz zaintereso-

waniami i możliwościami pracujących, poszukujących pracy, zmieniających zawód. Innym kierunkiem przebudowy powinno być rozwijanie i wdrażanie aktywności dorosłych, wdrażanie do samokształcenia, upowszechnianie kultury, nowości naukowo-technicznych, propagowanie form właściwego przygotowania się do życia w zmieniających się warunkach. Realizacja celów, jakie stawia współczesne społeczeństwo przed placówkami oświaty dorosłych, jednostkami realizującymi doskonalenie (organizatorami szkoleń) jak i zlecającymi, wymaga wielu przewartościowań w zakresie treści, metod, form i środków dydaktycznych. Położenie nacisku na jakość przygotowania zawodowego wydaje się być aktualnie kluczowym zadaniem systemu edukacji w Polsce, zwłaszcza jeśli liczymy się z perspektywą integracji europejskiej.

Wychodząc naprzeciw aktualnym potrzebom wiele organizacji zajmujących się oświatą dorosłych, osób odpowiadających za przygotowanie kadr wypracowuje metody sprawnego, efektywnego działania. W niniejszym numerze Edukacji Dorosłych możemy zapoznać się nie tylko z problemami oświaty dorosłych, ale również przeczytać o doświadczeniach instytucji od lat zajmujących się tego typu działalnością. Osobny, ciekawy rozdział stanowią artykuły dotyczące doświadczeń w dziedzinie organizacji szkoleń dla osób bezrobotnych jako grupy stanowiącej może największe wyzwanie dla oświaty dorosłych we współczesnym świecie.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Adam Mazurkiewicz

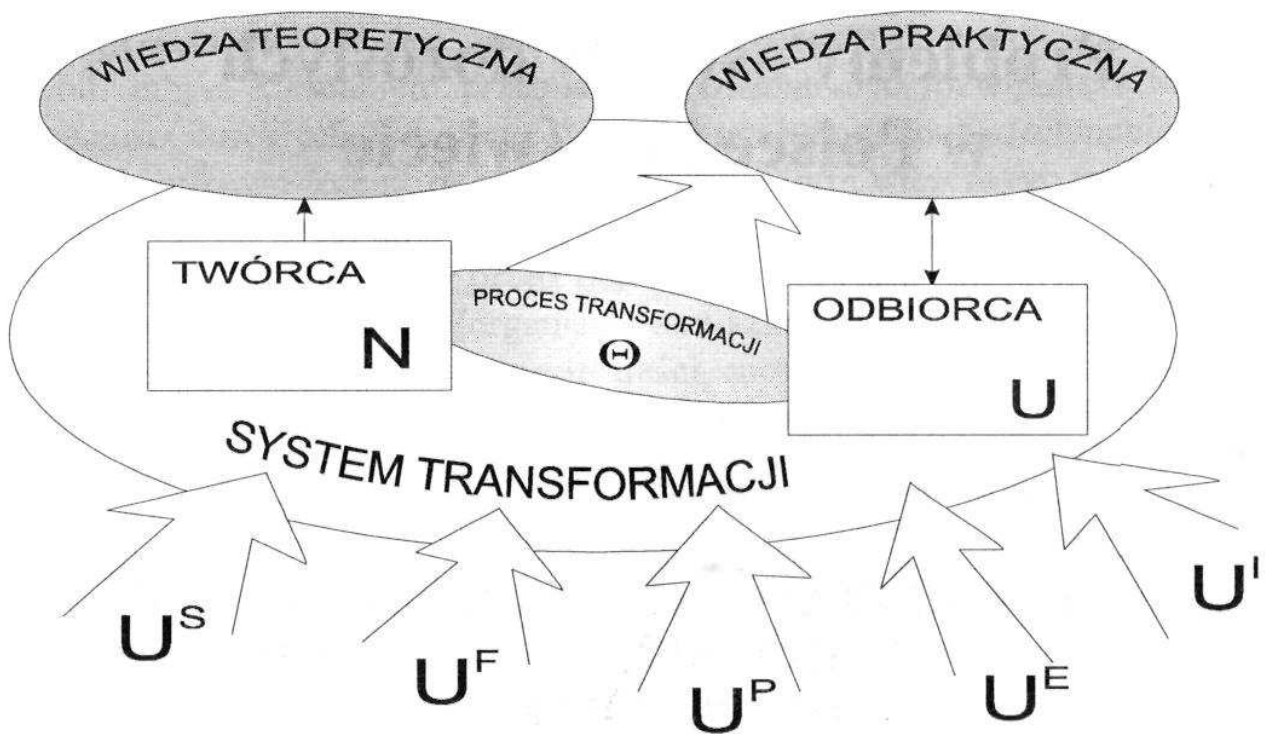
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

PROCESY KSZTAŁCENIA JAKO INTEGRALNY SKŁADNIK TRANSFORMACJI WIEDZY DO PRAKTYKI

Ogólny opis systemu transformacji

Transformacja wiedzy naukowej w rozwiązania praktyczne to proces przekształcania uzyskanych wyników badań naukowych prowadzony w celu uzyskania produktu spełniającego wymagania użytkownika, odbywający się w konkretnym układzie uwarunkowań. Produkty transformacji mogą mieć charakter materialny i znajdować zastosowanie w formie nowych materiałów, urządzeń, ciągów technologicznych czy innych wyrobów lub niematerialny w formie struktur organizacyjnych, procedur postępowania, technologii wykonania itp. Proces transformacji przebiega w systemie transformacji, w którym można wyróżnić pewne istotne elementy, ich atrybuty, relacje występujące między nimi i oddziaływanie otoczenia [1]. Na rysunku 1 pokazano ogólny model systemu transformacji. Podstawowymi elementami systemu są: TWÓRCA, (utożsamiający osobę, zespół osób czy nawet zbiór instytucji badawczych), którego celowe działania, wykorzystujące metody naukowe, zmierzają do poznania rzeczy czy zjawiska oraz ODBIORCA, indywidualny lub instytucjonalny, wykorzystujący produkt transformacji do spełnienia swoich potrzeb.

Proces transformacji, który przyjmijmy umownie, rozpoczyna się w momencie uzyskania wyników W_N , potencjalnie spełniających warunki skutecznego zastosowania, a kończy w momencie przekazania gotowego produktu P_U transformacji do ODBIORCY (użytkownika) możemy przedstawić w postaci odwzorowania:



Rys. 1. Ogólny model systemu transformacji wyników badań naukowych do praktyki

$$\Theta : W_N \times E \times T \rightarrow P_U \quad (*)$$

gdzie:

N – TWÓRCA (generator wyników badań naukowych, stanowiących przedmiot transformacji),

E – oddziaływania otoczenia,

T – czas,

U – ODBIORCA (użytkownik produktu uzyskanego w procesie transformacji).

Oddziaływanie otoczenia na procesy transformacji obejmuje następujące czynniki:

U^P – polityczno-społeczne,

U^S – strukturalne (organizacyjne, techniczne, jakościowe),

U^E – środowiska naturalnego (ekologiczne),

U^F – ekonomiczne, w tym gra rynkowa

U^I – pozostałe oddziaływania otoczenia

co symbolicznie można przedstawić w postaci odwzorowania Ψ ,

$$E = \Psi[U^P, U^S; U^E; U^F; U^I].$$

Badania procesów, zachodzących w tak złożonym systemie działaniowym, jakim jest system transformacji wyników badań naukowych do praktyki gospodarczej, wymagają dekompozycji na procesy elementarne, które można analizować ze względu na

rozwiązywanie czy dyskusję pewnych zagadnień szczegółowych. Przyjmijmy zatem, że w procesie transformacji wiedzy naukowej wyróżnimy następujące podprocesy:

- Θ^I – procesy informacyjne,
- Θ^D – procesy decyzyjne,
- Θ^T – procesy techniczne,
- Θ^F – procesy finansowe i ekonomiczne,
- Θ^K – procesy kształcenia.

Pomiędzy poszczególnymi podprocesami istnieją relacje i zależności oraz niekiedy bardzo istotne, wzajemne oddziaływania. Proces transformacji można zatem przedstawić w postaci iloczynu kartezjańskiego podprocesów składowych:

$$\Theta = \Theta^I \times \Theta^D \times \Theta^T \times \Theta^F \times \Theta^K$$

Przedmiotem dalszych rozważań są procesy kształceniowe Θ^K i ich wpływ na zwiększenie skuteczności transformacji wyników badań naukowych do praktyki gospodarczej, w szczególności w obszarze budowy i eksploatacji maszyn i urządzeń technicznych.

Charakterystyka procesu kształcenia w systemie transformacji wiedzy do praktyki

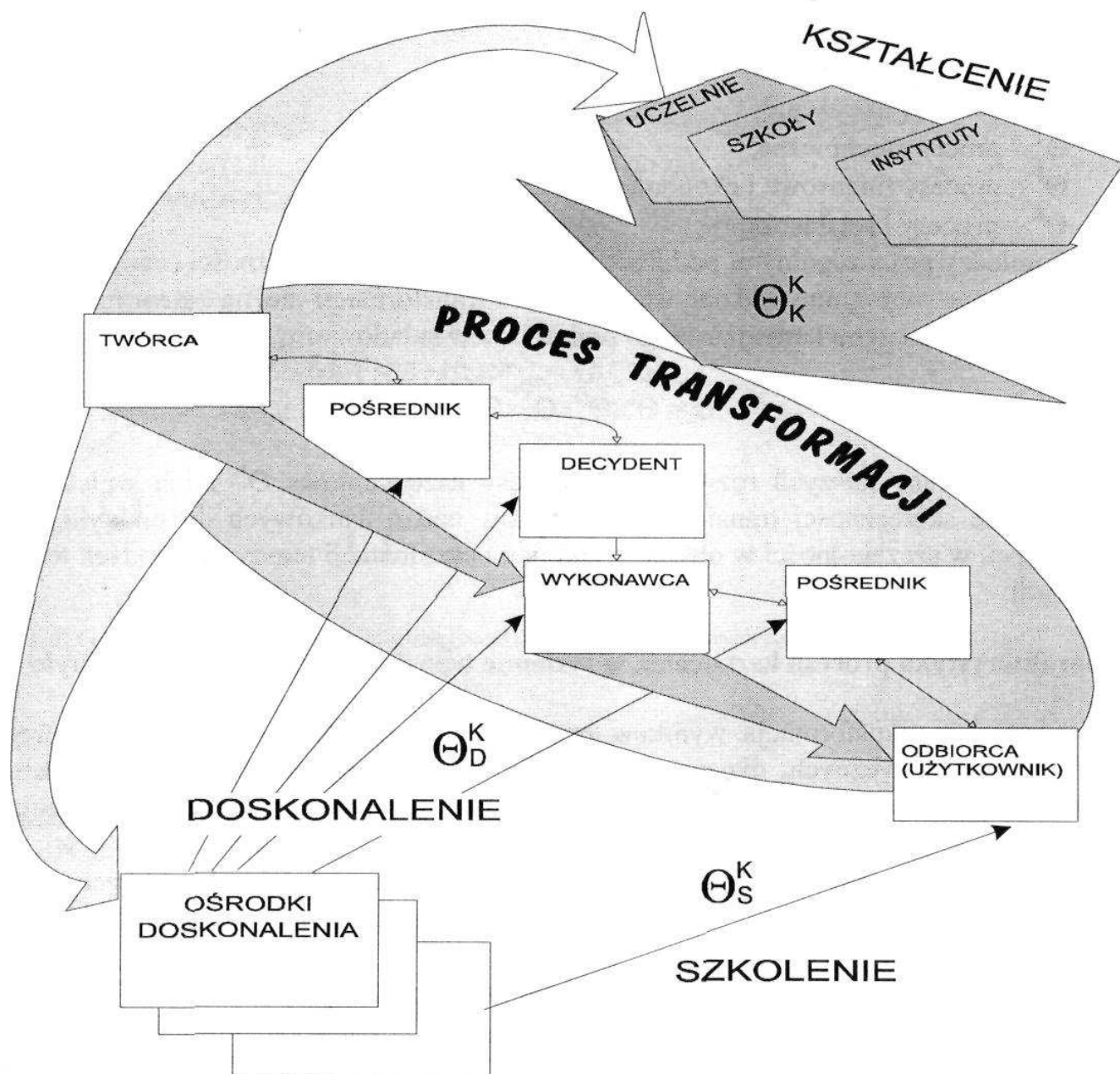
Skuteczna transformacja wyników badań naukowych do praktyki gospodarczej wymaga systematycznych, dynamicznie dostosowujących się do aktualnych potrzeb, związków podmiotów (elementów) systemu transformacji z podprocesem kształcenia (rys. 2).

Proces kształcenia – Θ^K możemy przedstawić jako sumujący się układ trzech podstawowych nurtów:

$$\Theta^K = \Theta_K^K \cup \Theta_D^K \cup \Theta_S^K$$

- Θ_K^K – kształcenie bazowe, obejmujące naukę w szkołach, na uczelniach czy np. studiach doktoranckich,
- Θ_D^K – doskonalenie zawodowe obejmujące m.in.: studia podyplomowe, specjalistyczne kursy dokształcające, przekwalifikowujące czy w końcu samokształcenie z wykorzystaniem szerokiej gamy dostępnych dziś środków i pomocy multimedialnych,
- Θ_S^K – szkolenie w zakresie konkretnych technologii, obsługi urządzeń i ciągów technologicznych oraz wdrażania do obsługi nowych systemów organizacyjnych, informatycznych czy oprogramowania.

Rolę najistotniejszą spełnia, jak się wydaje, kształcenie bazowe – dotyczy bowiem, bez wyjątku, wszystkich uczestników procesu transformacji. Jakość tego kształcenia decyduje o poziomie ogólnym, tempie oraz efektywności procesów transformacji.



Rys. 2. Procesy kształcenia jako integralny składnik transformacji wiedzy do praktyki

Przeanalizujemy problemy związane z procesami kształceniowymi, występującymi w Polsce w bardzo istotnym okresie transformacji polskiej gospodarki na gospodarkę wolnorynkową. Aby sprostać konkurencji międzynarodowej w warunkach wolnego rynku, Polska potrzebuje niemal natychmiast kadr specjalistów, którzy będą w stanie obsługiwać, a także projektować i wytwarzać produkty odpowiadające najwyższym standardom światowym. Tymczasem polskie szkolnictwo średnie i wyższe z dużą inercją przystosowuje się do zaistniałej sytuacji społecznej i gospodarczej. Przyjrzyjmy się

dla przykładu wyższym uczelniom technicznym, gdzie sytuacja wydaje się być najbardziej skomplikowana. Niemal wszystkie polskie uczelnie techniczne – wyłączając z tego nieliczne funkcjonujące w nich kierunki kształcenia związane z elektroniką, automatyką, mechatroniką czy informatyką działają według przestarzałych programów nauczania i w laboratoriach mających najczęściej jedynie historyczne związki ze współczesną techniką. Utrzymywana jest struktura kierunków, głównie ze względu na posiadaną kadrę naukową, mało przystosowaną do aktualnych potrzeb gospodarki kraju.

Przykładowo na elektronikę czy informatykę przyjmuje się jedynie niewielu spośród kandydatów na te kierunki studiów, stosując bardzo rygorystyczną selekcję, głównie ze względu na limity miejsc, chociaż gospodarka kraju czeka na fachowców właśnie takich specjalności. Rzesze kandydatów, którym się nie powiodło, zasilają kierunki studiów nieatrakcyjne dla nich samych, a w dodatku mało przydatne dla aktualnych potrzeb gospodarki kraju. Rozwiązanie systemowe, ze względów strukturalnych (kadra wykładowców, tradycje) i finansowych (istotne ograniczenia w bieżącej wymianie aparatury laboratoryjnej) wydają się mało prawdopodobne. Moim zdaniem rozwiązania należy poszukiwać w podejmowaniu następujących działań:

- wprowadzaniu na mniej atrakcyjne kierunki kształcenia przedmiotów związanych blisko z bieżącymi potrzebami rynku, np. obecnie elementów elektroniki, informatyki czy ekonomii,
- preferowanie zarówno w szkolnictwie średnim, jak i wyższym ogólnych, interdyscyplinarnych kierunków nauczania, które w ramach systemu doskonalenia umożliwią szybkie i skuteczne przekwalifikowanie na potrzeby konkretnej oferty zatrudnienia,
- tworzenie mobilnych ośrodków doskonalenia, które dysponując najnowszymi osiągnięciami, w danym obszarze nauki i praktyki gospodarczej, umożliwiają szybkie i skuteczne uzyskanie niezbędnych kwalifikacji zgodnie z aktualnymi wymaganiami rynku pracy czy też konkretnego kontrahenta.

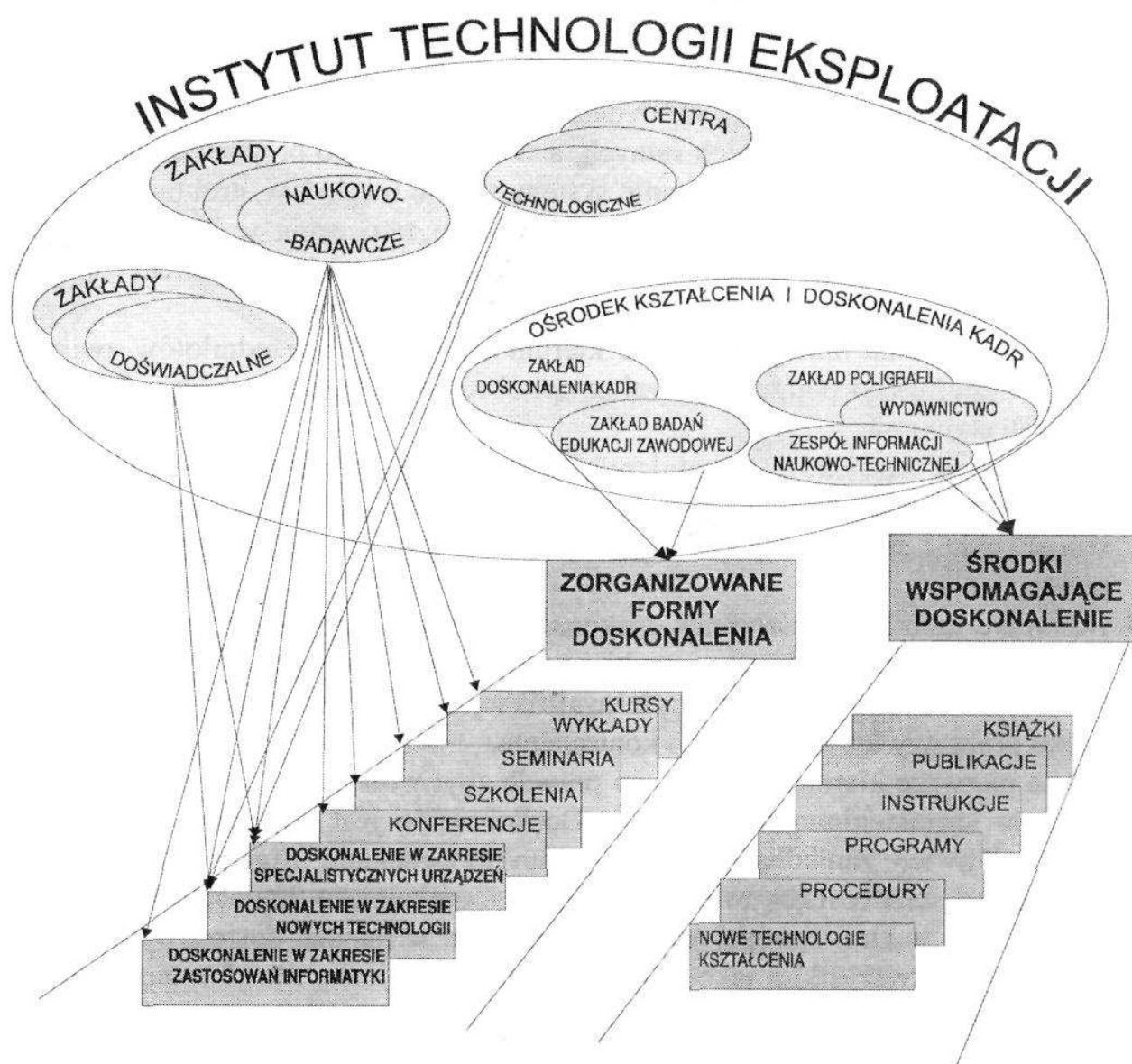
Dwa pierwsze kierunki działań, co prawda zbyt wolno, ale znajdują zastosowanie w procesie kształceniowym w Polsce. Doskonalenie jest procesem niedocenianym i niemal całkowicie zaniedbanym, a jest to ten nurt edukacji ustawicznej, który odgrywa znaczącą i stale rosnącą rolę w systemach kształcenia w krajach najwyżej rozwiniętych, w tym w Unii Europejskiej. Doskonalenie w ramach dostosowywania Polski do UE, a przede wszystkim jako odpowiedź na dynamiczną transformację wiedzy do praktyki gospodarczej musi znaleźć znaczące miejsce w strukturach systemu kształcenia w Polsce.

Modelowy ośrodek doskonalenia w obszarze budowy i eksploatacji maszyn

W obszarze eksploatacji maszyn i urządzeń technicznych, który z natury rzeczy obejmuje bardzo szeroki zakres interdyscyplinarnych zagadnień technicznych, zapotrzebowanie na bieżące uzupełnianie wiedzy, a tym samym stały kontakt z efektywnym

systemem doskonalenia, jest szczególnie istotne. Odpowiedzią na tak duże i, jak się przewiduje, stale rosnące zapotrzebowanie na usługi w zakresie doskonalenia w tym obszarze wiedzy i praktyki było utworzenie modelowego Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia w strukturze Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu (rys. 3).

Działalność Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu została tak zaprogramowana, że pozwala na transformację wyników badań do praktyki gospodarczej wg kilku zasadniczych modeli [2, 3, 4].



Rys. 3. Modelowy system doskonalenia w obszarze budowy i eksploatacji maszyn realizowany w Instytucie Technologii w Radomiu

Model pierwszy

Transfer wyników badań odbywa się od nauki do przemysłu jako oferta jednostronna. Dotyczy to w szczególności unikalnych maszyn i urządzeń badawczych, testowych i technologicznych, czasami specjalizowanych systemów obliczeniowych lub wyrafinowanych technologii. W przypadku tego modelu pełny zakres procesu transformacji przebiega wewnątrz spójnego systemu transformującego, jakim jest Instytut. Jedynie końcowy ODBIORCA produktu stanowi element zewnętrzny. W przypadku tego modelu najistotniejszą rolę odgrywają szkolenia dotyczące obsługi urządzeń i technologii, które mogą być realizowane z ich wykorzystaniem.

Model drugi

Transfer wyników badań odbywa się w sposób pośredni poprzez tzw. centra wysokiej technologii. Instytut jest w tym przypadku również ODBIORCĄ produktu końcowego, jaki stanowi wysokospecjalizowana technologia i przekazuje wyniki transformacji na zewnątrz w formie usługi technologicznej. Ten model transformacji wiedzy wymaga zaawansowanych metod doskonalenia. ODBIORCA musi na bieżąco śledzić (czasami również w nim współuczestniczy) rozwój wiedzy w danej dziedzinie w celu dostosowywania procesów transformacji do nie zawsze precyzyjnie zdefiniowanych, ale rokujących potencjalnie dużą efektywność, zastosowań.

Model trzeci

Transformacja całkowicie lub częściowo (kooperacja) odbywa się z udziałem podmiotów zewnętrznych w stosunku do Instytutu. ODBIORCĄ jest zwykle przedsiębiorstwo, któremu produkt transformacji służy do uruchomienia produkcji nowego wyrobu, modernizacji istniejącego systemu, produkcji w celu podwyższenia jakości wyrobu, obniżenia jego kosztów wytwarzania, spełnienia wymogów bezpieczeństwa lub ochrony środowiska itp. W przypadku tego modelu występują zarówno intensywne procesy doskonalenia, które dotyczą głównie wykonawcy, jak i procesy szkolenia, dotyczące głównie odbiorcy.

Zapewne istnieją jeszcze inne modele transformacji wyników badań naukowych do praktyki gospodarczej, jak chociażby adaptacja licencji do wymagań konkretnego odbiorcy. We wszystkich jednak przypadkach bardzo istotną rolę odgrywają procesy doskonalenia [5]. Modelowy Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia działający w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu prowadzi wielopłaszczyznową działalność obejmującą zarówno zorganizowane formy doskonalenia (kursy, seminaria, konferencje, szkolenia, wykłady), specjalistyczny instruktaż urządzeń i nowych technologii, jak i bardzo szeroko zakrojoną działalność w zakresie pomocy dydaktycznych, specjalistycznych publikacji naukowych i technicznych, nowych technologii kształcenia, które

są z powodzeniem wykorzystywane zarówno w zorganizowanych formach doskonalenia, jak i w samokształceniu.

System doskonalenia opracowany, zorganizowany i wdrożony w Instytucie opiera się na tym, że w obszarze zagadnień merytorycznych, związanych z obszarem tematycznym budowy i eksploatacji maszyn, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia korzysta z kadry naukowej i specjalistów zarówno z zakładów badawczych, jak i innych jednostek strukturalnych Instytutu. Posiada również, jeżeli zachodzi potrzeba przeprowadzenia zajęć praktycznych, w zasadzie nieograniczony dostęp do laboratoriów, zakładów doświadczalnych i centrów technologicznych działających w Instytucie. Obecnie realizowane zadania mają jednak głównie charakter szkoleń instruktażowych dotyczących konkretnych urządzeń, technologii czy zakresu i możliwości zastosowań wdrażanych systemów eksploatacyjnych. Realizowana formuła ma zatem charakter bardzo użyteczny, ale ograniczony. Sprawą niezwykle istotną dla podwyższenia skuteczności transformacji wyników badań do praktyki gospodarczej wydaje się być wdrożenie następujących form działalności:

- specjalistyczne studia podyplomowe prowadzone wspólnie z wydziałami uczelni technicznych realizujących podobną tematykę,
- długoterminowe i szerokoprofilowe oraz krótkoterminowe kursy dla kadry technicznej przedsiębiorstw i zakładów przemysłowych zapoznające z aktualnym stanem wiedzy w danej dziedzinie i potencjalnych efektach ekonomicznych wynikających z jej zastosowania,
- tworzenie centrów technologicznych, służących głównie małym i średnim przedsiębiorstwom, służących obok bieżących usług do wzbogacania wiedzy w zakresie najnowszych technologii z zakresu ich działalności gospodarczej,
- organizowanie cyklicznych zajęć doskonalących dla nauczycieli i wykładowców przedmiotów zawodowych na wszystkich szczeblach edukacji.

Wydaje się, że już w niedalekiej przyszłości doskonalenie zawodowe zajmie kluczową rolę w procesach kształcenia ustawicznego.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że w następującej erze wiedzy, informacji [6] i pracy głównie koncepcyjnej rola ośrodków doskonalenia wspomagających procesy transformacji wiedzy do praktyki będzie nieustannie rosła. Produkcja masowa będzie ustępowała miejsca produkcji zindywidualizowanej [7]. W celu wygrania konkurencji rynkowej tempo transferu nowych rozwiązań będzie musiało być coraz wyższe. Wszystkie podmioty systemu transformacji będą musiały sprostać wymogom doskonalenia, szczególnie w przedmiocie swojej działalności. Wspecjalizowane ośrodki doskonalenia tylko wtedy spełnią swoją rolę, jeżeli potrafią na bieżąco dostosowywać podaż i technologię swoich usług kształceniowych do potrzeb ciągle rozwijającego się systemu transformującego najnowsze osiągnięcia nauki na produkty przydatne człowiekowi epoki wiedzy.

Literatura

1. Mazurkiewicz A., Ruta R.: Modelowanie symulacyjne systemów eksploatacji. Radom MCNEMT 1991, s. 80.
2. Mazurkiewicz A.: O pewnym modelu aplikacji badań naukowych. Problemy Eksploatacji 1996 nr 3, s.15–22.
3. Mazurkiewicz A.: Systemowe aspekty transformacji wyników badań naukowych w przemysłowe rozwiązania technologiczne. Problemy Eksploatacji 1997 nr 3, s.71–85.
4. Mazurkiewicz A.: Model Conversion of Scientific Research Results into Industrial Practice. PROCEEDINGS The 6th International Seminar of IFHT. 16-18 October 1997, Korea, s.100–106.
5. Komisja Europejska Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP 1997.
6. Toffler A. i H. :Budowa nowej cywilizacji. Poznań Wydawnictwo Zysk i S-ka 1995.
7. A. Wierzbicki: Nauka i technologia. Biała Księga. Warszawa, Polska – Unia Europejska, KBN 1996.

Jozsef Katus
Leiden Uniwersytet
Holandia

OBYWATELSKOŚĆ A EDUKACJA DOROSŁYCH

Wprowadzenie

Po upadku rządów komunistycznych we wschodniej części Europy Środkowej odbywa się historyczny proces, którego zakładanym wynikiem ma być powstanie demokratycznych społeczeństw opartych na pluralizmie kulturowym i gospodarce wolnorynkowej. Ta przemiana obejmuje wszystkie grupy społeczeństwa i zakłada głębokie zmiany w życiu milionów ludzi. Dotyczy to również osób kształcących dorosłych, od których oczekuje się odpowiedzi na potrzeby edukacyjne biorące swój początek w zmieniającym się środowisku i które jednocześnie same podlegają zmianom. Scenarizowane niegdyś instytucje, zajmujące się oświatą dorosłych, finansowane przez państwo, ustąpiły miejsca organizacjom pozarządowym. Po to, aby przeżyć, wiele z nich oferuje różnego rodzaju kursy, na przykład angielskiego czy marketingu, które mają na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych uczestników poprzez zdobycie nowych umiejętności (patrz: Kwiatkowski, 1997). Weszły one na powstający rynek

oświatowy, rywalizując z innymi instytucjami, zajmującymi się kształceniem dorosłych, o środki, wiedzę i klienta.

Nie ma oczywiście nic złego w ukierunkowaniu na rynek. Jest to reakcja na potrzeby edukacyjne społeczeństwa. Jednakże ci, którzy koncentrują się na kształceniu dorosłych jako na biznesie, mogą łatwo przeoczyć fakt, że wyzwanie oświatowe, które bierze swój początek w przemianach, nie ogranicza się do podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Trwały rozwój demokracji i gospodarki rynkowej zakłada z góry więcej niż tylko potrzeby konsumentów. Skuteczna demokracja i gospodarka wolnorynkowa są niemożliwe bez autonomicznych obywateli. Dlatego też instytucje, zajmujące się kształceniem dorosłych w nowych demokracjach, powinny zwracać uwagę na edukację obywatelską. Strategie obywatelskiej edukacji dorosłych powinny być rozwijane i wprowadzane w życie. Dlatego ważne jest stworzenie środowiska nauki, w którym ludzie mają możliwość rozwijania demokratycznych postaw oraz nabywania wiedzy i umiejętności, umożliwiających im stawanie się autonomicznymi obywatelami.

Obywatelskość

Pojęcie obywatela jest pojęciem dynamicznym, które odzwierciedla wydarzenia społeczne, a także ewolucję pojęć dotyczących relacji pomiędzy jednostką i państwem, a nawet pomiędzy nią i jej szerszym środowiskiem. Można mówić o prawach i obowiązkach obywatelskich, politycznych i społecznych, a także kulturalnych, ekologicznych, europejskich, a nawet globalnych (Van Steenberg, 1994). W cyberprzestrzeni pojawia się nowy rodzaj obywatela, zwanego „obywatelem sieci”. Obywatele sieci tworzą wirtualną republikę opartą na Internecie.

W opinii Van Gunsterena (1994) obywatel jest osobą, która jednocześnie rządzi i jest rządzona. Być obywatelem oznacza spełnienie przez jednostkę pewnej roli w powszechnej wspólnoty, jaką jest republika. Aby stać się i być obywatelem, wymagane są pewne kwalifikacje, które muszą być sformułowane i utrzymywane przez republikę. Kwalifikacje te obejmują, oprócz zdolności do pełnienia podwójnej roli rządzącego i rządzonego autonomię, lojalność wobec republiki jako pluralistycznej organizacji publicznej oraz umiejętność logicznego myślenia. Publiczną odpowiedzialnością jest łączenie elementów w społeczeństwie pluralistycznym w taki sposób, aby wynikiem wzajemnego oddziaływania członków republiki była obywatelskość. Co oznacza, że rząd musi wziąć na siebie wiodącą rolę w kształtowaniu ludzi na obywateli. Nie oznacza to jednak, że dany rząd powinien kształcić ludzi zgodnie z własnym gustem. Przekształcanie ludzi w obywateli jest nieodłącznym zadaniem każdego rządowego działania, a każde działanie rządu powinno być przeanalizowane „w kontekście jego wpływu na (kształtowanie) obywatelskości, tak, jak... oceniamy prawie wszystkie działania rządu w kontekście skutków dla deficytu finansowego”.

Oczywiście rodzina i szkoła jako instytucje socjalizujące odgrywają ważną rolę w kształtowaniu obywateli. Jednak nie są one ani oficjalnymi, ani wyłącznymi miejscami edukacji obywatelskiej. Zdaniem Van Gunsterena „obywatelskości uczymy się

i potwierdzamy ją poprzez jej realizację oraz poprzez wprowadzanie pluralizmu we wszystkie dziedziny życia społecznego”.

Można powiedzieć, że stawanie się i bycie obywatelem jest sprawą edukacji obywatelskiej. Podczas gdy rodzina, szkoły i rządy odgrywają znaczącą rolę w edukacji obywateli, rozwój postaw demokratycznych i nabywanie odpowiedniej wiedzy i umiejętności są sprawą nauki przez całe życie. Raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji na rzecz XXI wieku dla UNESCO (UNESCO, 1996) zawiera podobne poglądy. Zdaniem Komisji edukacja obywatelska obejmuje zarówno edukację formalną, jak i nieformalną. System edukacji formalnej ma wyraźne lub domniemane zadanie przygotowania wszystkich do aktywnego uczestniczenia w tworzeniu przyszłości społeczeństwa. Jest to jednak tylko część prawdy, ponieważ edukacja obywatelska nie jest „ograniczona do czasu i przestrzeni formalnej edukacji”. Musi trwać przez całe życie i stać się „częścią podstawowych ram społeczeństwa obywatelskiego i rzeczywistej demokracji”.

Chaos

Skuteczna demokracja i gospodarka wolnorynkowa są nie do pomyślenia bez istnienia obywateli. Dlatego też skuteczna edukacja obywatelska dorosłych ma decydujące znaczenie dla wyników przemian zachodzących w krajach, które nie tak dawno temu były rządzone przez komunistów. Proces ten spowodował różne skutki, których nie oczekiwano w dniach euforii, w momencie, gdy runął mur berliński. Ludzie nie spodziewali się, że wynikiem transformacji społeczeństwa będzie inflacja, bezrobocie i spadek produkcji. Nie spodziewano się również, że kapitalizm państwowy ustąpi miejsca „najdzikszyemu kapitalizmowi”, któremu będzie towarzyszyć rosnąca nierówność społeczna. Przejście od dyktatury do demokracji i gospodarki wolnorynkowej uderzyło mocno w znaczną większość społeczeństwa (Ners i in.; 1995) powodując rozczarowanie i zamieszanie. To ostatnie jest również spowodowane masowym delegalizowaniem „socjalistycznej” przeszłości, jak mówi Ferge (1996) poprzez odmawianie jakichkolwiek zalet jej i ludziom, którzy uczestniczyli w jej osiągnięciach, nawet jeśli brali udział w wojnie z faszyzmem. Ta delegalizacja wiąże się z utratą indywidualnych i zbiorowych korzeni historycznych, tworząc kulturową pustkę i podkopując poczucie ciągłości pokoleń „Jeśli ich historia jest obalona, staje pod znakiem zapytania ich tożsamość, znaczenie ich życia. I trudno jest tworzyć przyszłość, jeśli nie ma przeszłości”.

Poza tym wprowadzenie formalnych instytucji demokratycznych nie oznacza, że istnieje rzeczywiście dojrzała demokracja. Prawidłowo funkcjonująca demokracja zakłada istnienie tętniącego społeczeństwa obywatelskiego. Ignatieff (1995) ma rację wskazując, że bez tego ostatniego demokracja pozostaje pustym słowem, a gospodarka rynkowa staje się dżunglą. Dlatego też formalna demokracja nie wystarcza. Potrzebne są mocne instytucje społeczeństwa obywatelskiego, aby wspierać rozwój nawyków dyskusji nad tym, co należy zrobić.

Spółeczeństwo obywatelskie we wschodniej części Europy Środkowej ciągle jeszcze przychodzi do siebie po okresie ucisku. Kiedy komuniści zagarnęli władzę, zlikwidowali organizacje dobrowolne, zastępując je centralnie kontrolowanymi, quasi-niezależnymi organizacjami. Robili to, ponieważ zdawali sobie sprawę, że organizacje autonomiczne są potencjalnymi rozsądnymi odstępstwami politycznymi i opozycją. Na krótko i ze swojego punktu widzenia mieli rację. Jednak upadek komunizmu wskazuje, że na dłuższą metę byli w błędzie. Jedną z lekcji, wynikających ze zniknięcia systemu komunistycznego, jest to, że mniej lub bardziej zdrowe społeczeństwo jest społeczeństwem zdolnym dostosować się do zmieniających się warunków; jest to społeczeństwo uczące się. Takie społeczeństwo charakteryzuje się swobodnym przepływem informacji i dynamiczną równowagą pomiędzy sektorem nieformalnym (rodzina, znajomi), dobrowolnym (społecznym), państwowym (rząd) i prywatnym (biznes).

Teraz na ruinach komunizmu musi zostać zbudowana demokracja i gospodarka wolnorynkowa. Obydwie zakładają istnienie autonomicznych obywateli. Jednakże ludzie nie umieją jeszcze być wolni i autonomiczni, dyskutować nad potrzebami i organizować ich zaspokojenie. Należy zauważyć, że tego rodzaju „niedostatek czy niewydolność” nie jest w całości wynikiem komunistycznej przeszłości. Prawdą jest, że w erze komunistycznej ludzie we wschodniej części Europy Środkowej stracili, jak pisze Agh (1994) „zdolność, umiejętności i praktykę prawdziwej działalności politycznej, wyrażania swoich poglądów i organizowania partii”. Ale ten sam autor słusznie zwraca uwagę na fakt, iż regionalne tradycje, jak również nieudane i przerwane unowocześnianie, negatywnie wpłynęły na rozwój obywatelskości. Oto dlaczego w zainteresowanych krajach inteligencja odgrywała społeczną i polityczną rolę, którą gdzie indziej odgrywają obywatele. Jednakże, rewolucje, które zmiotły żelazną kurtynę, były tylko początkiem przemian. Polityczna demokratyzacja nadchodzi wraz z pojawieniem się obywatela. Czyli, używając słów Agh, rewolucja właśnie się zaczęła.

Spółeczeństwo obywatelskie

Istnieje fascynująca relacja pomiędzy obywatelskością, społeczeństwem obywatelskim i edukacją. Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego obejmuje przestrzeń społeczną inną niż rynek, przestrzeń, która działa jako łącznik pomiędzy jednostką i państwem. „Podczas gdy państwo jest oparte w końcu na prawnym i wojskowym przymusie, społeczeństwo obywatelskie jest areną zgody i przyzwolenia. Podczas gdy udział w gospodarce spoczywa na nudnym przymusie konieczności ekonomicznej, zaangażowanie w społeczeństwo obywatelskie jest wynikiem dobrowolnych zobowiązań, społeczeństwo obywatelskie łączy świat prywatny i osobisty z publiczną areną zobowiązań politycznych i gospodarczych kontraktów” (Ann Zamit et al., 1990). Reprezentuje ono kulturalną infrastrukturę nowoczesnych, różnokształtnych i demokratycznych społeczeństw, opartych na gospodarce wolnorynkowej.

Spółeczeństwo obywatelskie składa się z dobrowolnych stowarzyszeń nazywanych również organizacjami pozarządowymi. Organizacje te powstają, gdy ludzie łączą się

dobrowolnie, aby osiągnąć wspólny cel. Inną cechą dobrowolnych organizacji jest to, iż nie produkują one zysków, które zostałyby podzielone pomiędzy ich założycieli lub członków. Innymi słowy, organizacja dobrowolna jest organizacją niedochodową. Ważnym wyróżnikiem jest również to, że dobrowolne stowarzyszenia dążą do dobrostanu swych członków, określonej grupy lub całego społeczeństwa.

Organizacje pozarządowe są aktywne w wielu dziedzinach życia społecznego i pełnią wiele różnych funkcji. Często jako pierwsze wprowadzają innowacje; mogą krytycznie śledzić działania rządów i wywierać na nie nacisk dotyczący jakości, zakresu czy poprawy jakości działań; mogą również realizować pewne zadania, za które rządy nie przyjmują lub nie mogą przyjąć odpowiedzialności. Dobrowolne stowarzyszenia mogą również funkcjonować jako źródła systemowe lub jako pośrednicy w dziedzinie edukacji lub informacji; mogą popierać określone wartości, zachęcać do partycypacji obywatelskiej i wspierać interesy mniejszości społecznych, etnicznych i innych.

Co więcej, organizacje pozarządowe są jednocześnie bastionami i szkołami demokracji. Są one bastionami demokracji, ponieważ bronią własnej niezależności. Tym samym, stanowią ograniczenie centralizacji władzy. Jednocześnie ich członkowie uczą się od siebie, jak kształtować politykę i realizować wspólne cele w sposób demokratyczny. Uczą się negocjować, rozwiązywać konflikty i współpracować.

Osoby uczestniczące w działaniach organizacji pozarządowych uczą się czegoś więcej niż „tylko” zachowań demokratycznych. W rzeczywistości organizacje te są przestrzeniami uczenia się życia społecznego (Widemeersch, 1995). Innymi słowy, ludzie uczą się razem, jak radzić sobie z problemami, które pojawiają się w środowisku, a także uczą się, jak najlepiej wykorzystywać umiejętności rozwiązywania problemów przez jednostki, grupy i organizacje. Temu rodzajowi nauki towarzyszy krytyczna refleksja, dotycząca tła i punktów wyjścia problemów i wzajemnego oddziaływania pomiędzy odpowiednimi czynnikami. Uczenie się życia społecznego jest oparte na doświadczeniu, działaniu i zastanawianiu się nad działaniem, i zakłada współpracę pomiędzy wieloma uczestnikami.

Organizacje pozarządowe odgrywają również znaczącą rolę w publicznej dyskusji na temat norm, wartości, możliwości działań i polityki. Jeśli na przykład rządy stosują obecnie politykę ochrony środowiska, robią to dlatego, że dobrowolnym stowarzyszeniom, takim jak Greenpeace udało się zmobilizować powszechne poparcie i jeśli było trzeba – odpowiednie działania, tworząc w ten sposób polityczne poparcie dla ochrony środowiska. Organizacje te wprowadziły do politycznego kalendarza zagadnienia, które były lekceważone przez możnych tego świata. Dotyczy to różnych problemów społecznych. Jak pisze Beek (1994), tematy przyszłości, które są teraz na ustach wszystkich, nie są wynikiem dalekowzroczności rządzących lub walk w parlamencie, z pewnością nie wyszły ze świątyni władzy w biznesie, nauce i państwie”. Idee ludzi, dotyczące świata i ich w nim miejsca, pochodzą z łona społeczeństwa, gdzie osadzają się wartości i normy.

Obywatelskość i kształcenie dorosłych

Jeśli chodzi o edukację, to na uwagę zasługują przynajmniej dwa wymiary społeczeństwa obywatelskiego. Pierwszy z nich został przedstawiony powyżej w związku z organizacjami pozarządowymi, które są przestrzeniami nauki życia społecznego. Co więcej godne uwagi jest pojęcie Gellnera (1994) dotyczące „człowieka wzorcowego”. Urodzony w Czechach i wykształcony w Wielkiej Brytanii filozof, antropolog i teoretyk społeczny wskazuje, iż obywatele w społeczeństwie obywatelskim są jednostkami bardzo zmiennymi w swoich działaniach i mogą realizować różnorodne zadania w tym samym idiomie kulturowym. Zdolność ta jest wynikiem uczenia się. Taka wzorcowa jednostka nie jest anomiczna lub rozbita na atomy, ale łączy się z innymi w złożone sieci formalne i nieformalne. Co więcej, społeczeństwo obywatelskie charakteryzuje się brakiem ideologicznego lub instytucjonalnego monopolu oraz rotacją stanowisk władzy. Dlatego też żadna doktryna, partia polityczna lub nieomylny przywódca nie dominuje porządku społecznego.

Wracając do edukacji obywatelskiej należy zauważyć, iż popiera ona ideał dobrej obywatelskości (Spiecker i Steutel, 1995). Pytaniem zasadniczym jest oczywiście, kto określa kryteria dobrej obywatelskości.

Historia nowych europejskich demokracji wskazuje, iż definiowanie pojęcia dobrego obywatela było przywilejem tych, którzy panowali nad porządkiem społecznym. W czasach przedkomunistycznych dobrym obywatelem był patriota gotowy umrzeć za swój kraj. Następnie dobry obywatel stał się poddanym tak zwanego państwa komunistycznego, stosującym się do woli komunistycznych władców. Ten rodzaj edukacji obywatelskiej jest sentymentalny i ma na celu powstanie emocjonalnej wierności podstawowym instytucjom politycznym, likwidując krytycyzm społeczny jako potencjalne zagrożenie tej wierności. W demokracji jednak edukacja obywatelska pomaga wyjaśnić rolę krytycznego rozumu w polityce i uczy obywateli wykorzystywać go (Callan, 1994). Rezultatem tej racjonalnej edukacji obywatelskiej jest obywatelska świadomość, postrzegana przez Chesneya i Feinsteina (1997) jako „zdolność obywateli do decydowania o tym, co rządy powinny robić, rozumienie tego, co robią i posiadania wymaganych umiejętności, tak aby rządy reagowały na to właściwie” (podkreślenie w oryginale).

Analizując dokładniej edukację obywatelską Boggs (1991) dochodzi do wniosku, iż „wyprzedza ona wszelkie inne priorytety w kształceniu dorosłych w wolnych społeczeństwach, ponieważ mocne i aktywne poczucie obywatelskości jest w demokracji sprawą zasadniczą. Wszystkie pozostałe cele kształcenia dorosłych zakładają wolność i samookreślenie, które zapewnia demokracja”. Edukacja obywatelska dorosłych nie jest „neutralna”, ponieważ odzwierciedla ona wizję człowieka i społeczeństwa będącą wizją demokracji. Jednak instytucje kształcące dorosłych nie mogą głosić szczególnych rozwiązań problemów publicznych lub angażować się w indoktrynację. Ich zadaniem jest popieranie intelektualnej uczciwości i moralnej czujności, otwartości w sensie

pełnego ujawniania informacji koniecznych do zrozumienia danego problemu publicznego oraz przemyślany i rozważny wybór moralnie uzasadnionych rozwiązań.

Zdaniem Boggsa, wtedy, gdy program instytucji kształcących dorosłych odzwierciedlają nadrzędne zaabsorbowanie kwalifikacjami zawodowymi, znaczenie obywateli jest pomniejszane, a zainteresowane instytucje oświaty dorosłych są spychane na margines w najważniejszej sferze życia wolnego społeczeństwa. W takim zakresie, w jakim edukacja obywatelska ma znaczenie w programach tych instytucji, umacnia ona demokrację.

Opinia

W szybko zmieniającym się świecie, w którym ludzie stają wobec wielu problemów jednostkowych, zbiorowych i społecznych, edukacja jest jednym z głównych sposobów skutecznego radzenia sobie z nimi (Delors, 1996). Edukacja obywatelska jest specyficzną dziedziną kształcenia dorosłych, która wymaga uwagi w każdym wolnym kraju, w szczególności w krajach, które wyzwoliły się spod dyktatury komunistycznej. Rezultaty bezprzykładnych przemian odbywających się w tych krajach zależą od stopnia, w jakim uda się ludziom stać obywatelami.

Zasadniczo miejscem, w którym pojawiają się obywatele, jest społeczeństwo obywatelskie, a nie rząd czy rynek. Dotyczy to również osób zawodowo zajmujących się oświatą dorosłych. Fakt, iż posiadli oni pewne nastawienia, wiedzę i umiejętności, nie oznacza jeszcze, że są oni obywatelami. Oświatowcy kształcący dorosłych wraz z uczestnikami kursów, które prowadzą, uczą się, jak być obywatelami.

Oczywiście, instytucje zajmujące się kształceniem dorosłych powinny zajmować się racjonalną edukacją obywatelską we współpracy z organizacjami pozarządowymi, które są aktywne w różnych dziedzinach życia społecznego. Dzięki współpracy z instytucjami społeczeństwa obywatelskiego mogą powstać silne obszary uczenia się obywatelskości. Parafrazując Van Gunsterena można powiedzieć, że przekształcanie ludzi w obywateli jest nieodłącznym zadaniem każdego programu edukacyjnego. Każdy program kształcenia powinien być oceniany w kontekście jego skutków dla obywatelskości.

Literatura

1. Agh, Attila: Obywatelskość i społeczeństwo w Europie Środkowej. W: Bart van Steenbergen (wyd.). Sytuacja obywatelskości. Londyn SAGE.
2. Ann Zammit, Dharam Ghai, Neccland Tiruchelvaim i Brian Turner. Węgry w okresie przemian: Od socjalizmu do kapitalizmu? Genewa, Instytut Badawczy Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Społecznego 1990.
3. Beck, Ulrich: „Ponowne wyznalezienie polityki: ku teorii unowocześniania”. W: Ulrich Beck, Anthony Giddens i Scott Lash, *Unowocześnianie: polityka, tradycja i estetyka w nowoczesnym porządku społecznym*, Cambridge: Polity Press 1994.
4. Boggs, David L.: *Edukacja obywatelska dorosłych*, Springfield: Charles C. Thomas 1991.

5. Callan, Eamonn: Wykroczenie poza sentymentalną edukację obywatelską. *American Journal of Education*, 1994, Vol.102, No. 2.
6. Chesney, James D., i Otto Feinstein: Budowanie umiejętności obywatelskich i władzy obywateli, New Jersey: Wasley-Addison, 1997.
7. Delors, Jacques: Edukacja: konieczna utopia”. W: *Uczenie się: wewnętrzne bogactwo*, Paryż, UNESCO 1996.
8. Ferge, Zsuzsa: „Społeczna obywatelskość w nowych demokracjach: trudności w przywracaniu praw obywateli na Węgrzech”. *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 20, 1996.
9. Gellner, Ernest: *Warunki wolności: społeczeństwo obywatelskie i jego rywale*. Londyn: Hamish Hamilton, 1994.
10. Ignatieff, Michael: „O społeczeństwie obywatelskim. Dlaczego rewolucje w Europie Wschodniej mogły się udać”, *Foreign Affairs*, marzec/kwiecień, 1995.
11. Katus Jozsef: „Okres przejściowy, praktyka uczenia się i strategia racjonalnej edukacji obywatelskiej”. W: Eric Bockstael (wyd.), *Globalna transformacja i oświata dorosłych. Questions de Formation/Issues in Adult Education*. Vol. VIII,15, 1997.
12. Kwiatkowski Stefan M.: *Stowarzyszenia oświatowe i polityka kształcenia dorosłych*. W: J. Katus i in., *Dobrowolne stowarzyszenia i edukacja w okresie przemian*, Helsinki 1997. Fonda (ma się ukazać).
13. Ners Krzysztof J. i Ingrid Buxell oraz Michael Palmer, Ewa Piwowar i Daniel Linotte: *Pomoc w badaniach nad okresem przejściowym*. Nowy Jork. Instytut Badań Wschód-Zachód. Warszawa IEWS, 1995.
14. Spiecker Ben i Jan Steutel: „Liberalizm polityczny, edukacja obywatelska a rząd holenderski”. *Journal of Moral Education*, Vol. 24, 1995, No. 4.
15. UNESCO: *Uczenie się: wewnętrzne, bogactwo. Raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji na rzecz XXI wieku dla UNESCO*. Paryż UNESCO, 1996.
16. Van Gunsteren Herman: *Cztery koncepcje obywatelskości*. W: Bart van Steenbergen (wyd.). *Sytuacja obywatelskości*. Londyn, SAGE, 1994.
17. Van Steenbergen Bart: *Sytuacja obywatelskości. Wprowadzenie*. W: Bart van Steenbergen (wyd.) *Sytuacja obywatelskości*. Londyn, SAGE, 1994.

Edwin G. Nelson
Uniwersytet w Durham
Anglia

SYSTEM SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO A POTRZEBY KWALIFIKACYJNE MAŁYCH I ŚREDNICH PRZEDSIĘBIORSTW W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

Wprowadzenie

Artykuł został napisany na potrzeby warsztatów European Training Foundation dotyczących tworzenia programów nauczania dla szkolnictwa zawodowego. Warsztaty pn. „Wyzwania kwalifikacyjne w krajach partnerskich i członkowskich” zostały zorganizowane w Turynie w 1996 r.¹, ich celem było zbadanie obecnych i przyszłych potrzeb oraz priorytetów kształcenia, określenie obecnie istniejących inicjatyw oraz wyzwań na przyszłość.

W systemie kształcenia zawodowego istnieje reakcja na zachodzące w gospodarce zmiany:

- a) uwzględniając rewolucję obejmującą materiały i technologie oraz inne zmiany w przemyśle, które wpływają na krótszy okres żywotności ról zawodowych i częstsze zmiany zawodu, wzrosła liczba możliwości i form kształcenia ustawicznego dorosłych;
- b) uwzględniając potrzeby większej mobilności pracowników obejmujące podobne zawody w różnych przedsiębiorstwach, umiejętności wykonania czynności zostały zanalizowane i zdefiniowane jako wystandaryzowane kompetencje (czego przykładem jest brytyjski system narodowych kwalifikacji zawodowych);
- c) uwzględniając wzrastający popyt przemysłu na wysoko wykwalifikowanych pracowników, zostały stworzone opisy kompetencji dla zawodów, w których wzrasta poziom samodzielności pracy;
- d) uwzględniając potrzebę istnienia wystandaryzowanego zapewniającego jakość systemu, stworzono system oceny kompetencji wykonawczych obejmujący zasady, procedury i wytyczne kontroli jakości;

¹ European Training Foundation jest agencją Unii Europejskiej powołaną dla wspierania i koordynacji działań Unii Europejskiej oraz krajów partnerskich w Europie Środkowej i Wschodniej oraz Azji Środkowej w obszarze kształcenia.

e) uwzględniając, że motywacja i cechy osobiste, takie jak umiejętność rozwiązywania problemów, komunikowania się oraz integracji międzyludzkiej i społecznej są determinantami efektywnego zastosowania umiejętności wykonawczych, zostały dla nich stworzone specyficzne programy nauczania w ramach „ogólnych kwalifikacji zawodowych” (np. GNVQ w Wielkiej Brytanii), w których one nie mogą jeszcze być oceniane tak jak kompetencje wykonania.

Centrum społecznych, ekonomicznych i technologicznych zmian określonych powyżej jest rozwój sektora małych i średnich przedsiębiorstw (ang. SME – small and medium enterprises) wynikający z restrukturyzacji przemysłu. Przyczyny tej ekspansji są różne. Jedną jest fakt, że wielu bezrobotnych w trakcie procesu restrukturyzacji przemysłu rozpoczęło prowadzenie małych firm. Inną jest to, że okres poprzemysłowy przyniósł nowe możliwości rozpoczęcia działalności. Rynki zbytu są uważane za mało innowacyjne, niepewne, nie zauważone przez większe firmy. Przyciągają one indywidualnych przedsiębiorców. Kolejną przyczyną jest pojawiająca się wśród większych firm tendencja do tworzenia mniejszych, łatwiejszych do kierowania ośrodków, tworzenia niezależnych małych firm lub firm świadczących usługi dla innych.

Ponieważ sektor małych i średnich przedsiębiorstw rozwija się, możliwości dla nich, by angażować się w działania międzynarodowe, wzrastają. Zaczynają one harmonizować z sektorem dużych firm w tworzeniu miejsc pracy i produktu narodowego. W krajach partnerskich sektory małych i średnich przedsiębiorstw podczas zmian gospodarczych stają się jednym z zasadniczych czynników integracji z gospodarkami krajów zachodnich. Z tych powodów sektor średnich i małych przedsiębiorstw jest obszarem priorytetowym w programach Unii Europejskiej: Phare i Tacis wspierających przekształcające się gospodarki.

Szkolnictwo zawodowe i przedsiębiorczość

W obecnym klimacie zainteresowania przedsiębiorczością badana jest rola kształcenia, a cały system kształcenia krytycznie przeglądany pod kątem jego udziału w przeprowadzeniu zmian niezbędnych dla wsparcia sektora małych prywatnych przedsiębiorstw². Analizy tych zagadnień prowadzą do wniosku, że przedsiębiorczość, tak jak etyka pracy powinna „przenikać cały system kształcenia” od „najmłodszego wieku” „jako powracający element kształcenia”³. W ciągu ostatnich dwóch stuleci znaczenie słowa „przedsiębiorczość” zmieniało się tak, jak zmieniało się otoczenie przemysłowe. Obecnie, w sektorze SME przedsiębiorczość może oznaczać „szukanie

² A. Gibb A.A. (1994), Education: its relevance and support of the development of small enterprise. Konferencja Unii Europejskiej dotycząca Małych Przedsiębiorstw. Dublin, czerwiec.

³ Wnioski z 6. corocznej Konferencji Umiejdzynarodowienia Kształcenia Przedsiębiorczości (IntENT96), Arnhem i Nijmegen, Holandia, 24–26 czerwca 1996.

okazji dla założenia i rozwoju firmy”, a ważności sektora średnich i małych przedsiębiorstw może dowieść bardziej rozbudowana rola systemów szkolnictwa zawodowego wspierających przedsiębiorczość.

Celem szkolnictwa zawodowego jest organizacja procesu uczenia się oraz zapewnienie nabywania kwalifikacji zarówno przez młodych, jak i dorosłych. Wsparcie szkolnictwa zawodowego dla sektora SME jest osiągane dzięki powiązaniu uczenia się i zdobywania doświadczenia i komplementarności procesów nabywania wiedzy teoretycznej i praktycznej nauki zawodu. Aby zapewnić właściwe wsparcie, trzeba wziąć pod uwagę procesy rozwoju przedsiębiorstw, doświadczenie, jakiego mogą one dostarczyć oraz ścieżki edukacyjne, które mogą prowadzić do samozatrudnienia w SME. Komponent edukacyjny szkolnictwa zawodowego może wzmocnić świadomość kulturalną, zmienić podejście do pracy, biznesu i przedsiębiorczości, co jest szczególnie istotne, kiedy gospodarka zależy od dużej liczby osób wybierających z własnej woli lub zmuszonych przez okoliczności do wyboru opcji samozatrudnienia.

Tradycyjne skupienie się systemów szkolnictwa zawodowego na rolach określonych przez precyzyjne opisy zawodów, oparte na zadaniach, procedurach i umiejętnościach wykonania, które są wykazane pod czyimś kierownictwem czy nadzorem, jest ciągle utrzymywane. Poprzez kontrast przedsiębiorczość może być opisana jako rola sprawowana w pełni lub dużym stopniu autonomicznie, w niepewnym otoczeniu dla osiągnięcia celów tak osobistych, jak i celów firmy, przy poleganiu na intuicji i kompetencjach osobistych. Od osób pracujących w średnich i małych przedsiębiorstwach oczekuje się zaadaptowania do kultury firmy, przyczyniania się do jej sukcesu, elastyczności w pełnionych rolach i zadaniach oraz przyjmowania odpowiedzialności osobistej za ich realizację, a ponadto także przedsiębiorczości i innowacyjności.

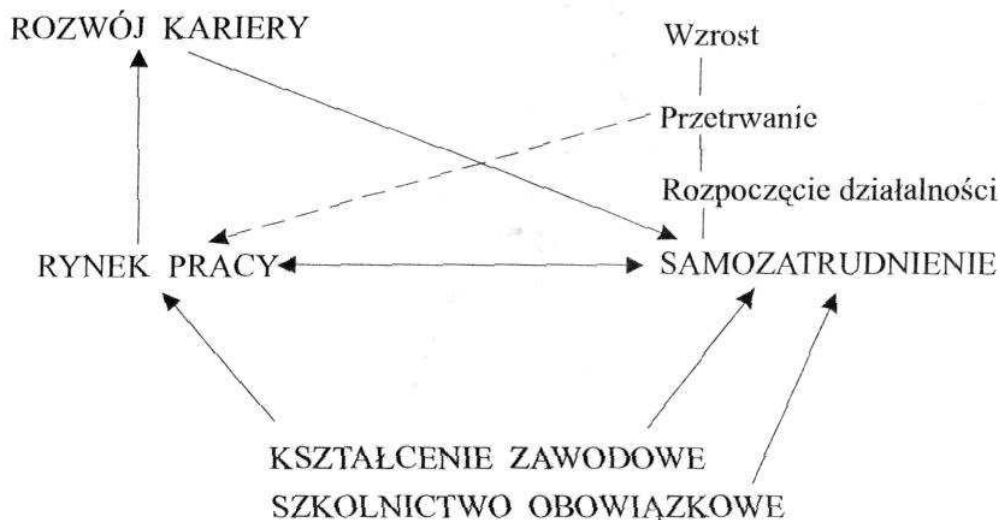
Systemy szkolnictwa zawodowego na ogół przyjmują pewien poziom przewidywalności odnoszący się do rozwoju kariery. Kiedy indywidualny wybór zawodu został poczyniony, wtedy szkolnictwo zawodowe może zaoferować program nauczania zatwierdzony wspólnie przez pracodawców i oświatowców. W krajach Unii Europejskiej można przewidzieć, że około połowa siły roboczej zatrudnionej w sektorze prywatnym będzie pracować w średnich i małych przedsiębiorstwach. Dane liczbowe odnoszące się do krajów partnerskich nie są jeszcze tak wysokie, ale prawdopodobnie z czasem pokryją się z tymi z krajów członkowskich. Te prognozy potwierdzają konieczność stworzenia w systemach szkolnictwa zawodowego wsparcia dla sektora SME oraz zapewnienia, by ci, którzy chcą wybrać opcję zatrudnienia czy samozatrudnienia w mniejszych firmach, byli właściwie wykształceni i przygotowani do pełnienia swoich ról.

Drogi do samozatrudnienia i przedsiębiorczości, alternatywne drogi kariery i rozwoju osobistego między opcjami kształcenia, zatrudnienia i samozatrudnienia

Organizatorzy szkolnictwa zawodowego odpowiadają na zmieniające się warunki na rynku pracy poprzez zwiększanie liczby dróg edukacyjnych od podstawowego

szkolnictwa zawodowego do wyższych jego poziomów i ustawicznego doskonalenia. Niepewność pracy i wysoki poziom bezrobocia są faktami⁴ i w związku z tym wielu bezrobotnych wybiera opcję samozatrudnienia, zakłada małe firmy opierając się na własnych umiejętnościach rzemieślniczych i organizatorskich.

Połączony efekt bezrobocia i nowych możliwości dla rozwoju przedsiębiorczości powoduje, że więcej ludzi osiąga opcję samozatrudnienia dzięki różnym drogom, tak jak pokazano na rysunku 1. Większość z nich wybiera tradycyjną drogę przez szkolenie



Rys. 1. Schemat samozatrudnienia i przedsiębiorczości

zawodowe do szukania pracy czy robienia kariery zawodowej. Niektórym to się nie udaje i wtedy decydują się na utworzenie sobie miejsca pracy poprzez założenie własnej firmy. Niektórzy młodzi ludzie, niezależni w myśleniu i przedsiębiorczy mogą rozpocząć własną działalność i wkroczyć na bezpośrednią drogę do samozatrudnienia zupełnie bez wchodzenia na rynek pracy.

Potrzeby kwalifikacyjne i drogi do samozatrudnienia

System kwalifikacji w przedsiębiorczości powinien służyć potrzebom istniejących segmentów rynku. Na samozatrudnienie decydują się ci, którzy dłuższy czas bycia bezrobotnymi lub też kiedy nie udało im się znaleźć pracy po ukończeniu różnych programów kształcenia zawodowego. Inni rezygnują z „bezpiecznego” zatrudnienia, ponieważ zachwycili się ideą stworzenia firmy lub też myślą, że lepiej powodziłoby im się, gdyby polegali na własnych umiejętnościach. Jeśli czują, że brak im pewnej wiedzy czy umiejętności, jest prawdopodobne, że zrekompensują to poprzez właściwy wybór

⁴ Komisja Europejska (1995). Elastyczność rynku pracy: doświadczenia dwunastu krajów członkowskich. W: Obserwatorium Zatrudnienia – Trendy. Raport Roczny 22, Bruksela, s. 5–21.

partnera czy konsultanta lub też naukę. Kwalifikacje akademickie mogą być postrzegane przez takich ludzi bardziej jako niekonieczne niż jako pożądane.

Młodzi przedsiębiorcy mogą być słabiej przygotowani do samozatrudnienia niż rozpoczynający działalność ludzie dorośli. Ci pierwsi mieli mniej doświadczenia i możliwości rozwijania umiejętności osobistych i prawdopodobnym jest, że mogą skorzystać więcej z dłuższych, zaplanowanych edukacyjnych programów doskonalenia obejmujących sferę osobistą i biznesu.

Ludzie dążący różnymi drogami do samozatrudnienia mają różne potrzeby dotyczące kwalifikacji. Osoby rozpoczynające działalność mają różne doświadczenie i umiejętności i dlatego tempo, w jakim rozwijają potrzebne kompetencje, jest różne od tempa, w jakim są skłonni założyć firmę. Dla zabezpieczenia tych potrzeb systemy szkolnictwa zawodowego powinny zapewnić elastyczny dostęp do kwalifikacji.

Kwalifikacja może być widziana dwojako: jako bariera lub jako oznaka osiągnięcia. Może być np. wykorzystana dla ochrony i ograniczenia wstępu do zawodów, zmniejszenia liczby kandydatów do pracy lub dla określania wynagrodzeń i warunków awansu. Niektóre z tych pobudek nie znajdują zastosowania przy samozatrudnieniu, ale jednym z argumentów przemawiających za wymaganiem kwalifikacji od przedsiębiorców jest fakt, że udzielający kredytów i klienci mogą cierpieć z powodu niekompetencji przedsiębiorców.

Przedsiębiorczość, proces uczenia się i znaczenie dla strategii kształcenia

W celu zapewnienia odpowiedniego kształcenia zawodowego formalna edukacja musi uzupełniać doświadczenie praktyczne. Praktycznym sposobem nauczania się przedsiębiorczości jest obserwacja i porównywanie zachowań ludzi biznesu, a także korzystanie z własnego doświadczenia.

W celu zastosowania tego procesu „uczenia się przez wykonanie” programy nauczania obejmowałyby stworzenie pomysłu firmy, badanie możliwości jego realizacji, określenie potencjalnych klientów, zasobów, rozwijanie sieci kontaktów osobistych związanych z tą działalnością, „chwytanie” okazji, kopiowanie działań innych, przewidywanie problemów i ich rozwiązywanie.

Rola przedsiębiorcy, szczególnie w mniejszych firmach, wymaga od niego całkowitego zaangażowania. Zasoby są niezmiennie ograniczone i przedsiębiorca może sam osobiście wykonywać wiele prac. Problemy codzienne często zajmują dużo czasu i niewiele pozostaje go na czytanie czy doksztalcenie. W przypadku zetknięcia się ze sprzecznymi wymaganiami interesów ich firm i normami instytucji szkolnictwa zawodowego i programów kształcenia, te ostatnie mogą być uważane za nieprzystające do rzeczywistości. Te czynniki, a także prawdopodobnie charakterystyki osobiste i istniejące tendencje, mają wpływ na preferowany styl uczenia się przedsiębiorców – większość z nich wydaje się dążyć do działania i pragmatyzmu.

Dla spełnienia tych warunków uczący przedsiębiorczości wykorzystują metody nauczania ułatwiające naturalne procesy uczenia eksperymentalnego (uczenie przez

„działanie”) i społecznego (wykorzystanie innych do uczenia się) oraz naukę uczenia się. Osiągają to poprzez zachęcenie do dzielenia się doświadczeniem oraz aktywnego uczenia się z wykorzystaniem projektów rozwoju realnie istniejących firm. Wyniki uczenia się są mierzalne w formie wyników działania firm, takich jak wynik finansowy, wzrost firmy i tworzenie miejsc pracy. Związek między uczącym się i nauczającym jest traktowany jako partnerstwo dla osiągnięcia celów kształcenia. Jednym z wyzwań stojących przed systemami szkolnictwa zawodowego jest wsparcie sektora średnich i małych przedsiębiorstw poprzez bezpośrednie drogi kształcenia zawodowego prowadzącego do samozatrudnienia. To wymagałoby „orędowników programów nauczania”, którzy zastosowaliby podejście i metody nauczania przedsiębiorczości. Właściwe podejście wymagałoby wsparcia dla studentów, tak by nabyli realne doświadczenie i kompetencje związane z przedsiębiorczością. Praktyka umieszczania studentów w małych i średnich przedsiębiorstwach, by obserwowali i uczyli się, jak być przedsiębiorcą, nie przynosi wystarczających rezultatów.

Fazy rozwoju firmy i ich znaczenie dla struktury kompetencji i kwalifikacji związanych z przedsiębiorczością

Analiza roli przedsiębiorcy w małej firmie wykazuje, że podejmowane przez niego decyzje w sytuacjach krytycznych wymagają wielodyscyplinarnych kompetencji, łączenia analizy powiązań zewnętrznych i uwarunkowań wewnętrznych. Sytuację taką można zaobserwować, np. kiedy przedsiębiorca otrzymuje wiadomość, że jego największy klient nie może zapłacić długu, co powoduje, że jego firma ma negatywne przepływy pieniężne i trudności z kredytodawcami. Ma to skutki krótko- i długookresowe zarówno operacyjne, jak i strategiczne. Ma wpływ także na związki z klientami, dostawcami i bankami, kontrolę zadłużenia, prace w toku, obecne zobowiązania względem klientów i personelu, plany sprzedaży oraz cele firmy, przegląd struktury obecnej grupy klientów i przyszłych strategii marketingowych. Ze wszystkimi tymi sprawami będzie musiał radzić sobie przedsiębiorca, głównie wykorzystując swoje powiązania z osobami związanymi z działalnością firmy, a także gruntowną wiedzę o własnej firmie.

Pojawiające się sytuacje i rodzaje podejmowanych w związku z nimi decyzji mogą być związane z fazami występującymi w tworzeniu i działaniu firmy. Są one następujące: rozpoczęcie działalności, przetrwanie, wzrost i umiędzynarodowienie. Z każdą fazą związany jest inny zbiór celów, problemów i kompetencji. Zapewnia to podstawę dla programu nauczania i struktury kwalifikacji, które są realistycznie dopasowane do potrzeb kształcenia.

Kwalifikacje i ocena, znaczenie kompetencji osobistych

Twórcy systemów szkolnictwa zawodowego nauczyli się definiować kryteria dla określenia umiejętności wykonania oraz wykorzystywać je w procedurach oceny. Dla

oceny wykonania na wyższych poziomach kompetencji, takich jak przedsiębiorczość, w procesie oceny przyjmowane są zróżnicowane formy dokumentacji, dowodów i świadectw świadków, zbieranych w trakcie realizacji projektów tworzenia realnych firm. Kompetencje osobiste nie są jeszcze systematycznie określone i oceniane w ramach systemów kwalifikacji, mimo że są decydujące dla efektywnej realizacji funkcji. Ten fakt zmniejsza wartość kwalifikacji.

Przeprowadzona analiza⁵ doprowadziła do określenia kilku zbiorów kompetencji osobistych dotyczących przedsiębiorczości, jak np. umiejętność rozwiązywania problemów, komunikowania się, pracy z innymi, podejmowania działań ukierunkowanych na cele. Autorzy wierzą, że mają one równe albo nawet większe znaczenie od umiejętności wykonania czynności. Twierdzą, że „kwalifikacje” są niepełne, kiedy są przyznawane jedynie na podstawie umiejętności wykonawczych.

Umiejętność uczenia się jest niezbędna w niepewnym, zmieniającym się otoczeniu małej firmy, a szczególnie w zmieniających się gospodarkach. W tym miejscu samoocena ma znaczenie rozstrzygające. Ocena dokonywana przez nauczycieli tworzy pewną zależność od ich opinii, co nie jest pomocne w rozwoju zaufania do siebie i umiejętności do oceny u uczącego się. Osoba rozpoczynająca działalność musi decydować, kiedy jest gotowa do rozpoczęcia własnej działalności, musi mieć zaufanie do siebie, by przetrwać, musi umieć ocenić ryzyko. W związku z tym nauczyciel powinien uczynić „uczenie do uczenia się” oraz samoocenę głównymi celami w nauczaniu przedsiębiorczości.

Wnioski

Po przeanalizowaniu działań szkolnictwa zawodowego na rzecz małych i średnich przedsiębiorstw, można wydzielić trzy obszary potrzeb związanych z kwalifikacjami przedsiębiorców:

1. Drogę zaprojektowania wariantów nabywania kwalifikacji w ramach szkolnictwa zawodowego.
2. Rozpoznawanie osobistych kompetencji jako klucza do efektywnej przedsiębiorczości.
3. Dostosowanie systemu kwalifikacji do wymagań indywidualnej przedsiębiorczości.

*Tłumaczenie
Beata Kowalczyk*

⁵ Na podstawie Gibb Y.K. i Nelson E.G.: Personal competencies, training and assessment: a challenge for small business trainers. Europejska Fundacja Rozwoju i Zarządzania, Vaasa, 1996.

HAMBURSKA DEKLARACJA EDUKACJI DOROSŁYCH

Wprowadzenie

UNESCO zrzesza reprezentantów oświaty dorosłych z całego świata, licznie reprezentowane są kraje rozwijające się z Ameryki Południowej, Azji, Afryki oraz wysp Pacyfiku i Indonezji. Również Europa jest licznie reprezentowana w szeregach UNESCO. W konferencji wzięli udział reprezentanci 130 państw zrzeszonych w UNESCO, 3 państw nie zrzeszonych, sympatyzujących oraz obserwatorzy z organizacji międzynarodowych, Unii Europejskiej oraz narodowych rządowych i pozarządowych. Takie zgromadzenie przedstawicieli państw, z których każde jest na innym etapie rozwoju systemu oświatowego, różniących się ponadto kulturą, tradycją i historycznymi uwarunkowaniami rozwoju, podjęło wysiłek ustalenia akceptowanego przez wszystkich tekstu Deklaracji Edukacji Dorosłych. Deklaracja ma za zadanie jednoczyć działania poszczególnych państw w kierunku rozwoju oświaty, w tym edukacji dorosłych, ma wyrażać wspólne dążenia i cele oraz poruszać wszystkie istotne na świecie problemy edukacyjne, jak równość szans edukacyjnych, aktywizacja zawodowa kobiet, osób niepełnosprawnych i mniejszości narodowych, problemy bezrobocia, kształcenia dorosłych w zmieniającym się środowisku edukacyjnym, kultura edukacyjna, multimedia i nowe technologie przekazu informacji, kształcenie i doskonalenie zawodowe w kierunku wymagań lokalnego (narodowego) rynku pracy z uwzględnieniem ponadnarodowych tendencji rozwojowych i wymagań środowiska pracy, kształcenie ekonomiczne dorosłych, współpraca międzynarodowa i umacnianie solidarności między narodami, tworzenie wspólnej kultury edukacyjnej z poszanowaniem kultur krajów członkowskich UNESCO.

Aby wszystkie istotne zagadnienia związane z rozwojem oświaty dorosłych zostały uwzględnione przy ustalaniu ostatecznej wersji Deklaracji, uczestnicy mieli do wyboru pracę w 10–14 sesjach warsztatowych dziennie, gdzie omawiano tematycznie poprawki do pierwotnej propozycji Deklaracji. Było to przygotowanie do dyskusji panelowej i plenarnej nad ostatecznym kształtem Deklaracji Edukacji Dorosłych i Planu Przyszłości Edukacji Dorosłych. Praca nad każdym z tematów oddzielnie pozwoliła na krystalizację wspólnych poglądów i podjęcie decyzji dotyczących Deklaracji w danym obszarze tematycznym. Warsztaty obejmowały zagadnienia pogrupowane w sesje:

1. Kształcenie dorosłych a wyzwania XXI wieku:

- kształcenie dorosłych, demokracja i pokój,
- kulturowe obywatelstwo w XXI wieku: edukacja dorosłych a odrębności kulturowe,

- kształcenie dorosłych a komunikacja pomiędzy większościami i mniejszościami narodowymi;
2. Polepszanie warunków i jakości kształcenia dorosłych:
 - uniwersytety a przyszłość kształcenia dorosłych: spuścizna „Wieży z Kości Słoniowej”?
 - związki uniwersytetów ludowych ze społeczeństwem – więzi z ruchem edukacji dorosłych,
 - wielorakość badań nad zagadnieniem: „nauka dla wszystkich kluczem w XXI wiek”,
 - kreowanie światowej społeczności edukacji dorosłych poprzez informatykę i dokumentowanie: tworzenie sieci z sieci,
 - monitorowanie nauczania dorosłych poprzez politykę oświatową propagującą wiedzę,
 - politycy i nurty polityczne edukacji dorosłych społeczeństw w okresie transformacji;
 3. Zapewnianie uniwersalnego prawa do piśmienności i podstawowej edukacji:
 - alfabetyzm na świecie – główne regiony,
 - strategie nauczania a alfabetyzm,
 - piśmienność, edukacja i rozwój społeczny,
 - badania piśmienności – ewaluacja i statystyka,
 - alfabetyzm w społeczeństwach wielokulturowych i wielojęzycznych,
 - alfabetyzm a technologia,
 - alfabetyzm a podstawowe umiejętności ważne dla rozwoju społecznego w krajach uprzemysłowionych,
 - alfabetyzm a jutro;
 4. Promowanie aktywizacji zawodowej kobiet poprzez oświatę dorosłych:
 - edukacja kobiet: dyskusje i spory a możliwości zmian,
 - wzrastająca rola płci w różnych układach edukacyjnych,
 5. Kształcenie dorosłych a zmiany w świecie pracy:
 - zmiany na rynku pracy i ich wpływ na kształcenie i szkolenie dorosłych,
 - zmieniający się rynek pracy: wpływ na programy kształcenia dorosłych,
 - polityczne i społeczne implikacje zmian na rynku pracy;
 6. Kształcenie dorosłych w zakresie środowiska, zdrowia i rozwoju populacji:
 - kształcenie prośrodowiskowe dorosłych: świadome działania na rzecz ochrony środowiska,
 - promocja zdrowia i edukacja prozdrowotna dla dorosłych,
 - edukacja dorosłych a zagadnienia populacyjne w kontekście doświadczeń z Kairu;
 7. Kształcenie dorosłych, media i kultura:
 - nowe technologie informatyczne kluczem edukacji dorosłych?
 - muzea, biblioteki i dorobek kulturalny: demokratyzacja kultury, kreowanie zasobów wiedzy i budowanie pomostów;

8. Edukacja dorosłych a grupy ludzi specjalnej troski:
 - kształcenie dorosłych a starzejące się społeczeństwo,
 - edukacja ludności migrującej,
 - kształcenie dorosłych więźniów,
 - tworzenie kształcenia dostępnego i możliwego dla wszystkich ludzi niepełnosprawnych;
9. Ekonomia kształcenia dorosłych:
 - ekonomia kształcenia dorosłych – rola rządu;
10. Wzbogacanie międzynarodowej współpracy i solidarności:
 - umacnianie międzynarodowej współpracy i solidarności.

Po opracowaniu wymienionych zagadnień w grupach roboczych uczestnicy zgłosili wszystkie poprawki do Deklaracji i Planu Przyszłości Edukacji Dorosłych na zgromadzeniu dwóch komisji, w trakcie dyskusji panelowej podsumowano całość prac, a na sesji plenarnej ogłoszono ostateczną wersję Planu Przyszłości i Hamburskiej Deklaracji Edukacji Dorosłych, która brzmi:

Organizacja ds. Edukacji, Nauki i Kultury Narodów Zjednoczonych

HAMBURSKA DEKLARACJA EDUKACJI DOROSŁYCH¹

1. My, reprezentanci rządów i organizacji pozarządowych związanych z edukacją dorosłych, zebrani w wolnym, Hanzowskim mieście Hamburg na Piątej Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych, oświadczamy, że jedynie postęp zogniskowany na człowieku i społeczeństwo oparte na współuczestnictwie wszystkich jego członków, respektujące w pełni prawa człowieka prowadzą do nieustającego i równomiernego rozwoju. Efektywny i świadomy udział mężczyzn i kobiet w każdej sferze życia jest niezbędny ludzkości do przetrwania oraz do wyjścia naprzeciw wyzwaniom przyszłości.
2. Edukacja dorosłych zatem staje się więcej niż prawem – jest kluczem w XXI wiek. Prawo do edukacji zależy od aktywnego obywatelstwa i jest warunkiem pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Jest to jednocześnie doskonała koncepcja przyspieszenia ustawicznego rozwoju ekologicznego, promowania demokracji, sprawiedliwości, równości płci oraz naukowego, społecznego i ekonomicznego rozwoju, a także budowania świata, w którym konflikty i przemoc są zastępowane przez dialog i kulturę w pokoju opartą na sprawiedliwości. Edukacja dorosłych może kształtować tożsamość i nadawać sens życiu. Uczenie się przez całe życie implikuje konieczność przemyśleń nad jego treściami uwzględniając takie czynniki, jak różnice

¹ Termin „edukacja dorosłych” został określony przypisem, że w innych wersjach językowych niż angielska, może być nieco odmiennie tłumaczony, lecz powinien oznaczać to samo dla wszystkich kultur językowych.

wieku, równość płci, niepełnosprawność, różnice językowe, kulturowe i ekonomiczne.

3. Edukacja dorosłych oznacza całościowy proces nauczania, zachodzący formalnie lub nieformalnie, w którym ludzie, określani przez społeczeństwo jako dorośli, którzy powinni rozwijać swoje możliwości, wzbogacać swoją wiedzę, doskonalić swoje kwalifikacje techniczne i zawodowe lub przekwalifikowywać się, mogli wyjść naprzeciw potrzebom osobistym i zapotrzebowaniom społecznym. Edukacja dorosłych ukierunkowuje kształcenie zarówno formalne, zinstytucjonalizowane, ustawiczne, pozainstytucjonalne nauczanie oraz całą gamę nieformalnego, swobodnego i sporadycznego uczenia dostępnego w wielokulturowym społeczeństwie „uczącym się”, które rozróżnia teoretyczne i praktyczne podejście do nauczania.
4. Chociaż treści kształcenia dorosłych, edukacji dzieci i młodzieży różnią się ze względu na kontekst ekonomiczny, społeczny, środowiskowy i kulturalny, również różnią się potrzeby ludzi w zależności od przynależności do społeczeństwa, w którym zachodzi proces edukacyjny, to zarówno treści i potrzeby są immanentnymi elementami nowej wizji edukacji, w której uczenie się staje się rzeczywiście procesem trwającym przez całe życie. Perspektywa uczenia się przez całe życie wymusza jego komplementarność i ustawiczność. Potencjał edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej jest ogromny i powinien być oparty na kreowaniu świadomego i tolerancyjnego obywatelstwa, rozwoju ekonomicznego i społecznego, likwidowaniu analfabetyzmu, łagodzeniu ubóstwa oraz zabezpieczaniu środowiska naturalnego.
5. Celem edukacji młodzieży i dorosłych, widzianej jako proces trwający przez całe życie, jest rozwijanie autonomii i poczucia odpowiedzialności jednostek i grup społecznych, zwiększenie możliwości przystosowawczych do transformacji zachodzących w sferze ekonomicznej, kulturze i w społeczeństwie jako całości, a także promowanie koegzystencji różnych grup, tolerancji oraz świadomego i kreatywnego uczestnictwa obywateli w życiu społecznym wspólnoty, krótko mówiąc, umożliwianie ludziom i grupom społecznym przejęcia kontroli nad własnym życiem i przeznaczeniem, a społeczeństwu umożliwianie wyjścia naprzeciw wyzwaniom. Istotne jest, aby podejście do nauczania dorosłych bazowało na ich dziedzictwie, kulturze, wartościach i wcześniejszych doświadczeniach oraz, aby różnorodne drogi edukacyjne ułatwiały i zachęcały obywateli do okazywania jego aktywnego zaangażowania.
6. Uczestnicy konferencji dostrzegają różnice pomiędzy krajami członkowskimi w systemach politycznych, ekonomicznych i społecznych oraz strukturach rządowych. Ze względu na te różnice i z uwagi na zapewnienie pełnego poszanowania praw człowieka i podstawowych swobód, niniejsze zgromadzenie konferencyjne składa podziękowania za to, że poszczególne reprezentacje krajów członkowskich wpłyną na rządy, które za pomocą odpowiednich środków mogą wcielić w życie i przyszłość sens naszych celów i zamierzeń.

7. Reprezentanci rządów i organizacji uczestniczących w Piątej Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych wspólnie zdecydowali się odkrywać potencjał i przyszłość kształcenia dorosłych obszernie i dynamicznie wyrażanego poprzez sieć uczenia się przez całe życie.
8. W obecnej dekadzie kształcenie dorosłych przeszło istotne transformacje i doświadczyło ogromnego wzrostu zasięgu i skali. W społeczeństwach uczących się, których liczba wzrasta na całym świecie, edukacja dorosłych i ustawiczna stała się imperatywem w środowisku lokalnym i w miejscu pracy. Nowe wymagania ze strony społeczeństwa i rynku pracy powodują, że oczekuje się od wszystkich i od każdego indywidualnie, aby ustawicznie odnawiał lub odnawiała wiedzę i umiejętności przez całe swoje życie. Centrum tych transformacji jest nowa rola państwa i konieczność upowszechniania w społeczeństwie związków partnerskich dotyczących nauczania dorosłych. Państwo pozostaje ważnym motorem zapewniania prawa do oświaty dla wszystkich, szczególnie dla najbardziej pokrzywdzonych grup społecznych, np. mniejszości narodowych i odrębności kulturowych. Państwo prowadzi również całościową politykę edukacyjną. W nowych układach partnerskich pojawiających się pomiędzy sektorem publicznym, prywatnym i społecznym rola państwa jest zmienna. Państwo działa nie tylko jako dostawca usług w zakresie edukacji dorosłych, ale również jako doradca, fundator oraz agenda monitorująca i dokonująca ewaluacji. Rządy oraz partnerzy społeczni muszą podjąć niezbędne działania wspierające jednostki w wyrażaniu potrzeb i aspiracji edukacyjnych oraz w podejmowaniu szans edukacyjnych przez całe życie. Rządy nie ograniczają odpowiedzialności za edukację dorosłych jedynie do ministerstw edukacji, ale wszystkie ministerstwa są zaangażowane w promowanie nauczania dorosłych, a istotna jest również współpraca między ministerstwami. Ponadto pracodawcy, związki zawodowe, organizacje pozarządowe i społeczne, społeczeństwo lokalne oraz organizacje kobiece włączają się do tej współpracy i ponoszą odpowiedzialność za swe działania i tworzenie szans edukacyjnych dla nauki przez całe życie z jednoczesnym nadawaniem tytułów i akredytowaniem uzyskanych w ten sposób kwalifikacji.
9. Podstawowa edukacja dla wszystkich oznacza, że ludzie, niezależnie od wieku, mają szansę realizować swój potencjał indywidualnie lub grupowo. To nie jest tylko prawo, to jest również obowiązek i odpowiedzialność wobec innych i wobec całego społeczeństwa. Istotnym jest, aby uznawanie prawa do edukacji przez całe życie szło w parze z działaniami tworzenia odpowiednich warunków do egzekwowania tego prawa. Wyzwania dwudziestego pierwszego wieku nie mogą być podejmowane jedynie przez samotne rządy, organizacje czy instytucje, potrzebne są także energia, wyobraźnia i talent ludzi oraz ich pełne, spontaniczne i energiczne uczestnictwo w każdym aspekcie życia. Nauczanie młodzieży i dorosłych ma podstawowe znaczenie dla znacznego wzrostu kreatywności i produktywności, w najobszerniejszym znaczeniu tych pojęć, przez co oświata staje się niezbędnym warunkiem do rozwiązywania kompleksowych i interdyscyplinarnych problemów świata powstających

wskutek akceleracji zmian, rosnącej kompleksowości zjawisk i coraz większego ryzyka.

10. Nowa koncepcja edukacji młodzieży i dorosłych stawia wyzwania przed dotychczasowymi praktykami edukacyjnymi, ponieważ nawołuje do bardziej efektywnego tworzenia sieci pomiędzy systemem edukacji formalnej a systemami edukacji nieformalnej oraz do innowacyjności, większej kreatywności i elastyczności. Takim wyzwaniom powinno wyjść naprzeciw nowe podejście do edukacji dorosłych zawarte w idei uczenia się przez całe życie. Promowanie nauczania przy wykorzystaniu mass mediów i reklamy, a także oferowanie bezstronnego doradztwa leży w zakresie odpowiedzialności rządów, partnerów społecznych i instytucji prowadzących oświatę dorosłych. Kreowanie uczącego się społeczeństwa oparte na sprawiedliwości społecznej i godziwych warunkach bytowych jest zasadniczym celem oświaty dorosłych.

Do tego punktu w Deklaracji sformułowano ogólne cele i wyzwania stojące przed oświatą dorosłych. Kolejne zagadnienia są już poświęcone szczegółowym obszarom zainteresowań edukacyjnych. Były formułowane i są związane tematycznie z pracami w grupach roboczych:

11. **Alfabetyzm dorosłych.** Piśmienność, rozumiana szeroko jako podstawowa wiedza i umiejętności potrzebne wszystkim w gwałtownie zmieniającym się świecie, jest fundamentalnym prawem człowieka. W każdym społeczeństwie piśmienność jest umiejętnością niezbędną samą w sobie i jedną z podstaw tworzenia innych życiowych umiejętności. Są miliony, większość z nich to kobiety, którym brak szans na naukę lub którzy mają zbyt mało umiejętności, aby skorzystać z tego prawa. Kolejnym wyzwaniem jest umożliwienie im tego, co najczęściej oznacza tworzenie warunków wyjściowych do nauczania poprzez podnoszenie świadomości i uaktywnianie zawodowe. Alfabetyzm jest także katalizatorem udziału w działalności społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej oraz udziału w nauczaniu ustawicznym. Zatem my zobowiązujemy się do zapewniania wszystkim szans zdobywania i doskonalenia umiejętności czytania i pisania, zobowiązujemy się także do tworzenia we wszystkich krajach członkowskich środowiska promującego alfabetyzm w celu umocnienia kultury komunikacji słownej. Zapewnianie szans edukacyjnych dla wszystkich, łącznie z ubogimi i wykluczonymi z życia społecznego, jest najpilniejszą sprawą.
12. Określenie **Praw do edukacji i praw do nauki przez całe życie** jest koniecznością bardziej niż kiedykolwiek; jest to prawo do czytania i pisania, prawo do pytania i analizowania, prawo dostępu do zasobów edukacyjnych oraz prawo do rozwijania, doskonalenia i stosowania w praktyce indywidualnych i zbiorowych umiejętności i kompetencji.
13. **Integracja i aktywizacja kobiet.** Kobiety mają prawo do równych szans, a z kolei społeczeństwo jest zależne od ich pełnego udziału we wszystkich dziedzinach pra-

cy i aspektach życia. Polityka edukacji młodzieży i dorosłych powinna odpowiadać kulturze danego kraju i tworzyć priorytety rozwoju szans edukacyjnych dla wszystkich kobiet, respektując ich odrębność jako płci i eliminując uprzedzenia i stereotypy, które ograniczają ich udział w kształceniu młodzieży i dorosłych oraz korzyści, jakie mogą z tego udziału osiągnąć. Gdziekolwiek byłyby czynione próby ograniczania praw kobiet do piśmienności, kształcenia i szkolenia, to takie próby nie mogą być akceptowane. Powinny być podejmowane działania i środki zaradcze, aby temu zapobiec.

14. **Kultura w pokoju oraz edukacja obywatelska i demokratyczna.** Jednym z głównych wyzwań współczesności jest eliminowanie postaw przemocy i tworzenie pokojowej kultury opartej na sprawiedliwości i tolerancji, w której dialog, wzajemne zrozumienie i negocjacje zastąpią przemoc w domach i społecznościach, w obrębie państw i między państwami.
15. **Odrębność a równoprawność.** Edukacja dorosłych musi dostrzegać odrębność kulturową oraz respektować tradycyjne i autochtoniczne zasoby wiedzy ludzi i systemy nauczania; prawo do nauki w ojczystym języku powinno być respektowane i wcielane w życie. Edukacja dorosłych staje wobec delikatnego problemu zabezpieczenia i dokumentowania ustnych przekazów mądrości mniejszości narodowych, grup autochtonicznych oraz koczowników. Z kolei wielokulturowa edukacja powinna popierać kształcenie międzykulturowe i zachęcać do zdobywania wiedzy o innych kulturach w kontekście pokoju, praw człowieka, fundamentalnych swobód, sprawiedliwości, wolności, pokojowego współistnienia oraz prawa do odrębności.
16. **Zdrowie.** Zdrowie jest podstawowym prawem człowieka. Inwestowanie w edukację jest inwestowaniem w zdrowie. Uczucie się przez całe życie znacząco wpływa na promocję zdrowia i zapobieganie chorobom. Edukacja dorosłych daje znaczne szanse dostępu do nabywania stosownej, porównywalnej i ustawicznej wiedzy z zakresu oświaty zdrowotnej.
17. **Ochrona środowiska naturalnego.** Edukacja w zakresie zabezpieczania środowiska powinna być procesem ustawicznym określającym, że problemy ekologiczne występują w kontekście socjoekonomicznym, politycznym i kulturowym. Trwała i stabilna przyszłość nie może być osiągnięta bez określenia związków pomiędzy problemami ochrony środowiska a paradygmatem bieżącego rozwoju. Edukacja dorosłych w zakresie ochrony środowiska odgrywa ważną rolę uwrażliwiając i mobilizując społeczności i decydentów do ustawicznych działań na rzecz ochrony środowiska.
18. **Edukacja i kultura autochtonów i koczowników.** Autochtoni i ludy koczownicze mają prawo udziału we wszystkich poziomach i formach edukacji zapewnianej przez państwo. Nie powinno się im odmawiać prawa do pielęgnowania własnej kultury lub do używania własnego języka. Edukacja autochtonów i ludów koczow-

niczych powinna być językowo i kulturowo dostosowana do ich potrzeb i powinna ułatwiać im dostęp do dalszej edukacji i szkolenia.

19. **Transformacja gospodarcza.** Globalizacja, zmiany w sektorze produkcji, wzrastające bezrobocie oraz trudności w zapewnieniu bezpiecznego życia wzywają do prowadzenia aktywniejszej polityki zatrudnienia i do większego inwestowania w rozwój umiejętności niezbędnych mężczyznom i kobietom do pełnego uczestnictwa w środowisku pracy i umożliwiającym im uczestniczenie w działalności wytwórczej.
20. **Dostęp do informacji.** Rozwój nowych technologii informacji i komunikacji pociąga za sobą ryzyko społecznej i zawodowej izolacji grup ludzi, a nawet pewnych rodzajów działalności gospodarczej, które nie są w stanie zaadaptować się do nowych warunków. Jedną z przyszłościowych ról edukacji dorosłych jest zatem ograniczanie ryzyka takiej izolacji, tak więc człowieczy wymiar społeczeństwa informatycznego staje się pełen znaczenia.
21. **Starzejąca się populacja.** Obecnie na świecie jest więcej ludzi starszych i liczba ta ciągle wzrasta. Starsi dorośli mogą dużo wnieść do rozwoju społeczeństwa. Zatem ważne jest, żeby mieli oni szansę uczyć się w dogodnych terminach i w odpowiedni dla nich sposób. Uzyskane umiejętności i możliwości powinny być oceniane, uznawane i odpowiednio wykorzystane.

Kolejne punkty Deklaracji dotyczą ogólnych postanowień końcowych i zobowiązań UNESCO na przyszłość.

22. Musimy działać w trybie najbardziej pilnym, aby zwiększyć i zagwarantować narodowe i międzynarodowe inwestowanie w edukację młodzieży i dorosłych oraz przyłączyć do tych inwestycji zasoby prywatne i społeczne. Plan Przyszłości Edukacji Dorosłych, który tu przyjęliśmy, jest tak sformułowany, aby to osiągnąć.
23. Na tej podstawie wzywamy UNESCO jako agendę Narodów Zjednoczonych najbardziej zaangażowaną w sprawy oświaty, aby pełniła wiodącą rolę w promowaniu edukacji dorosłych jako integralnej części systemu nauczania oraz mobilizowała wszystkich partnerów do pomocy, szczególnie tych zrzeszonych w Narodach Zjednoczonych, aby przyznawali priorytet wdrażaniu Planu Przyszłości i ułatwiali świadczenie usług potrzebnych przy wzmacnianiu międzynarodowej koordynacji i współpracy.
24. Przynaglamy UNESCO do zachęcania krajów członkowskich do adaptacji polityki i legislacji dotyczącej programów nauczania przychylnych ludziom niepełnosprawnym i przystosowanych do ich potrzeb, a także, aby były wrażliwe na różnice kulturowe, językowe, ekonomiczne i różnice płci.
25. Uroczymy deklarujemy, że wszystkie strony, biorące udział w tej konferencji, ściśle przyczynią się do wdrożenia w życie niniejszej Deklaracji i Planu Przyszłości Edukacji Dorosłych, jasno rozróżniając indywidualny zakres odpowiedzialności

ści oraz uzupełniając się i współpracując wzajemnie. Decydujemy się zagwarantować, że nauczanie ustawiczne stanie się bardziej znaczącą rzeczywistością w zbliżającym się dwudziestym pierwszym wieku.

26. My, zebrani tutaj w Hamburgu, przekonani o niezbędności kształcenia dorosłych, zobowiązujemy się, że wszystkim mężczyznom i kobietom będzie zapewniona szansa uczenia się przez całe ich życie. Na koniec, zamierzamy zawierać rozległe przymierza w celu mobilizacji i dzielenia się zasobami, tak aby uczynić nauczanie dorosłych zabawą, narzędziem, prawem i wspólną odpowiedzialnością.

Hamburska Deklaracja Edukacji Dorosłych jest ważnym dokumentem, ponieważ stanowi punkt wyjściowy do negocjowania polityki oświatowej z rządami i władzami poszczególnych państw członkowskich, a także tych nie zrzeszonych w UNESCO. Przyjęcie przez forum wielu narodów takich postanowień, jak równość szans edukacyjnych dla wszystkich, promowanie edukacji ustawicznej i rozwijanie kompetencji zawodowych, czy też edukacji prośrodowiskowej i prozdrowotnej ma znaczenie prestiżowe. Instytucje i organizacje edukacyjne w krajach, gdzie kobiety, ludzie niepełnosprawni lub inne grupy upośledzone społecznie i zawodowo mają mniejsze szanse edukacyjne, na podstawie niniejszej Deklaracji mogą walczyć o zmiany takiego status quo.

Również dla Polski Deklaracja jest ważnym dokumentem, bowiem w czasach transformacji gospodarczej zmieniające się rządy nie zawsze prowadzą spójną politykę oświatową dorosłych. Deklaracja ma być tym kompasem, który tę politykę będzie prowadził na właściwy tor.

Jozsef Foschepoth

Muenster

DOKSZTAŁCANIE W PROCESIE MODERNIZACJI

Modernizacja jest procesem złożonym, trwałym i pełnym sprzeczności. Modernizuje się budynki, administrację, tok studiów, uniwersytety ludowe, systemy obronne, gospodarkę, kolej i pocztę. Uniwersytety muszą, kościoły powinny, stowarzyszenia chcą się zmodernizować. Modernizacja nie ma tylko jednej przyczyny, lecz jest konsekwencją wzajemnie warunkujących się i przenikających zjawisk. Konkretnie formy wyrazu i występowania tych zjawisk mogą być w równej mierze postrzegane i oceniane pozytywnie jak i negatywnie. Pojęcie modernizacji zawiera w sobie więcej treści niż postęp. Już od późnego średniowiecza modernizacja stanowi stały, wielowymiarowy

proces przemian społecznych, coraz wyraźniej odróżniających rozwój społeczeństwa zachodniego od rozwoju innych społeczeństw.

W procesie modernizacji odróżniamy w zasadzie cztery płaszczyzny. Modernizacja jest procesem coraz większego zróżnicowania, racjonalizacji, indywidualizacji i udomowienia. Pojęcie to, wywodzące się od Talcotta Parsonsa, leży u podstaw ogólnego schematu postępowania, które wyznaczają cztery wymiary – wymiar struktury, osoby, kultury i przyrody. Modernizacja przebiega zatem nie tylko równoległe do szeregu przemian strukturalnych i kulturalnych, ale również do powstawania nowego typu osobowości, a mianowicie wolnej i samodzielnie działającej jednostki, której w coraz większym stopniu udaje się przewyższać swe naturalne i biologiczne ograniczenia i opanowywać wynikające stąd procesy. Wynik jest ambiwalentny. Konsekwencją rosnącego potencjału wolności są niejednokrotnie nowe formy niewoli.

W centrum wszelkiej modernizacji znajduje się człowiek. Modernizacja jest procesem ludzi z ludźmi i dla ludzi. Tylko ludzie są w stanie zachowywać struktury, kształtować je i zmieniać. Tylko człowiek jest w stanie opanowywać siły przyrody i pomnażać je (higiena, wyżywienie, długość życia etc.). W końcu tylko człowiek tworzy kulturę. Mimo to nie tylko człowiek zmienia kulturę, przyrodę i społeczeństwo, lecz one także zmieniają człowieka jako istotę biologiczną, duchową i społeczną. Wyniku takiego wielowymiarowego, wzajemnie się określającego i warunkującego procesu nie można ani jednoznacznie określić, ani przewidzieć. Ambiwalentny bądź paradoksalny charakter przejawów modernizacji stanowi część składową samego procesu.

Wielowymiarowość procesu modernizacji ma konstytutywne znaczenie dla nowoczesnego pojmowania dokształcania. Zorganizowane dokształcanie, np. oparte na Uniwersytetach Ludowych, stanowi samo w sobie część procesu modernizacji i stąd ulega ciągłym przemianom. Jednocześnie inicjuje ono procesy modernizacyjne, towarzyszy im i kształtuje je, nie mając oczywiście pretensji do dokonywania zupełnej przemiany społeczeństwa. W centrum uwagi jest człowiek a nie społeczeństwo jako takie. Celem nie jest przemiana społeczeństwa, lecz towarzyszenie człowiekowi w procesie przemian, wspomaganie go, aby nie tylko był w stanie sprostać przemianom społecznym, ale również świadomie je kształtować. Zdobywanie kwalifikacji i oświecanie umysłów nie stanowią alternatywy, lecz nawzajem się warunkują.

Nowoczesny Uniwersytet Ludowy jest dostępny dla wszystkich, zatem oferta Uniwersytetów Ludowych kierowana do wszystkich musi być odpowiednio zróżnicowana i różnorodna, aby odpowiadać wymogom tzw. reprezentatywnego przekroju społeczeństwa. Nowoczesne dokształcanie zdefiniować można jako rodzaj usługi, a Uniwersytet Ludowy podejmować trzeba jako partnera a nie jako „pedagogiczną guwernantkę człowieka”. Uniwersytety Ludowe muszą się zmodernizować, aby móc wypełnić swe zadania. By sprostać wymogom czasu, trzeba im wyraźnego profilu, efektywnej organizacji, koncepcji kierownictwa, zorientowanej na osiągnięcie merytorycznych celów, marketingu usług. Krótko mówiąc, Uniwersytety Ludowe potrzebują nowoczesnego managementu, zorientowanego we wzajemnych uwarunkowaniach pojawiają-

cych się na płaszczyźnie planowania oferty programowej, gospodarki, uwzględniania specyfiki współpracowników i klientów, managementu potrafiącego opracować i zrealizować odpowiednią koncepcję generalną.

Działalność Uniwersytetów Ludowych realizowana jest w interesie indywidualnym oraz jako zadanie publiczne. Oferta Uniwersytetów Ludowych jest zorientowana na potrzeby ludzi. Człowiek jako jednostka i zarazem istota społeczna, obdarzona mową, komunikatywna, pracująca i wykonująca zawód, istota fizyczna i psychiczna, kreatywna i kulturalna znajduje się w centrum uwagi Uniwersytetów Ludowych. Dlatego też Uniwersytet Ludowy stoi na stanowisku, że oświata jest pewną całością, składającą się zarówno z oświaty, jak i kultury. Uniwersytety Ludowe zaspokajają i budzą różne zapotrzebowania oraz wypełniają ważne zadanie społeczne, umożliwiając zdobywanie kwalifikacji i udzielając pomocy jednostce w uczestniczeniu w procesie modernizacyjnym.

Oświata i kultura nie są więc ofiarami, a przeciwnie, pionierami w procesie modernizacji społeczeństwa. Tylko w ten sposób są w stanie sprostać – szczególnie w okresie przyspieszonych przemian – zadaniom polegającym na podnoszeniu kwalifikacji ludzi, kształceniu i oświecaniu ich. Odnosi się to również, a nawet przede wszystkim, do ambiwalentnych zjawisk i paradoksów procesu modernizacji. Proces ten nie przebiega jednolicie i dlatego nie można go rozpatrywać jednostronnie lub objaśniać powołując się na istnienie jakiejś jednej jedynej przyczyny. Co łączy ludzi i społeczeństwa, gdy wielkie ideologie straciły swą zespalającą moc? Biorąc pod uwagę cztery wymiary modernizacji, coraz większe zróżnicowanie, racjonalizację, indywidualizację i udomowienie, jako najważniejsze jawią się: solidarność, prawowitość w ustanawianiu obowiązujących wartości, integracja społeczna jako następstwo rosnącej indywidualizacji i w końcu zachowanie równowagi między pojedynczym człowiekiem a społeczeństwem, pomiędzy kulturą a przyrodą.

Uniwersytety Ludowe są ośrodkami oświatowymi, miejscem komunikowania się i kultury. Pielęgnowanie zdolności, podnoszenie kwalifikacji jednostki, wymiana między jednostkami i grupami umożliwia konstruowanie horyzontu kulturalnego, nadającego kierunek modernizacji. Przed oświatą i kulturą stoją zatem szczególnie ambitne zadania, mające na celu umożliwienie porozumienia i komunikatywnego działania, a tym samym kierowania procesem modernizacyjnym w duchu tworzenia humanistycznego społeczeństwa.

EKWIWALENCJA ŚWIADECTW I DYPLOMÓW PAŃSTW UNII EUROPEJSKIEJ I POLSKI

Wstęp

Potrzeba porównywalności kwalifikacji zawodowych w obrębie państw Unii Europejskiej wywodzi się z dążenia do zapewnienia swobody migracji pracowników. Dostęp do kształcenia zawodowego ma szczególny wpływ na rozwój przemieszczeń osób pomiędzy państwami Unii, poprzez umożliwienie każdemu obywatelowi uzyskiwania kwalifikacji oraz uzupełniania wykształcenia i rozwijania indywidualnych uzdolnień w każdym państwie członkowskim, w którym dana osoba chciałaby pracować.

Problematyka swobodnego przemieszczania się pracowników, wzajemnego uznawania dyplomów, świadectw i innych dowodów posiadania kwalifikacji formalnych oraz rozwoju kształcenia zawodowego i szkolenia jest od lat przedmiotem prac takich organów EWG, a następnie Unii Europejskiej, jak Komisja Wspólnoty Europejskiej, Rada Wspólnoty Europejskiej oraz Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP).

W toku prac ww. instytucje podjęły szereg regulacji prawnych o różnym stopniu ważności. Szczególnie istotne znaczenie dla państw członkowskich Unii, a więc w perspektywie i dla Polski, ma wprowadzona przez Komisję Krajów Europejskich Decyzja Rady 85/368/EEC z dnia 16 lipca 1985 r. w sprawie porównywalności pomiędzy państwami członkowskimi Unii Europejskiej kwalifikacji wynikających z kształcenia zawodowego.

W konsekwencji system ma łagodzić barierę dostępności do zatrudnienia pomiędzy krajami członkowskimi Unii i ułatwić znalezienie pracy osobom migrującym. Informacje zawarte w systemie mają ułatwić dialog pomiędzy pracodawcami i pracownikami i pomagają sklasyfikować pracownika na właściwym poziomie w hierarchii kwalifikacji w danym kraju. Informacje te są natury technicznej i nie nakładają żadnych prawnych ograniczeń na pracodawców ani na kraj przyjmujący pracownika. Promują zaś obustronne zrozumienie pomiędzy pracodawcami a pracownikami i ułatwiają działalność instytucji pełniących funkcje pośrednictwa pracy.

Porównawcza tabela dyplomów i innych zaświadczeń zawiera wykaz dyplomów i świadectw poszczególnych krajów Unii, które dokumentują umiejętność wykonania zadań zawodowych wymienionych w opisie zawodów, a więc gwarantują umiejętność wykonania danych zadań zawodowych.

Ustalenia, obowiązujące i stosowane w krajach Unii Europejskiej, będą musiały obowiązywać także w Polsce. Ale należy sobie zdawać sprawę, że ich wprowadzenie to proces wieloletni. Zmiana istniejących programów nauczania, obowiązujących norm i wieloletnich przyzwyczajzeń, metod i organizacji pracy, sposobu zarządzania – to procesy wieloletnie, wymagające często nie tylko zmiany treści, ale też zmiany postaw ludzi. Wielu nie będzie chciało albo nie będzie potrafiło przystosować się do nowych wymagań.

Cel podjętych działań

Cele badań porównawczych w zakresie ekwiwalentności świadectw i dyplomów są następujące:

- wsparcie i wzmocnienie możliwości MEN w celu określenia równoważności akredytacji między systemami oświatowymi krajów Unii Europejskiej i Polski,
- umożliwienie Wydziałowi ds. Ekwiwalencji w Departamencie Współpracy Zagranicznej MEN prowadzenia poradnictwa i udzielania informacji instytucjom zainteresowanym uznawaniem ważności świadectw i dyplomów zagranicznych w Polsce, tj. kuratoriom oświaty, szkołom średnim, a także innym instytucjom (takim jak ZUS), pracodawcom i podmiotom prywatnym,
- umożliwienie MEN rozpoczęcia dyskusji z krajami Unii mającej na celu przygotowanie wspólnych porozumień dla wzajemnego rozpoznania poszczególnych świadectw i dyplomów.

W podjętych badaniach, oprócz ogólnej analizy systemów oświatowych w krajach Unii Europejskiej, została opracowana tabela ekwiwalencji świadectw i dyplomów, która obejmuje kwalifikacje dla badanych poziomów oświaty oraz rodzaje świadectw wydawanych w poszczególnych krajach Unii Europejskiej.

Przedmiot i obszar ekwiwalencji

Badania porównawcze w obszarze europejskich systemów kształcenia ogólnego i zawodowego były już prowadzone w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Między innymi rozpoznane zostały takie kraje, jak: Niemcy, Anglia, Dania, Francja, Szwecja, Włochy według następujących kryteriów:

- model kształcenia zawodowego,
- klasyfikacja zawodów szkolnych, a więc tych, które można zdobywać w szkołach na różnym szczeblu,
- obraz zawodu, czyli charakterystyka absolwenta szkoły zawodowej,
- plany nauczania,
- programy nauczania, różnie formułowane w zależności od stopnia centralizmu i koncepcji ogólnych,

- wymagania egzaminacyjne i przeprowadzanie egzaminów,
- nauczyciele przedmiotów zawodowych, ich przygotowanie i doskonalenie oraz ewentualna sytuacja społeczno-ekonomiczna,
- zarządzanie i finansowanie oświaty zawodowej,
- placówki naukowe zajmujące się kształceniem zawodowym.

Przeprowadzone badania i analizy z tego zakresu stanowiły dobre podłoże do przeprowadzenia porównań świadectw i dyplomów Krajów Unii Europejskiej i w Polsce. Badania porównawcze przewidywały zebranie informacji z zakresu poziomu kwalifikacji, nazw dokumentów oraz określenie różnic między kwalifikacjami danego kraju a polskimi. Obejmowały takie podstawowe działania, jak: projektowanie badań, zbieranie danych, analizę i przygotowanie raportów z badań dla MEN-u.

Zarys badań, metody

Punktem wyjścia była analiza świadectw i dyplomów krajów Unii Europejskiej oraz porównanie ich z odpowiednimi dokumentami (jeśli są) w Polsce. Złożony charakter systemu oświaty w Polsce sprawił, że do dokonania porównania systemu polskiego z systemami oświatowymi krajów Unii Europejskiej wymagane było przeprowadzenie gruntownych prac analitycznych, obejmujących:

- poziom oświaty,
- nazwy świadectw i dyplomów, uzyskiwanych na określonym etapie nauki,
- kwalifikacje zawodowe wynikające ze świadectw,
- równoważność określonych dokumentów.

Ogólnym założeniem, przyjętym podczas analizy porównawczej była zasada, że: *„...ekwiwalencja wykształcenia nie jest ustalona na podstawie porównania wykształcenia i stwierdzenia jego podobieństwa, lecz na podstawie zakresu czynności zawodowych i domniemania, że jeśli zasadnicze czynności są te same, to wykształcenie, które do nich prowadzi, powinno być wystarczająco podobne, by stać się przedmiotem uznania”*.

Raport końcowy został ukierunkowany na następujące elementy systemu oświatowego:

- a) szkoła podstawowa;
- b) zasadnicza szkoła zawodowa;
- c) technikum zawodowe;
- d) liceum ogólnokształcące;
- e) liceum techniczne i zawodowe oraz liceum specjalistyczne;
- f) policealna i pomaturalna szkoła zawodowa.

Raport końcowy został przygotowany na podstawie badań, przeprowadzonych z użyciem następujących metod zbierania informacji:

- analiza literatury i prac badawczych;

- badania ankietowe i wywiady skierowane do przedstawicieli Polski i krajów Unii Europejskiej w sprawie narodowych systemów kształcenia i wzajemnych relacji tytułów i dyplomów;
- analiza dokumentów: dokumentacje programowe, programy kursów i szkoleń, standardy kwalifikacji zawodowych i inne;
- badania porównawcze systemów kształcenia krajów Unii Europejskiej oraz Polski, dotyczące poszczególnych elementów systemów oświatowych.

W badaniach dominowały metody jakościowe. Prace realizowane były przez interdyscyplinarny zespół, specjalizujący się w badaniach edukacyjnych oraz projektowaniu nowych, rozwiązań organizacyjno-programowych, przy wsparciu osób kompetentnych, zajmujących się poddaniem standaryzacji kształcenia w skali międzynarodowej.

Podjęte przedsięwzięcia i osiągnięte efekty

Podczas realizacji prac badawczych w zakresie ekwiwalentności świadectw i dyplomów:

- 1) zwrócono się do instytucji polskich i zagranicznych oraz ambasad krajów Unii Europejskiej w Polsce z prośbą o dostarczenie wzorów świadectw i dyplomów wraz z opisem kompetencji, m.in.:
 - a) Kuratorium Oświaty w Radomiu;
 - b) Ambasady krajów Unii Europejskiej w Polsce;
 - c) Instytucje:
 - **CEDEFOP** (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego)
 - **BIBB** (Bundesinstitut für Berufsbildung – Niemcy),
 - **PTH** (Pedagogisch Technische Hogeschool – Holandia),
 - **ETF** (European Training Foundation – Włochy),
 - **ECTED** (European Consortium for Training, Enterprise & Development – Anglia);
- 2) zebrano informacje i dokumenty dotyczące struktury systemów oświatowych wszystkich krajów Unii Europejskiej;
- 3) zebrano informacje i dokumenty z zakresu systemu oświatowego w Polsce oraz wzory świadectw i dyplomów łącznie z ich charakterystykami, opisami kwalifikacji zawodowych lub charakterystykami absolwentów;
- 4) dokonano szczegółowej analizy systemów oświaty krajów Unii Europejskiej na podstawie zgromadzonej literatury, m.in. „Structures of the education and initial training systems in the European Union” – wydawnictwo CEDEFOP;
- 5) opracowano wyniki badań porównawczych w postaci tabelarycznego zestawienia świadectw i dyplomów krajów Unii Europejskiej i Polski z opisem poziomu oświaty, nazwy świadectwa lub dyplomu, kompetencji wynikających z przedstawionych dokumentów.

W załączniku 1 przedstawiono przykładowo strukturę systemu edukacji ogólnej i zawodowej w Austrii oraz tabelę porównawczą świadectw i dyplomów kształcenia ogólnego i zawodowego dla tego kraju.

Wnioski

W wyniku podjętych działań badawczych w zakresie analizy porównawczej świadectw i dyplomów krajów Unii Europejskiej i Polski został określony polski ekwiwalent poszczególnych dokumentów na tle istniejących systemów oświatowych porównywanych krajów.

Przeprowadzone badania powinny przyczynić się do oficjalnego, wzajemnego uznawania certyfikatów i dyplomów, odzwierciedlających poziom kompetencji zawodowych. W przypadku zmiany miejsca zamieszkania (inny kraj) będzie ułatwione kontynuowanie kształcenia zarówno podstawowego, jak i średniego ogólnego i zawodowego przez dzieci i młodzież z Polski w krajach Unii Europejskiej i odwrotnie.

Również w zakresie kwalifikacji zawodowych została określona równoważność świadectw i dyplomów, która powinna umożliwić zidentyfikowanie prezentowanych umiejętności na właściwym poziomie, co będzie miało kluczowe znaczenie w przypadku podejmowania pracy w innym kraju.

Przeprowadzona analiza systemów kształcenia zawodowego w krajach Unii Europejskiej pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- w krajach Unii Europejskiej występują zróżnicowane formy kształcenia zawodowego;
- problematyka standardów kształcenia zawodowego jest ze wszech miar aktualna dla większości rozwiniętych ekonomicznie państw, ponieważ jakość kształcenia zawodowego jest warunkiem określającym rozwój postępu naukowo-technicznego. Problem ten nie jest jednakowo rozwiązany w różnych krajach, co zdeterminowane jest osobliwościami rozwoju ekonomicznego i specyfiką tradycji danego kraju;
- kraje należące do Unii Europejskiej podjęły zdecydowane działania w celu zbliżenia standardów kształcenia zawodowego, tzn. przyjęto jednakowe poziomy kwalifikacyjne, uzgodniono i przyjęto jednakową klasyfikację zawodów, podjęto działania dla opracowania (dla grup zawodów) jednakowych charakterystyk zawodowych;
- wprowadzenie międzynarodowych standardów kształcenia zawodowego jest trudne ze względu na różnice w systemach sterowania kształceniem zawodowym, różnorodność form kształcenia i osobliwości systemów ekonomicznych. W krajach mocno scentralizowanych, w których monopol państwa przykłada większą wagę do formalnego wykształcenia i systemu certyfikatów i dyplomów, zauważalna jest ekonomiczna nieefektywność systemu kształcenia zawodowego. Natomiast w krajach charakteryzujących się decentralizacją, niejednorodność wymagań i kwalifikacji, niezgodność certyfikatów, brak jednolitego systemu atestacji przysparzają trudności

- w ocenie jakości kształcenia zawodowego, utrudniając zarazem geograficzną mobilność pracowników;
- ujednolicone standardy kształcenia zawodowego powinny odegrać kluczową rolę w porządkowaniu systemu kształcenia zawodowego, podwyższaniu jego efektywności, tak wewnątrz poszczególnych państw, jak i w ramach międzynarodowej wspólnoty;
 - harmonijny rozwój europejskiej szkoły zawodowej ma ważne znaczenie dla całej Europy. Jednakże mówiąc o zbliżeniu szkół zawodowych należy w pierwszej kolejności zorientować się na oczekiwany rezultat – poziom i jakość kształcenia zawodowego, a nie na technologię kształcenia;
 - Polska powinna dostosować w możliwie najkrótszym czasie system kształcenia zawodowego do struktur i standardów obowiązujących w krajach Unii Europejskiej.

Literatura

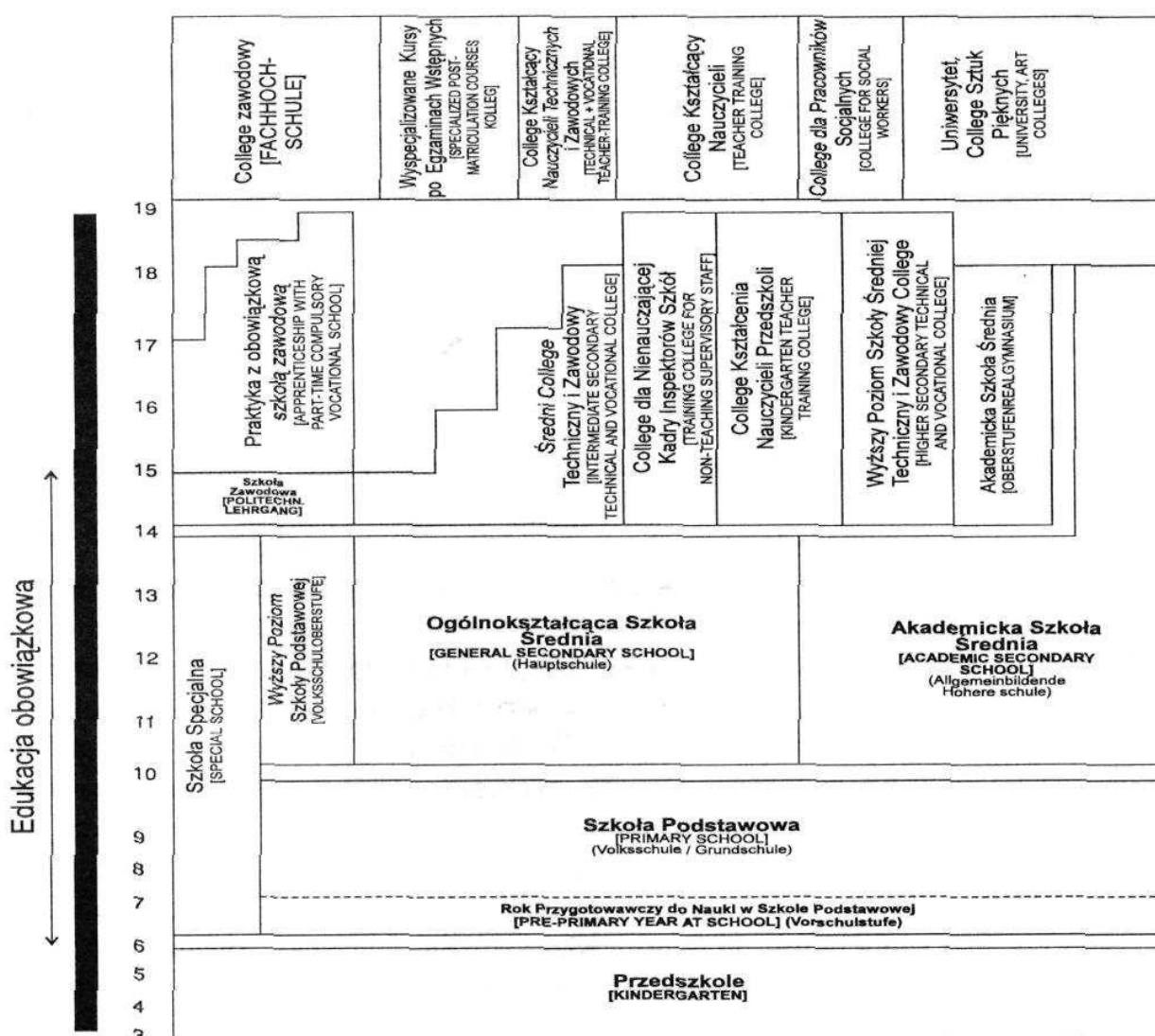
1. Christine Ward: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in the United Kingdom. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
2. Dobromir Dziewulak: Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej. Warszawa Wydawnictwo „Żak” 1995.
3. Marçal Grilo: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in Portugal. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
4. Ernst Piehl: European Report: Initial and Continuing Vocational Training in Europe. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
5. Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1995.
6. Henriette Perker, Françoise Gerard, Françoise Leplatre, Dominique Maillard: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in France. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
7. Jean Gordon: Comparative analysis: Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community. CEDEFOP, Berlin 1995.
8. Joachim Munch, Torsten Henzelmann: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in the Federal Republic of Germany. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
9. Karel Visser: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in the Netherlands. CEDEFOP, Berlin 1994.
10. Lothar Holek: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in Denmark. CEDEFOP, Berlin 1995.
11. Manuel Lopez Quero, Nicolas Serrano Colmenajero, Felix Martinez Lopez, Ines Touza Rodriguez: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in Spain. CEDEFOP, Tesaloniki 1995.
12. Miriam Conway, Angela Lambkin: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in Ireland. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
13. Nicola Fressura: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in Italy. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.

14. Pol Debaty: National Report: Systems and procedures of certification of qualifications in Belgium. CEDEFOP, Tesaloniki 1996.
15. Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union. CEDEFOP, Bruksela-Luksemburg 1995.
16. Wiktor Rabczuk: Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.

Załącznik 1

AUSTRIA

Szkolnictwo obowiązkowe w Austrii trwa 9 lat (6–15 rok życia). System edukacyjny w Austrii przewiduje jeden rok przygotowania przed szkołą podstawową dla tych dzieci, które jeszcze nie są na tyle dojrzałe, by uczęszczać do szkoły podstawowej.



Źródło: Structures of the education and initial training systems in the European Union. EURYDICE and CEDEFOP. February 1995, s. 274.

Rys. 1. System oświaty w Austrii

W systemie edukacji na poziomie szkolnictwa średniego istnieją różne rodzaje szkół, w tym niższy i wyższy poziom szkoły podstawowej. Innym typem szkoły średniej jest akademicka szkoła średnia, która obejmuje cztery lata niższego poziomu i cztery lata wyższego poziomu nauczania.

Dla absolwentów wyższego poziomu szkół podstawowych lub szkół średnich przewidziano jeden rok nauczania przed szkołą zawodową. Dotyczy to głównie 14–15-latków, którzy chcą nauczyć się zawodu od razu po ukończeniu szkoły obowiązkowej. Po ukończeniu 8 lat nauki w szkole ogólnej można uczęszczać między innymi do akademickiej szkoły średniej wyższego poziomu. Oprócz tego istnieją średnie college techniczne i zawodowe, jako wyższy poziom szkoły średniej.

SZKOLNICTWO OBOWIĄZKOWE

Szkoła podstawowa

Nauka w szkole podstawowej trwa 4 lata. Rozpatrując zagadnienia procedur oceny, przebiegu procesu oceniania, powtarzania lat nauki i związanych z tym raportów, należy dokonać rozróżnienia między warunkami ogólnymi mającymi zastosowanie do wszystkich szkół oraz specyficznymi regulacjami odnoszącymi się tylko do pewnych typów szkół.

Generalną zasadą jest, że ocena pracy ucznia powinna być prowadzona w trakcie całego roku szkolnego. Na tę ocenę składa się:

- ocena aktywnego uczestnictwa uczniów w pracach szkoły,
- ocena odpowiedzi ustnych,
- ocena prac pisemnych (testy, dyktanda, prace klasowe),
- ocena prac praktycznych,
- ocena umiejętności graficznych (np. w ramach przedmiotów takich jak geometria wykreślna).

Nauczyciele są odpowiedzialni za przeprowadzenie wszystkich typów ocen, oceniają umiejętności i zdolności uczniów dotyczące poszczególnych przedmiotów. Przyznają oceny od 1 do 5.

Przygotowywane są raporty sumujące osiągnięcia uczniów, szkoły dostarczają raporty semestralne (na koniec pierwszego semestru), roczne (na koniec roku szkolnego) i świadectwa (po pomyślnym ukończeniu określonego typu szkoły). Roczny raport osiągnięć uczniów dotyczy całego roku, ale szczególny nacisk położony jest na najbardziej aktualne oceny pracy uczniów.

W szkołach podstawowych osiągnięcia uczniów są oceniane na podstawie ich wkładu do pracy klasy oraz testów (pisemna forma oceny) przeprowadzanych w czwartej klasie. Ocena w formie odpowiedzi ustnych nie jest stosowana.

Szkoły podstawowe przygotowują raporty semestralne i roczne.

W trakcie czwartego roku nauki na koniec pierwszego semestru lub początek drugiego rodzice lub opiekunowie są informowani o możliwościach kontynuacji nauki przez ich dziecko na bazie jego zainteresowań i osiągnięć.

Szkoła średnia: poziom niższy

Ogólnokształcąca szkoła średnia

Ogólnokształcąca szkoła średnia trwa od 5 do 8 lat (obejmuje uczniów w wieku 10–14 lat) i zapewnia nauczanie ogólne. Przygotowuje uczniów do pracy oraz kontynuacji nauki w szkołach poziomów wyższych.

Ogólne zasady dotyczące procedur oceny są takie same jak opisane powyżej w „Warunkach ogólnych”.

Uczniowie, którzy pomyślnie ukończyli ogólną szkołę średnią (bez powtarzania klas) mogą być przyjęci na rok do klasy przygotowującej do zawodu, by w ten sposób zakończyć szkołę obowiązkową. Mogą oni także kontynuować naukę w szkole średniej technicznej lub szkole narodowej, do większości których obowiązują testy kwalifikacyjne do przyjęcia lub też do akademickiej szkoły średniej. Na koniec szkoły ogólnej średniej uczniowie uzyskują **świadectwo** (*Hauptschulabschlusszeugnis*).

By kontynuować naukę w piątej klasie akademickiej szkoły średniej bez zdawania testów kwalifikujących do rozpoczęcia nauki, uczniowie muszą uzyskać ocenę „wystarczający” z języka niemieckiego, matematyki i języka obcego (w skali ocen: bardzo dobry, dobry, satysfakcjonujący, wystarczający, niewystarczający) oraz oceny przynajmniej „satysfakcjonujący” ze wszystkich pozostałych przedmiotów obowiązkowych. Jeśli z jakichś przedmiotów uzyskali oceny niższe, muszą zdawać testy. Ponadto przeprowadzane są dodatkowe egzaminy w przypadku przedmiotów, które nie były nauczane w ogólnej szkole średniej lub były nauczane na zbyt niskim poziomie. Takich egzaminów dodatkowych nie organizuje się w *Oberstufenrealgymnasium* (oddzielna forma akademickiej szkoły średniej wyższego poziomu) pracującej według programu nauczania dla ogólnej szkoły średniej. Uczniowie, którzy ukończyli szkołę obowiązkową na koniec ogólnej szkoły średniej mogą szukać zatrudnienia lub przejść szkolenie w ramach praktyk.

Akademicka szkoła średnia (niższy poziom)

Szkoła tego typu trwa 4 lata na poziomie niższym (uczniowie w wieku 10–14 lat) 4 lata na poziomie wyższym (uczniowie w wieku 14–18 lat).

Ogólne zasady procedur oceny i przygotowywania raportów są takie same jak opisane powyżej w „Warunkach ogólnych”.

Uczniowie uzyskują promocję do kolejnej klasy, jeśli z żadnego z obowiązkowych przedmiotów nie uzyskali oceny „niewystarczający” w raporcie rocznym. Uczniowie, którzy mają chwilowe trudności z jakichś przedmiotów, mogą uczęszczać na dodatkowe lekcje.

Rok przygotowania zawodowego

Obejmuje uczniów w wieku na ogół 14–15 lat, którzy chcą nauczyć się zawodu bezpośrednio po ukończeniu szkoły obowiązkowej.

SZKOLNICTWO PO ZAKOŃCZENIU NAUKI OBOWIĄZKOWEJ

Szkoła średnia: poziom wyższy

Akademicka szkoła średnia/poziom wyższy

Szkoła ta ma na celu dostarczenie uczniom wszechstronnej wiedzy i przygotowanie ich do studiów uniwersyteckich. Poziom wyższy trwa 4 lata (9–12) dla uczniów w wieku 14–18 lat i jest na podbudowie 4 lat poziomu niższego.

Ogólne zasady oceny opisane zostały w „Warunkach ogólnych” powyżej. Akademicka szkoła średnia, tak jak i inne szkoły średnie wyższego typu kończą się egzaminem dojrzałości (*Matura*). Studenci, którzy zdadzą ten egzamin, uzyskują **świadectwo dojrzałości** (*Reifeprüfungszeugnis*) nazywani są „*Maturanten*” (absolwentami wyższego poziomu szkoły średniej). Świadectwo dojrzałości jest warunkiem rozpoczęcia studiów wyższych. Wszyscy uczniowie, którzy pomyślnie ukończyli ostatni rok mają prawo zdawania egzaminu dojrzałości organizowanego jednego dnia dla wszystkich uczniów. Możliwe jest też zdanie go z jedną oceną „niewystarczający”.

Przejściowe średnie techniczne i zawodowe college

Szkoły te zapewniają kształcenie ogólne, ale także praktyczne dla określonego zawodu. Po ukończeniu tego typu szkoły uczniowie mogą przystąpić do egzaminu maturalnego dzięki uczestniczeniu w dodatkowych kursach (4–6 semestrów), które są organizowane na prośbę, jedynie w niektórych sektorach i nie we wszystkich częściach kraju.

Wyższy poziom średnich technicznych i zawodowych college'ów

Szkoły te zapewniają nabycie wiedzy ogólnej i zawodowej (podwójna kwalifikacja) prowadzą zarówno do praktycznej nauki zawodu i do studiów uniwersyteckich (egzamin dojrzałości).

Po trzech latach doświadczenia zawodowego w swojej dziedzinie osoby, które ukończyły wyższy poziom średniego technicznego college'u i wyższy poziom średniego college'u rolnictwa i leśnictwa mogą być nazywane „*Ingenieur*”.

College dla nienauczającej kadry inspektorów szkół. College kształcenia nauczycieli przedszkoli

College dla nienauczającej kadry inspektorów szkół kształci kadre nadzorującą. Nauka w tej szkole trwa 5 lat i kończy się egzaminem dojrzałości i kwalifikacjami zawodowymi upoważniającymi do rozpoczęcia studiów na uczelni wyższej. Także College kształcenia nauczycieli przedszkoli kończy się egzaminem dojrzałości i kwalifikacjami zawodowymi upoważniającymi do rozpoczęcia studiów na uczelni wyższej.

Szkolenie zawodowe

Dodatkowo obok szkolenia na przejściowym lub wyższym poziomie college'u średniego technicznego lub zawodowego organizowane jest szkolenie zawodowe

w systemie praktyk. Aby uczyć się w tym systemie młodzi ludzie muszą ukończyć 9 lat szkoły obowiązkowej, praktykanci mają w związku z tym co najmniej 15 lat. Szkolenie w ramach praktyk kończy się egzaminem na zakończenie praktyk organizowanym przed radą egzaminatorów wybraną przez prawnie ustanowione grupy interesu (partnerów społecznych). Poza tym w pełni wyszkoleni praktykanci uzyskują **świadcstwo ukończenia praktyk** wydane przez obowiązkową szkołę zawodową w niepełnym wymiarze godzin (*Abschlußzeugnis der Berufsschule*).

Zestawienie świadectw i dyplomów Austrii i Polski

Lp.	Nazwa kraju	Poziom kwalifikacji	Nazwa dokumentu, świadectwa	Polski odpowiednik	Liczba lat nauki (od rozpoczęcia na poziomie podstawowym)	Rodzaj szkoły, instytucji
1.	AUSTRIA	Podstawowy	brak	–	4	Szkoła podstawowa <i>Volksschule/Grundschule</i>
		Niższy średni	Świadectwo ukończenia szkoły średniej poziomu niższego <i>Hauptschulabschlußzeugnis</i>	Świadectwo ukończenia szkoły podstawowej	8	1) ogólnokształcąca szkoła średnia (<i>Hauptschule</i>) 2) akademicka szkoła średnia (<i>Allgemeinbildende Höhere Schule - AHS Unterstufe</i>) 3) szkoła podstawowa o poziomie wyższym (<i>Volksschuloberstufe</i>)
		Wyższy średni	Świadectwo ukończenia szkoły średniej poziomu wyższego - - świadectwo dojrzałości <i>Reifeprüfungszeugnis</i>	Świadectwo dojrzałości liceum ogólnokształcącego	12	akademicka szkoła średnia <i>(Allgemeinbildende Höhere Schule - AHS Oberstufe)</i>
			Świadectwo ukończenia szkoły średniej poziomu wyższego - - świadectwo dojrzałości <i>Reifeprüfungszeugnis</i>	Świadectwo dojrzałości liceum technicznego	13	przejściowe średnie techniczne i zawodowe college <i>(Berufsbildende Mittlere Schulen - BMS)</i>
			Świadectwo ukończenia szkoły średniej poziomu wyższego - - świadectwo dojrzałości <i>Reifeprüfungszeugnis</i>	Świadectwo dojrzałości technikum Dyplom ukończenia szkoły policealnej	13	wyższe średnie techniczne i zawodowe college <i>(Berufsbildende Höhere Schulen - BHS)</i>
			Świadectwo ukończenia szkoły średniej poziomu wyższego - - świadectwo dojrzałości <i>Reifeprüfungszeugnis</i>	Świadectwo dojrzałości technikum Dyplom ukończenia szkoły policealnej	13	College dla nienauczającej kadry inspektorów szkół <i>(Training College for Non-Teaching Supervisory Staff)</i> College kształcenia nauczycieli przedszkoli <i>(Kindergarten Teacher Training College)</i>

Lp.	Nazwa kraju	Poziom kwalifikacji	Nazwa dokumentu, świadectwa	Polski odpowiednik	Liczba lat nauki (od rozpoczęcia na poziomie podstawowym)	Rodzaj szkoły, instytucji
		Zawodowy (szkolenie zawodowe w systemie dualnym)	Świadectwo uzyskane za umiejętności na poziomie robotnika <i>Abschlußzeugnis der Berufsschule</i>	Świadectwo ukończenia szkoły zasadniczej	11	Szkoła zawodowa <i>Berufsschule</i>
		Zawodowy (szkolenie zawodowe w systemie dualnym)	Świadectwo ukończenia praktyk <i>Abschlußzeugnis der Berufsschule</i>	Świadectwo ukończenia technikum Dyplom ukończenia szkoły policealnej	13	Szkoła zawodowa <i>Berufsschule</i>

Anna Muszyńska
Uniwersytet Wrocławski

DZIAŁALNOŚĆ PROFILAKTYCZNA W ZAKRESIE NARKOMANII

W sytuacji powszechnego zagrożenia narkomanią zagadnienie profilaktyki dotyczące tego zjawiska stało się istotnym problemem, będącym przedmiotem zainteresowania wielu resortów i organizacji. Podejmowane dotąd próby przeciwdziałania temu zjawisku wskazują często brak skoordynowania i konsekwencji. Zaistniała więc potrzeba mobilizacji inicjatyw rządowych i ogólnospołecznych do podejmowania i organizowania działalności zapobiegawczej, leczniczej i opiekuńczej.

W niniejszym opracowaniu zasygnalizowane zostaną podstawowe kwestie dotyczące sposobów podejścia do działań profilaktycznych, kierunków oddziaływań, przedmiotu oraz uregulowań prawnych w tym zakresie.

Podejmując problematykę zapobiegania narkomanii należałoby wskazać definicje określające obszar pojęć, które zostaną użyte przy omawianiu zagadnienia. Terminy „zapobieganie” i „profilaktyka” będą używane zamiennie na określenie działalności zmierzającej do eliminowania danego zjawiska lub jego skutków, uznanych za niepożądane przez podmiot podejmujący tę działalność¹. W ramach oddziaływania zapobie-

¹ Na temat rozróżnień pojęciowych w tym zakresie patrz: A. Krukowski, Problemy zapobiegania przestępczości, Warszawa 1982, s. 44–51.

gawczego można wyodrębnić profilaktykę uprzedzającą, inaczej wstępną, podejmowaną przed pojawieniem się zjawiska oraz profilaktykę objawową, nastawioną na usunięcie skutków lub przyczyn już zaistniałego zjawiska. Z działalnością zapobiegawczą ściśle związana jest działalność zwalczająca, która zmierza do likwidacji już istniejącego zjawiska narkomanii i sięga również po środki, które zalicza się do środków zapobiegania narkomanii.

Przyczyny, fazy i przejawy narkomanii są różnorodne, toteż różne są propozycje jej zwalczania. Podstawą działalności profilaktycznej jest możliwie wszechstronna diagnoza zjawiska, a przede wszystkim znajomość jego etiologii. Poznanie motywów sięgania po środki odurzające oraz przesłanek sprzyjających rozwojowi uzależnień, jest niezbędne do opracowania krajowego programu zapobiegania narkomanii, który wskazuje podstawowe kierunki działań zapobiegawczych. Program jest corocznie uzupełniany i modyfikowany na podstawie nabytych doświadczeń. Określa on ogólne ramy zadań, jakie powinny być podejmowane przez organy administracji, a także wskazuje kierunki działań lokalnych, którym przypisuje się przecież główną rolę w zapobieganiu. Na szczeblu terenowym umożliwia się jednak dokonywanie wyboru najbardziej optymalnych form oddziaływań. Program stanowi zatem punkt wyjścia dla działań lokalnych podejmowanych m.in. przez pełnomocników wojewodów ds. uzależnień oraz organizacje zajmujące się walką z narkomanią².

Lokalne działania z zakresu profilaktyki uzależnień opierają się na różnych koncepcjach³, wzorujących się niejednokrotnie na doświadczeniach zachodnioeuropejskich. Przyjęte rozwiązania są realizowane w drodze środowiskowych programów profilaktycznych. Punktem wyjścia jest tutaj ocena specyfiki środowiska. Pozwala ona stwierdzić, iż członkowie każdego środowiska, w szczególności osoby młode starają się w różny sposób i różnymi drogami stworzyć optymalne warunki i możliwości realizacji swych celów. Ich indywidualne możliwości i przygotowanie do realizacji owych celów, powoduje, że część osób nie radzi sobie z trudnościami, jakie temu procesowi towarzyszą. Właśnie ci, którzy nie radzą sobie z tą sytuacją, uznają ją za problemową, nierzadko sięgają po środki i sposoby, które w ich przekonaniu zniwelują problem. Nazbyt często są to narkotyki. Dla tych osób organizowane są różnorodne formy wsparcia, które mają eliminować „czynniki ryzyka”. Są to działania, które mają zminimalizować skutki nieprzystosowania, jednakże są one skuteczne tylko w odniesieniu do ograniczonej liczby osób. Aby sytuacja ta uległa zmianie, praca bezpośrednio w środowisku winna obejmować jednoczesne współdziałanie ze szkołą (nauczyciele, pedagodzy),

² Do znanych organizacji, które zajmują się przeciwdziałaniem narkomanii należą: MONAR, Towarzystwo Zapobiegania Narkomanii, Towarzystwo Rodzin i Przyjaciół Dzieci Uzależnionych – „Powrót z U”, Towarzystwo Zapobiegania Patologiom Społecznym „Kuźnia”, Katolicki Ruch Antynarkotyczny „Karan” i in.

³ Interesujące rozwiązania w zakresie profilaktyki uzależnień przyjęte zostały na terenie województwa wrocławskiego, gdzie od 1991 r. realizowany jest program profilaktyki globalnej „Eupen”. Szerzej na ten temat: E. Servais, *Zanim nie jest za późno*, Wrocław 1994. Niezależnie od ww. programu realizowane są w regionie wrocławskim inne propozycje, m.in. program środowiskowej profilaktyki uzależnień przez Towarzystwo Zapobiegania Patologiom Społecznym „Kuźnia”.

domem (rodzice), organizacjami młodzieżowymi, ośrodkami kreowania i spędzania wolnego czasu, kuratorami, opieką społeczną.

Założenia programów nastawionych na zapobieganie zjawisku narkomanii, zanim ono jeszcze wystąpi, realizowane są poprzez uczenie myślenia w kategoriach zdrowego stylu życia, tj. kształtowanie wzorców zdrowego spędzania wolnego czasu oraz prawidłowego funkcjonowania w sferze fizycznej i psychicznej.

Działania profilaktyczne powinny sięgać do środowiska rodzinnego. Już od wczesnego dzieciństwa należy uwzględniać bardzo ważny problem budzenia konstruktywnych zainteresowań i kształcenia systemu wartości. Tworzenie pozytywnych wzorców rodziny zapobiega występowaniu skutków patologii wychowania.

Znacząca funkcja w zakresie przeciwdziałania narkomanii przypada również szkole. Zadania środowiska szkolnego obejmują przede wszystkim działania edukacyjne, motywacyjne i wczesną pomoc psychokorekcyjną. Znajduje to wyraz w programach prac resortu oświaty i wychowania, wskazujących na trzy sfery działań: 1) informacyjne – o przyczynach, przejawach i skutkach narkomanii, zróżnicowane pod względem treści, formy i metod przekazu, kierowane do rodziców, nauczycieli i ogółu uczniów, 2) korekcyjne – obejmujące młodzież z grupy ryzyka, polegające na organizowaniu różnych form psychokorekcji i socjoterapii, 3) terapeutyczne – adresowane do młodzieży z zaburzeniami, zagrożonej uzależnieniem w stopniu wymagającym głębszej interwencji bądź opieki⁴.

Szeroko zakrojona akcja oświatowo-wychowawcza obejmuje też organizowanie konferencji, prelekcji, szkolenia pracowników oświaty i służby zdrowia. Na zebraniach wychowawczych i konferencjach dla rodziców istnieje potrzeba informowania m.in. o istnieniu różnych grup nieformalnych oraz o niebezpieczeństwach związanych z narkomanią. W czasie pogadarek wychowawczych konieczne jest popularyzowanie wiedzy o uzależnieniach, przyczynach i mechanizmach zjawiska. Działania wychowawcze podejmowane wobec młodzieży mają na celu przede wszystkim wzbudzić gotowość do przeciwstawienia się używaniu środków odurzających i propagowanie abstynencji.

Obok zarysowanej powyżej tzw. wczesnej profilaktyki występuje profilaktyka objawowa, obejmująca głównie pracę zespołów środowiskowych z młodzieżą, która miała pierwszy kontakt z narkotykami, ale nie jest zaawansowana w nałogu oraz z młodzieżą już uzależnioną. W odniesieniu do drugiej wymienionej grupy mamy do czynienia z profilaktyką kwalifikowaną. W jej ramach mieści się przede wszystkim: 1) zachęcanie i motywowanie narkomanów do leczenia, 2) udzielanie informacji o placówkach leczniczych, noclegowniach, 3) penetracja środowisk narkomanii, 4) kierowanie na detoksykację i do poradni specjalistycznych dla nosicieli HIV oraz na oddziały zakaźne dla chorych na AIDS, 5) współpraca z policją, służbą zdrowia, instytucjami opiekuńczymi, 6) terapia środowiskowa (kontakty z rodzinami), 7) kierowanie do ośrodków rehabilitacyjnych. Wśród wymienionych działań na uwagę zasługuje m.in. współpraca uliczna prowadzona przez grupy „Street workers” czyli pracowników

⁴ B. Głowacka: *Zapobieganie narkomanii*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1989, Nr 5, s. 214.

MONAR-u, działających niejako „na ulicy. „Street workers” docierają do tzw. „bajzli” czyli miejsc handlu narkotykami, nawiązują kontakt z osobami uzależnionymi, ułatwiają im korzystanie z profesjonalnej pomocy.

W kształtowaniu sfery profilaktyki narkomanii, jak już wspomniano, obserwuje się znacząco różnorodność zadań, także polskie ustawodawstwo określa jedynie ogół formy prawne, w ramach których można podejmować bardzo różne kierunki działań. Na gruncie ustawy z 31 stycznia 1985 r., o zapobieganiu narkomanii⁵, stwarzającej podstawy do szeroko pojętej profilaktyki, leczenia oraz resocjalizacji osób uzależnionych⁶ i osób zagrożonych uzależnieniem⁷, można wyróżnić dwa zasadnicze kierunki: 1) dążenie do ograniczenia popytu na narkotyki i temu służy przede wszystkim realizacja zadań z zakresu wczesnej profilaktyki, 2) działanie na rzecz ograniczenia podaży oferowanych narkotyków.

Realizacja pierwszego z wymienionych kierunków następuje przez: 1) nałożenie na organy państwowe obowiązku podejmowania wszechstronnych działań zmierzających do zapobiegania narkomanii i wspierania w tym zakresie działalności organizacji społecznych, kościoła i innych związków wyznaniowych (ustawa z 1985 r. zawiera ogólną delegację wykonawczą), 2) urzeczywistnienie podstawowych zadań przez działalność wychowawczą, informacyjną, kontrolę nad środkami odurzającymi, 3) zapewnienie infrastruktury w tej dziedzinie i finansowania koniecznych potrzeb, łącznie z udzielaniem pomocy osobom uzależnionym i ich rodzinom⁸.

W ramach drugiej grupy działań konieczne staje się sięgnięcie po represyjne metody postępowania. Stosowanie represji ma przede wszystkim odstraszyć potencjalnych sprawców zachowań patologicznych od ich popełniania. Tak więc jednym ze sposobów ograniczenia dostępu do narkotyków jest wprowadzenie określonych zasad (uzyskanie zezwolenia, kontraktacja) uprawy maku i konopi jako surowców stosowanych do nielegalnej produkcji środków narkotycznych, jak również wprowadzenie kontroli nad obrotem tymi środkami. Ponadto systematycznie wprowadza się ograniczenia w dostępności niektórych leków psychotropowych. Hurtowy obrót środkami odurzającymi i psychotropowymi może być prowadzony wyłącznie na podstawie zezwolenia Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej, a obrót detaliczny tymi środkami – przez apteki. Określonym rygorom poddany został również przywóz z zagranicy, wywóz i tranzyt ww. środków.

⁵ Ustawa z 31 stycznia 1985 r. o zapobieganiu narkomanii (Dz.U. z 1985, Nr 4, poz. 15) oznaczona dalej jako u.z.n.

⁶ Przez osobę uzależnioną ustawa o zapobieganiu narkomanii z 1985 r. (art. 9 ust. 5) rozumie taką osobę, która w wyniku używania w celach medycznych albo nadużywania środków odurzających lub psychotropowych znajduje się w stanie zależności od tych środków.

⁷ Pojęcie osoby zagrożonej uzależnieniem obejmuje te osoby, które jedynie okresowo przyjmują środki odurzające lub psychotropowe. Są to osoby, które przyjmują środki w celach niemedycznych, jak również te, które przyjmują je niezależnie od tego, czy w wyniku używania tych środków może powstać zależność: H. Haak, *Prawo wobec narkomanów*. Poznań 1993, s. 18.

⁸ L. Korozs: *Zapobieganie narkomanii w świetle polskiego ustawodawstwa*. W: *Problemy narkomanii. Rola Milicji Obywatelskiej w przeciwdziałaniu temu zjawisku*. Warszawa 1985, t 4. s. 170.

Należy jednak zauważyć, że skuteczne zapobieganie narkomanii nie polega przede wszystkim na tym, żeby utrudnić młodzieży uzyskanie środków odurzających, gdyż i tak znajdzie ona wiele sposobów dotarcia do nich. Istota efektywnej profilaktyki polega na tym, aby zmienić pozytywny stosunek młodzieży do zażywania narkotyków, usunąć motyw.

W literaturze przedmiotu ocena stanu prawnego dotyczącego zapobiegania zjawisku narkomanii wskazuje na potrzebę poszukiwania nowych rozwiązań w tym zakresie. Propozycje *de lege ferenda* pozwalają, zdaniem ich autorów, na stworzenie systemu ustawowo gwarantowanych działań profilaktycznych. Tego rodzaju działania wynikać mają m.in. z Krajowego Programu Zapobiegania Narkomanii, który stanowi „oś” wszelkich działań i dla realizacji którego należy stworzyć odpowiednie struktury.

Zmiany legislacyjne obejmują ogólną delegację wykonawczą, z której wynika, że Ministrowie Zdrowia i Opieki Społecznej, Edukacji Narodowej, Kultury i Sztuki oraz inne organy administracji rządowej i samorządowej obowiązane są rozwijać i popierać działalność informacyjną, kulturalną i naukową mającą na celu zapobieganie narkomanii. Ponadto Minister Edukacji Narodowej (działający w porozumieniu z MZiOS) zobowiązany jest do określenia w drodze rozporządzeń szczegółowych form działalności profilaktyczno-wychowawczej dla dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem. MZiOS i MEN, każdy w swoim zakresie działania, mają także zapewnić szkolenie niezbędnej liczby specjalistów w dziedzinie zapobiegania narkomanii, jak również zapewnić systematyczne prowadzenie badań dotyczących tego zjawiska.

Dużą zaletą proponowanych zmian ustawodawczych jest wyeksponowanie działań zapobiegawczych kierowanych wobec osób zagrożonych uzależnieniem, u których zespół zjawisk psychicznych i oddziaływań środowiskowych stwarza wysokie prawdopodobieństwo powstania zależności od środków odurzających lub substancji psychotropowych. Osoby zagrożone uzależnieniem stanowią coraz liczniejszą grupę, która potencjalnie zwiększa zagrożenie narkomanią i dlatego właśnie do tej grupy osób w szczególności powinny być kierowane nowe rozwiązania prawne.

Reasumując, można wyróżnić zasadnicze płaszczyzny w zakresie profilaktyki narkomanii:

1. Ograniczenie popytu poprzez: a) wczesną profilaktykę wśród dzieci i młodzieży (promocja zdrowego stylu życia i spędzania wolnego czasu), b) działania wśród młodzieży eksperymentalnie zażywającej środki uzależniające, c) prowadzenie działalności informacyjnej i edukacyjnej kierowanej do ogółu społeczeństwa.
2. Ograniczenie podaży poprzez eliminowanie powszechnego dostępu do środków odurzających czy materiałów służących ich produkcji.
3. Zapobieganie zakażeniom HIV(AIDS).
4. Zwalczanie przestępstw związanych z narkomanią (działalność policji, sądów, systemu izolacji karnej).

5. Działalność naukowa, badawcza, propagandowa⁹.

Skuteczna działalność profilaktyczna w zakresie narkomanii w dużej mierze zależy od zgłębienia problemu, od poznania etiologicznych mechanizmów warunkujących powstanie nałogu, od określenia dynamiki i motywacji narkomanii. Im mniej rozeznania w całokształcie zjawiska, tym większe ryzyko zaangażowania instrumentalnie niewłaściwych środków dla osiągnięcia założonego celu¹⁰.

Każda z dziedzin zainteresowanych zagadnieniem narkomanii oferuje odmienne, często wzajemnie nieprzystawalne koncepcje etiologiczne. Sytuacja taka w konsekwencji utrudnia opracowanie uniwersalnego modelu zapobiegania.

Różnorodność programów oraz metod zapobiegania jest wyrazem złożoności zjawiska narkomanii, a w pewnym stopniu świadczy również o nieskuteczności dotąd stosowanych metod. Problem wymaga interdyscyplinarnego podejścia, uruchomienia inicjatyw lokalnych i skoordynowania współpracy przedstawicieli różnych środowisk, tj. pracowników ochrony zdrowia, opieki społecznej, edukacji, a także zaangażowania gotowych do współpracy osób spoza profesjonalnego kręgu zarówno skupionych w organizacjach społecznych, jak i osób indywidualnych.

Przedsięwzięcia zmierzające do ograniczenia zasięgu zjawiska narkomanii, dążenia do tego, aby nie rozprzestrzeniała się ona nadmiernie, są zadaniem niezwykle trudnym, w związku z tym sformułowanie programu, w którym system zaproponowanych środków byłby adekwatny do rozmaitych czynników etiologicznych i dynamicznych narkomanii pozostaje nadal sprawą otwartą.

⁹ M. Staniaszek: *Narkomania w Polsce*. W: *Zwalczanie narkomanii w Polsce i w świecie*, pod red. J. Wasiką, M. Staniaszka, Wrocław 1993, s. 20.

¹⁰ T. Kaczmarek: *Polityka kryminalna a patologia społeczna*. Problemy Patologii Społecznej, Wrocław 1986, s. 61.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Renata Konieczna

*Uniwersytet A. Mickiewicza
w Poznaniu*

Znaczenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku w życiu ludzi starszych (komunikat z badań)

Wprowadzenie

„Pisanie tej rozprawki dało mi tak wiele zadowolenia, że doprawdy o przykrych stronach starości jakbym zapominał, rzekłbym nawet, że starość objawiła mi się wręcz jako miła i przyjemna. Tak to nigdy nie umiemy w pełni doceniać znaczenia filozofii za to, co daje temu, kto się nią kieruje, pozwalając mu każdy okres życia przeżyć w pogodzie ducha” (Cyceron, przekł. W. Klimas 1995).

Rozpoczynając swoją refleksję posłużyłam się słowami Cycerona zapisanymi w pierwszej połowie I w n.e. Burzą one powszechne przekonanie o nieszczęśliwej starości. Cycero dowodzi, iż nieprawdą jest jakoby starość odsuwała człowieka od życia codziennego, czyniła jego ciała niedołącznym, pozbawiała pra-

wie wszystkich przyjemności zmysłowych, wreszcie aby blisko było już od niej do śmierci.

Opinia Cycerona, tak szeroko tutaj cytowana, ma swoje uzasadnienie, gdy mówimy o Uniwersytetach Trzeciego Wieku (UTW). Nie straciła ona bowiem na swojej aktualności, można nawet powiedzieć, że wręcz przeciwnie, została rozwinięta i wykorzystana w teorii i praktyce UTW.

Geneza tych instytucji jest powszechnie znana w kręgu osób zainteresowanych, może warto jedynie przypomnieć, że UTW w Polsce mają już przeszło 20-letnią tradycję, a działalność 23 polskich Uniwersytetów (w roku akademickim 1995/96) wyznaczają ich 4 główne zadania:

- włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego,
- aktywizacja intelektualna, psychiczna i fizyczna słuchaczy,
- opracowanie metod edukacji osób starszych i wdrażanie profilaktyki gerontologicznej,
- prowadzenie obserwacji i badań naukowych.

Należy nadmienić, iż poszczególne UTW stawiają sobie dodatkowe cele, dostosowane do specyfiki miasta, regionu i warunków jednostkowych instytucji.

Można zatem postawić pytanie: Jaka rolę odgrywają UTW w życiu osób starszych?

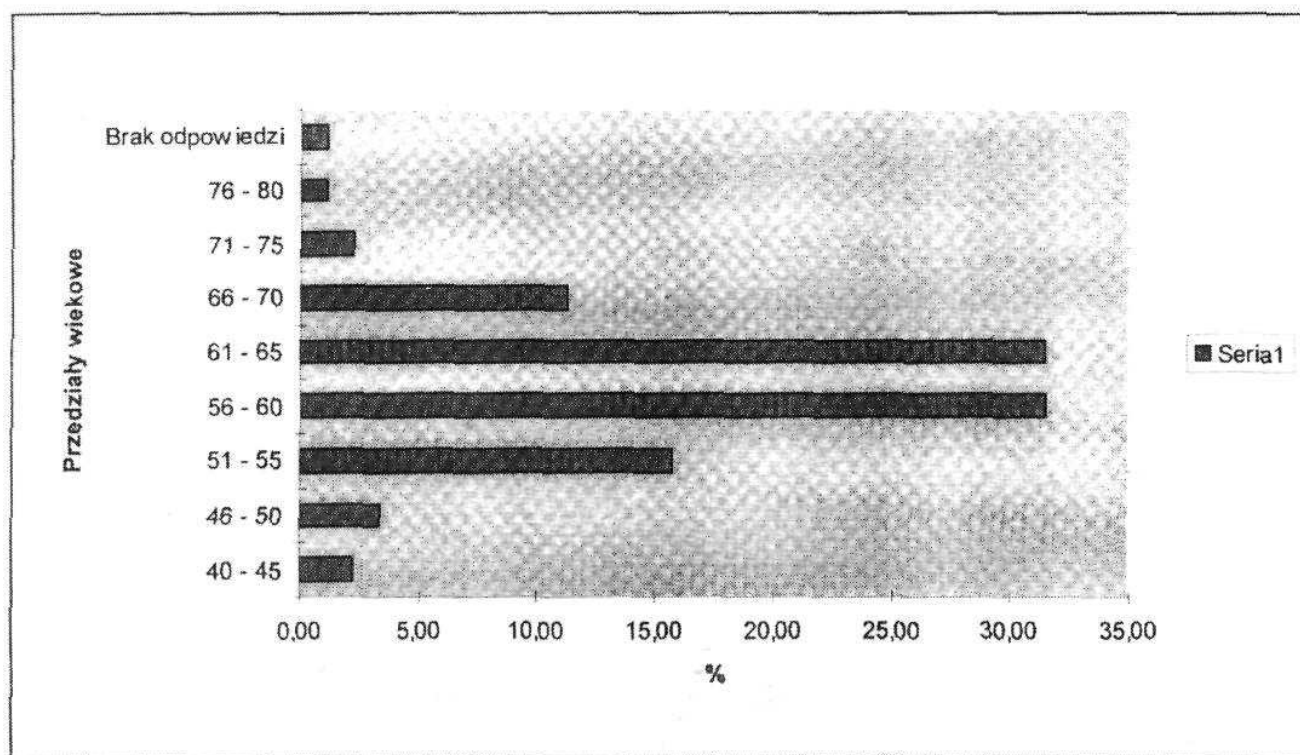
Odpowiedź zostanie skonstruowana na podstawie wyników badań przeprowadzonych w UTW w Gorzowie Wielkopolskim.

Prezentacja wyników badań

W roku 1995 w Gorzowie Wielkopolskim przeprowadzono badania metodą

sondażu diagnostycznego, w którym uczestniczyło 89 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku (takie same badania ankietowe prowadzone były w latach 1995/96 w 20 innych UTW w kraju).

W tym czasie w UTW w Gorzowie Wielkopolskim było 185 słuchaczy, w tym kobiet 152 (82,16%), mężczyzn 33 (17,84%). Wiek osób badanych przedstawia rysunek 1.



Rys. 1. Wiek słuchaczy w UTW

Jak wynika z rysunku 1, dominującą grupę wiekową stanowili słuchacze w przedziale 56÷61 lat. Zbliżone wartości stanowią też przedziały 66÷70 lat oraz 51÷55. Pozostałe występują w niewielkim procencie.

Tak jak i w przypadku innych UTW w kraju, dominowały tutaj kobiety – 71 (79,78%), mężczyźni stanowili mniejszą grupę – 18 osób (20,22%).

Wykształcenie badanych sprawowało się do dwóch kategorii, tzn. – wyższego – 36 osób, średniego – 53 osoby.

Zawody w prostym podziale na pracowników umysłowych i fizycznych wynosiły: pierwsza kategoria – 70 osób, druga kategoria – 2 osoby, bez zawodu 4 osoby, natomiast 13 osób podało aktualną sytuację, tzn. pozostawanie na emeryturze.

Dane dotyczące stanu cywilnego badanych: 55 osób pozostawało w związkach małżeńskich, 34 osoby były bądź niezamężne, rozwiedzione, bądź owdowiałe.

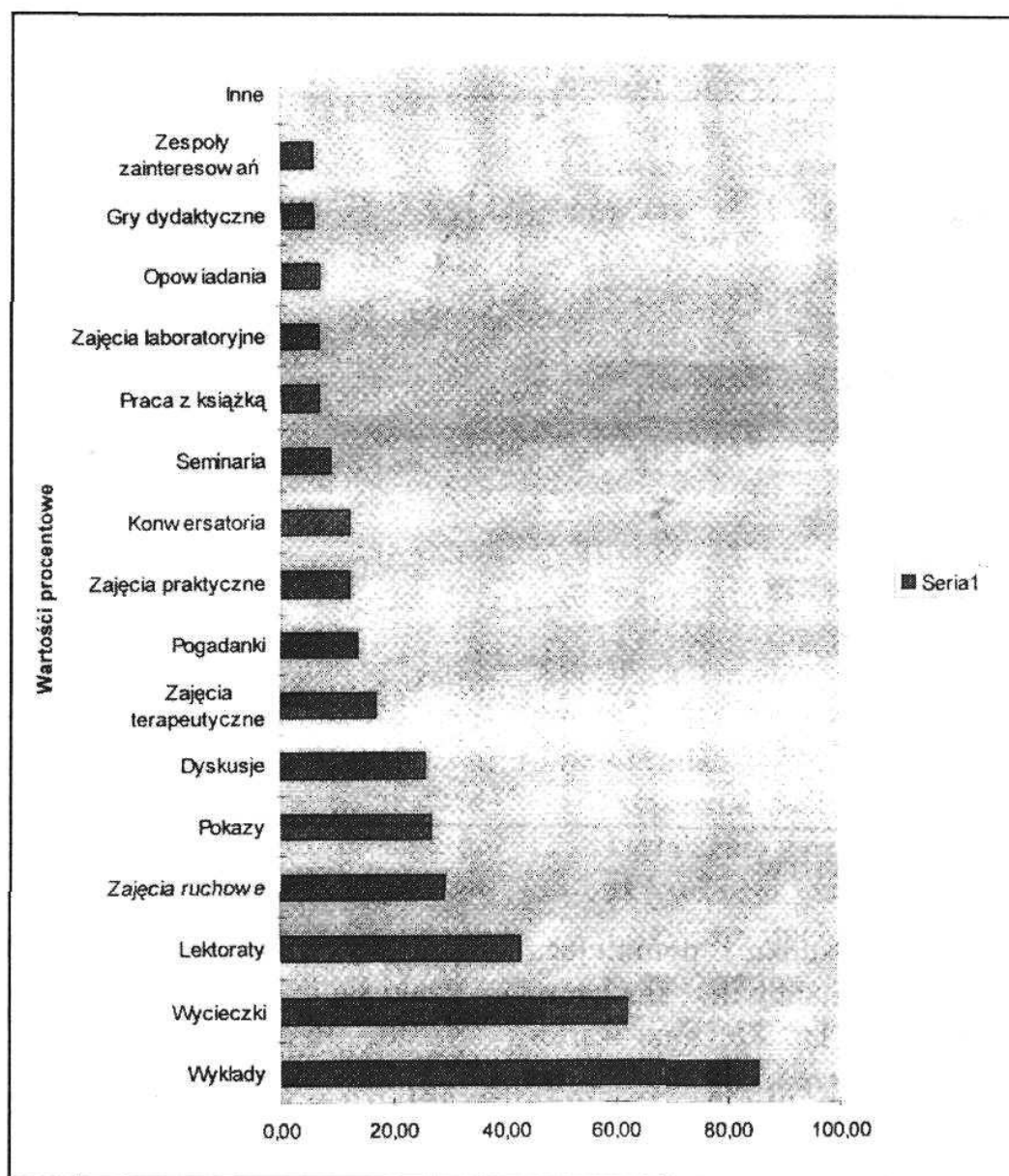
Obraz UTW w oczach słuchaczy

Chcąc uzyskać obraz omawianego problemu należy przyrzeć się aktualnie

samemu UTW i ocenie jego poprzez słuchaczy.

Ankietowanych słuchaczy pytano o najpopularniejsze rodzaje zajęć w ich Uniwersytecie oraz o te, które nie występują zbyt często.

Zobrazowanie uzyskanych odpowiedzi prezentuje rysunek 2.

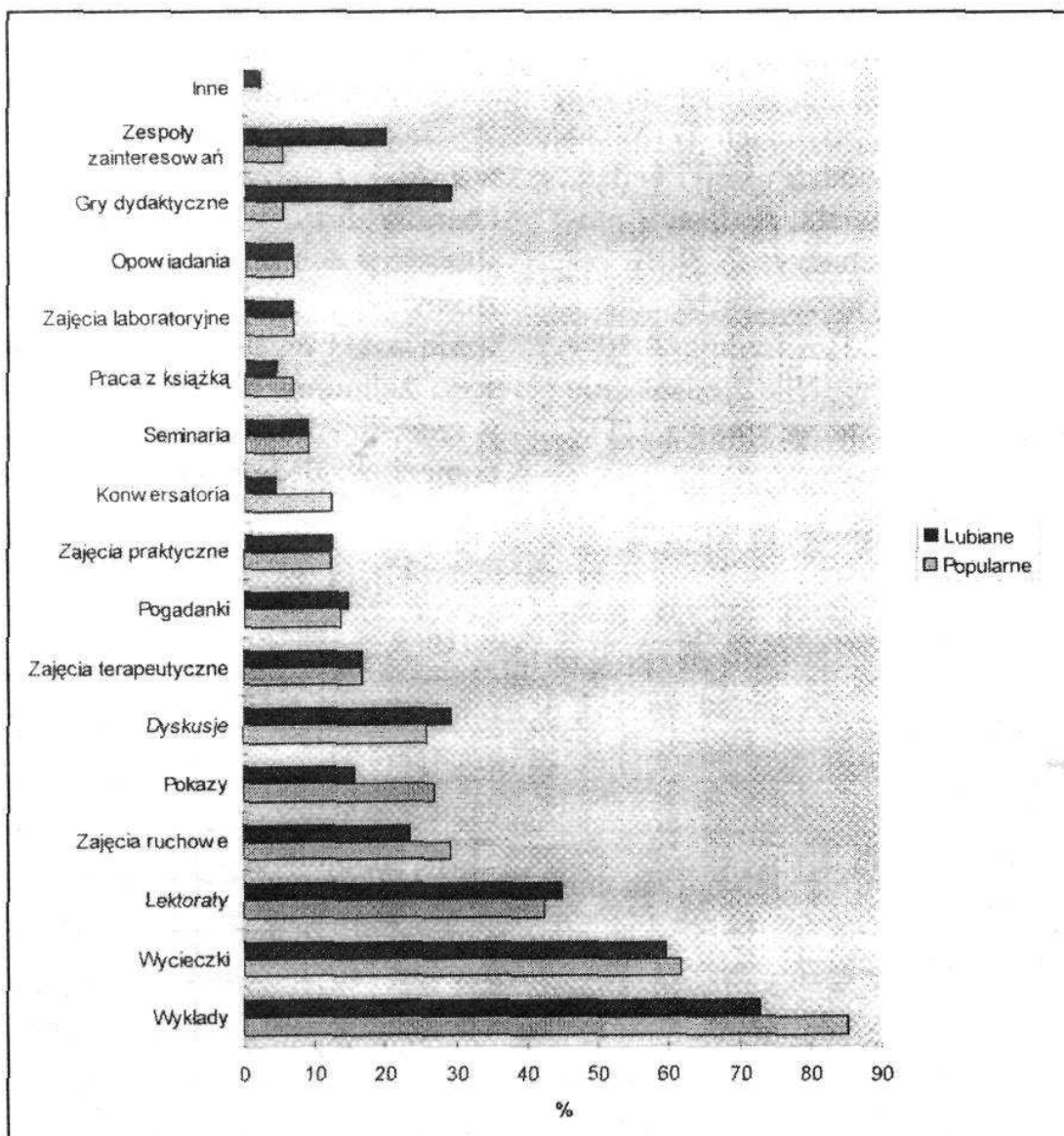


Rys. 2. Popularność zajęć w UTW

Jak można zauważyć, najpopularniejszą grupą zajęć są wykłady, kolejno wycieczki i lektoraty. Trzeba tutaj dodać, iż wykłady dotyczą różnorodnych dziedzin nauki, a lektoraty w roku 1995 obejmowały języki: niemiecki, esperanto, angielski oraz francuski, wycieczki zarówno krajowe i zagraniczne stanowiły pokaźny efekt turystyki w UTW. Za jed-

ne z popularniejszych zajęć uznano także zajęcia ruchowe, pokazy i dyskusje.

Można zatem stwierdzić, że wyszczególnione rodzaje zajęć stanowiły ofertę UTW dla swoich słuchaczy. Ważne jest jednak to, czy oferta ta jest trafna i czy jest zbieżna z tym, czego oczekują i co lubią sami zainteresowani. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono na porównawczym rysunku 3.



Rys. 3. Porównanie popularności zajęć w UTW z ulubionymi zajęciami słuchaczy

Jak można zauważyć, trzy pierwsze rodzaje zajęć, tzn. wykłady, wycieczki i lektoraty, zajmują te same pozycje; patrząc zaś na największe rozbieżności widać, że dotyczą one gier dydaktycznych, zespołów zainteresowań oraz konwersatoriów.

Dwa pierwsze wykazują wyraźną przewagę zainteresowania nimi, lubienia ich nad popularnością w UTW, natomiast konwersatoria wykazują tendencję odwrotną. Zjawisko to sugerować może zasadniczość refleksji nad zmianą proporcji zajęć w UTW.

Uczestnictwo w zajęciach UTW to także szansa, jak dowodzą wyniki badań, lepszego poznania świata, realizacji pragnień i potrzeb słuchaczy. 27,00% respondentów uznało ją za bardzo dużą, 30,30% za dużą, 38,20 za średnią, 4,50% wskazywało za małą. Nikt jednak nie kwestionował faktu, że za sprawą UTW istnieje taka możliwość.

Przynależność do UTW, zdaniem większości słuchaczy, powoduje także rozszerzenie kręgów towarzyskich. 42 słuchaczy tą drogą zyskało wielu znajomych (powyżej 5), 35 – kilku, 5 – jednego, 4 – wcale.

Konsekwentnie zmierzając do próby udzielenia odpowiedzi na tytułowe pytanie, warto zaprezentować zmiany zaistniałe w życiu słuchaczy, które wynikają, ich zdaniem, z przynależności do UTW.

Pytano słuchaczy o przeobrażenia dotyczące ich samych. Uzyskane wyniki zamieszcza tabela 1.

Jak można zauważyć, sumując w każdej z tabel stopnie: średni, duży i bardzo duży, w przypadku samooceny słuchaczy dominuje uznanie wartości poznawczych, jakie dają treści przekazywane w UTW, następnie znaczące miejsce zajmuje ożywienie, aktywizacja w szerokim rozumieniu (bywanie poza domem, względy towarzyskie oraz poczu-

Tabela 1. Samoocena zaistniałych zmian w życiu słuchaczy w związku z przynależnością do UTW

Zaistniałe zmiany	Stopień zmiany					Suma 3
	Niewielki	Mały	Średni	Duży	Bardzo duży	
Więcej wiem	2	1	16	11	30	57
Częściej wychodzę z domu	2	5	9	10	34	53
Mam towarzystwo	0	4	10	7	31	48
Czuję się potrzebny	3	1	4	13	24	41
Stałem się radośniejszy	2	1	6	7	27	40
Zyskałem bliskich przyjaciół	2	2	2	8	26	36
Mam wypełniony czas	2	2	2	5	29	36
Czuję się pewniej	1	1	6	9	20	35
Bardziej o siebie dbam	2	3	3	10	22	35
Inaczej się ubieram	5	2	2	6	14	22
Stałem się zdrowszy	2	3	1	3	16	20
Nie zaszły żadne zmiany			3			0

cie bycia potrzebnym i radośniejszym). Wskazywano także na inne zmiany dotyczące dbałości o siebie, ubiór oraz samopoczucia. Żadna z badanych osób nie zane-gowała zaistnienia jakichkolwiek zmian.

Proszono także respondentów o re-fleksję na temat ich stanu psychofizycz-nego. Panuje bowiem przekonanie, iż z wiekiem pojawiają się liczniejsze dole-gliwości natury fizycznej, choć nie jest to regułą. Ważne jest jednak ogólne zado-wolenie z życia, które z pewnością w istotny sposób wpływa na samopoczucie człowieka. Wyniki badań na ten te-mat przedstawia tabela 2.

Sumując dane procentowe wyników zawartych w tabeli łatwo zauważyć, że dominują wybory świadczące o średnim zadowoleniu ze swego całego życia, cho-ciaż tych mówiących o pełnym zadowole-niu jest zbliżenie dużo, niewiele jest na-tomiast tych, gdzie brakuje zadowolenia.

Pytano także o zależność, bądź jej brak, samopoczucia respondentów od przynależności do UTW. Wyniki są na-stępujące: 84,27% badanych widzi taką

zależność, 14,6% uważa, że taki związek nie istnieje, zaś 1,13% nie potrafiło od-powiedzieć na to pytanie.

Działalność UTW oparta jest, w większości na siłach samych słucha-czy, tym samym to oni powinni mieć możliwość decydowania o obrazie swego Uniwersytetu.

W związku z tym interesująca jest li-sta proponowanych przez słuchaczy zmian w ich Uniwersytecie. Podawane przez słu-chaczy propozycje zamieszcza tabela 3.

Dominująca na tej liście jest liczba odpowiedzi o braku zmian, inne dotyczą rozmaitych indywidualnych oczekiwań i potrzeb słuchaczy.

Jako swoiste podsumowanie prezen-tacji wyników badań można przytoczyć deklarację słuchaczy odnośnie dalszego ich uczestniczenia w zajęciach UTW.

91,01% respondentów planuje dal-szą przynależność do UTW, waha się 7,87%, zaś jedna osoba nie deklaruje dalszego członkostwa.

Tabela. 2. Samoocena stanu psychofizycznego słuchaczy UTW

Samoocena	Liczba osób	%
Fizycznie czuję się dobrze i jestem w pełni zadowolona(y) ze swego życia	24	26,97
Fizycznie czuję się dobrze i jestem średnio zadowolona(y) ze swego życia	23	25,84
Fizycznie czuję się dobrze, ale nie jestem zadowolona(y) ze swego życia	3	3,37
Fizycznie czuję się średnio, ale jestem w pełni zadowolona(y) ze swego życia	11	12,36
Fizycznie czuję się średnio i jestem średnio zadowolona(y) ze swego życia	18	20,22
Fizycznie czuję się średnio i nie jestem zadowolona(y) ze swego życia	3	3,37
Fizycznie czuję się źle, ale jestem zadowolona(y) ze swego życia	4	4,49
Fizycznie czuję się źle i jestem średnio zadowolona(y) ze swego życia	1	1,12
Fizycznie czuję się źle i nie jestem zadowolona(y) ze swego życia	0	0,00
Brak odpowiedzi	2	2,25

Tabela 3. Proponowane przez słuchaczy zmiany w ich UTW

Proponowane zmiany	Ilość dokonanych wyborów	% z 89
Nic nie trzeba zmieniać w zajęciach UTW	29	32,58
Wykorzystywanie na zajęciach nagrań wideo	26	29,21
Wykorzystywanie na zajęciach kamer	14	15,73
Miejsce spotkań w ramach zajęć	13	14,61
Więcej różnorodnych form zajęć	11	12,36
Wykorzystywanie na zajęciach komputerów	11	12,36
Treść wykładów	10	11,24
Wykorzystywanie na zajęciach nagrań radiowych	9	10,11
Zmniejszenie liczby osób w poszczególnych sekcjach	9	10,11
Zwiększenie liczby sekcji	7	7,87
Zwiększenie liczby godzin zajęć	6	6,74
Treść zajęć w poszczególnych sekcjach	6	6,74
Inne	6	6,74
Formy spotkań	4	4,49
Zmniejszenie liczby sekcji	4	4,49
Prowadzących zajęcia	3	3,37
Terminy spotkań	3	3,37
Zwiększenie liczby osób w poszczególnych sekcjach	3	3,37
Zmniejszenie liczby godzin zajęć	2	2,25
Zmiana zarządu UTW	0	0,00

Dokonana prezentacja wyników badań jest jedynie fragmentem uzyskanych wyników, może jednak posłużyć za materiał niezbędny do próby udzielenia odpowiedzi na pytanie, przewijające się przez całą pracę, o rolę Uniwersytetów Trzeciego Wieku w życiu ludzi starszych.

Zostanie ona nakreślona na podstawie wniosków umieszczonych w podsumowaniu prezentacji.

Podsumowanie

Rozpoczynając pisanie swojej refleksji wykorzystałam słowa Cyncerona traktujące o tym, że edukacja i rozwój w wieku starszym to wielka szansa dla człowieka.

Czy jest tak faktyczne?

Wydaje się, że działalność UTW jest przykładem potwierdzającym tę opinię.

Wniosek ten wypływa z kilku spostrzeżeń z wyników badań:

1. Słuchacze UTW charakteryzują się ogólnym ożywieniem intelektualnym wyrażającym się w ich udziale w oświacie, kulturze i sztuce.
2. W czasie wolnym słuchacze UTW oddają się zajęciom zarówno tym o charakterze poznawczym, jak i rekreacyjnym, co może bardzo korzystnie wpływać na ich samopoczucie i stan fizyczny.
3. UTW to płaszczyzna nabywania i aktualizowania wiedzy oraz miejsce zaspokajania różnorodnych indywidualnych potrzeb słuchaczy.
4. Popularność wykładów jest dowodem na ich różnicowanie tematyczne, to zaś odpowiada w dużym stopniu słuchaczom.
5. Wycieczki jako forma zajęć w UTW mają podwójne znaczenie: rozwijają i podtrzymują turystykę słuchaczy oraz dają do aktywnego spędzenia czasu wolnego.
6. Lektoraty i spore zainteresowanie nimi świadczą o powszechnym przekonaniu konieczności znajomości języków obcych w celu bycia w „Europie bez granic”.
7. Rozbieżność niektórych ofert edukacyjnych UTW z oczekiwaniami słuchaczy jest dowodem na krytyczne podejście i aktywne uczestnictwo w życiu Uniwersytetu.
8. Zasadniczą korzyścią, jaką przenoszą UTW swoim słuchaczom, są wartości poznawcze zajęć.
9. Słuchacze dzięki Uniwersytetowi zyskują grono znajomych i przyjaciół, łamiąc stereotypy o niemożności nawiązywania takich kontaktów w późniejszym wieku.

10. Ogólna koncepcja psychofizyczna znaczącej grupy słuchaczy jest dobra i bardzo dobra, wyraża się w zadowoleniu z całego dotychczasowego życia.

11. Słuchacze pozytywnie oceniają UTW, (chcą do niego należeć) ale nie pozostają bezkrytyczni i pragną wpływać na jego obraz.

12. W indywidualnych komentarzach podkreślają konieczność istnienia UTW, a niektórzy traktują wręcz Uniwersytet jako sposób na życie.

Wysunięte wnioski w sposób znaczący podkreślają istotę funkcjonowania UTW. Instytucje te, jak widać, są przede wszystkim instytucjami o charakterze oświatowym, formą wymiany poglądów, aktualizowania i nabywania wiedzy nowej, ale są również miejscem spotkań towarzyskich.

UTW to także odpowiedź na sytuację zmian zachodzących w życiu naszego społeczeństwa, z jednej strony przez dostosowanie się do nich przez aktywność słuchaczy i działalność samopomocową, z drugiej poprzez krytyczny stosunek do spraw i sytuacji niezgodnych z indywidualnymi potrzebami.

Można powiedzieć, że UTW to instytucje wspomagające rozwój człowieka, wyposażające go w „kompetencje autokreacyjne”, a w szczególności „wiedzę autokreacyjną” wpływającą na „biologiczne myślenie” (Z. Pietrański 1990).

Zatem w ostatnim zdaniu refleksji dotyczącej UTW warto być może raz jeszcze powołać się na słowa Cicerona, tak odległe w czasie i tak aktualne: „Najskuteczniejszą bronią przeciw starości są zainteresowania umysłowe i wyrobienie w sobie zalet charakteru. Jeśli

o nie stale zabiegać będziemy, to po długim czasie i dobrze wypełnionym życiu cudowne ujrzymy owoce”.

Literatura

1. Cynceron, tłum. W. Klimas, Katon Starszy o starości. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1995.
2. Bois J.P.: Historia starości. Warszawa 1996.
3. Kocemba J., Kołomyjska G.: Gerontologia. Kraków 1989.
4. Kwieciński Z.: Socjologia wychowania XII. Toruń 1994.
5. Minois G.: Historia starości. Warszawa 1995.
6. Pietrasieński Z.: Rozwój człowieka dorosłego. Warszawa 1990.
7. Rosset E.: Trwanie życia ludzkiego. Ossolineum. Wrocław 1979.
8. Synak B.: Ludzie starzy w warunkach przełomu systemowego: od dualizmu do pluralizmu opiekuńczego. W: Zeszyty Problemowe PTG, T. II nr 1, Białystok 1994.

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w procesach przemian ustrojowych

Rodowód TWP

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej (TWP) utworzone zostało na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów z 5 maja

1950 r. jako spadkobierca rozwiązanego 17 kwietnia 1950 r. przez Radę Ministrów Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych (TURiL).

I etap działalności TWP, lata 1950–1956

Rozporządzenie o powołaniu TWP zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw Nr 22 z 1950 r. pod pozycją 191. Podpisał je ówczesny prezes Rady Ministrów Józef Cyrankiewicz. To samo Rozporządzenie uznało TWP za stowarzyszenie wyższej użyteczności. Pierwszy statut został nadany Towarzystwu Rozporządzeniem Rady Ministrów z 4 grudnia 1959 r. opublikowany w Dzienniku Ustaw Nr 68 z 1959 r. poz. 240.

W latach 1950–1956 TWP działało w warunkach ścisłej reglamentacji i centralizacji edukacji dorosłych. W państwowej polityce oświatowej skoncentrowano wysiłki na torowaniu drogi koncepcjom oświatowym opartym na wzorach radzieckich. Forsowano kształtowanie światopoglądu naukowego nastawionego na laickość i wprowadzenie zmian ustrojowych zmierzających do zbudowania „socjalizmu realnego”.

To wszystko nie sprzyjało rozwojowi oświaty dorosłych z wyjątkiem kształcenia korespondencyjnego, walki z analfabetyzmem i historii pracy oświatowej.

W tych latach TWP prowadziło głównie masową działalność odczytową i wydawało – stosownie do tematycznych cykli odczytowych – wydawnictwa broszurowe o dużym nakładzie. Już w pierwszym roku działalności, to znaczy w roku oświatowym 1950/1951, zor-

ganizowało ponad 27 tysięcy odczytów i ponad 3 tysiące innych imprez kulturalno-oświatowych, takich jak wieczornice literackie, wieczory żywego słowa, prelekcje literackie itp. Odczyty stanowiły ponad 80% ogółu działalności TWP. Ich tematyka dotyczyła głównie zagadnień światopoglądowych („kształtowania naukowego światopoglądu”), społeczno-politycznych, (6-letniego planu rozbudowy kraju), ekonomicznych i kolektywizacji rolnictwa – w tym walki z tzw. „kułactwem”.

Kadrę prelegentów stanowili głównie nauczyciele, działacze społeczno-polityczni, w mniejszym stopniu studenci, naukowcy i dziennikarze. Towarzystwo wydawało dwa czasopisma: „Wiedza i Życie” i „Problemy”. Uruchomiono także „Małą Biblioteczkę TWP”, a w niej serie wydawnicze dla prelegentów: przyrodniczą, techniczną, geograficzną, historyczną, społeczno-polityczną, literacko-artystyczną i ekonomiczną. Publikowali tu swoje rozprawki tak wybitni autorzy, jak: J. Chałasiński, J. Hurwic, B. Leśnodorski, W. Michajłow, S. Pieniążek, T. Tomaszewski, K. Wyka i inni.

Poważnym błędem w tym okresie działalności była – występująca dość często – negatywna selekcja wykładowców i prelegentów TWP. Wielu doświadczonych, dobrze przygotowanych nauczycieli pod zarzutem „tradycjonalizmu i ideologicznej osobowości” zwolniono. Na ich miejsce zatrudniano osoby o niskich kwalifikacjach, ale pewnych pod względem politycznym i światopoglądowym, często niewykwalifikowanych aktywistów partyjnych i ZMP-owskich.

Pomimo tych błędów – występujących w pacy TWP nie z winy stowarzyszenia, ale podyktowanych nakazami odgórnymi władz partyjnych i oświatowych – Towarzystwo spełniało pożyteczną rolę. Z ogromnym zaangażowaniem brało udział w likwidacji analfabetyzmu, realizowało szeroki program upowszechniania książki i stymulowania czytelnictwa w środowisku wiejskim i robotniczym.

II etap działalności TWP, lata 1956–1970

Ten etap (1956–1970) wymieniany jest często jako okres odrodzenia społecznego ruchu oświatowego, poszukiwania nowych form działalności, dynamicznej rozbudowy oświaty dorosłych.

Rozpoczął się bezpośrednio po październiku 1956 r., kiedy to zapoczątkowano demokratyzację stosunków społecznych oraz głębokie zmiany w stylu rządzenia państwem.

W latach 1956–1970 rozwinęły się oddolne inicjatywy oświatowo-kulturalne, zaczął się ukazywać miesięcznik „Oświata Dorosłych”, którego łamy stały się dostępne dla wszystkich polskich andragogów i dla autorów zagranicznych. W oświacie dorosłych wzrosła rola autentycznych działaczy społecznych i naukowców andragogów. Oświata ta stała się integralną częścią polskiego systemu edukacji.

Wymienione zmiany w całej rozciągłości dotyczyły TWP.

Jego działalność oświatowa zmierzała do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb indywidualnych, a także różnych grup społecznych poprzez pozaszkolne formy edukacji. Działalność TWP ce-

chowala duża dywersyfikacja form i placówek. Podstawowym jej celem było organizowanie dla młodzieży pracującej i dorosłych dalszego kształcenia, nabywanie przez nich wiedzy ogólnej i zawodowej. Chodziło o uczestnictwo tej kategorii ludzi w kulturze, zaspokajaniu potrzeb powiązanych z ich aktywnością oraz udziałem w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym. Kształcenie ogólne prowadzone było przez placówki typu wszechnicowego, uniwersytety powszechne i dla rodziców, studia oświatowe, kursy (problemowe, utrwalania i wyrównywania wiedzy), kluby wiedzy i myśli, kluby przyjaciół teatru oraz odczyty. Najpopularniejsze były uniwersytety powszechne. Ich uczestnikami były osoby w wieku od 18 lat do emerytalnego. Były to duże placówki oświatowe prowadzące cykle wykładów, seminaria, konwersatoria itp.

W latach 1956–1957 TWP prowadziło 227 uniwersytetów na wsi i w miastach. Dziesięć lat później liczba ta wzrosła do 2317. Towarzystwo prowadziło także na dużą skalę akcję odczytów i wydawało odpowiednie materiały programowo-metodyczne. Na przykład jeśli w latach 1957–1958 prelegenci TWP wygłosili 21 100 odczytów, to pod koniec lat sześćdziesiątych już około 120 tys. rocznie. Do dużych osiągnięć stowarzyszenia zaliczyć należy wydawanie czasopism oświatowych: „Wiedza i Życie” i „Problemy”. Towarzystwo miało także pokaźną bibliotekę posiadającą duży księgozbiór o profilu andragogicznym. Bibliotekę tę TWP odziedziczyło po TUR, stale uzupełniało, a jej podstawowy zbiór należy do Towarzystwa do dnia dzisiejszego.

W tych latach TWP poszerzyło swoją działalność oświatową o kursy. Były to głównie kursy języków obcych i kursy utrwalania lub wyrównania wiedzy szkolnej. Pierwsze kursy nauki języków obcych zorganizowano w roku 1957 w ramach działalności Stołecznego Uniwersytetu Powszechnego. W roku 1970 Towarzystwo prowadziło około 700 grup kursowych o profilu językowym. W Warszawie, Poznaniu i Zielonej Górze funkcjonowały nowoczesne laboratoria nauczania języków.

Dbano także o kwalifikacje kadry pedagogicznej. Przy Zarządzie Głównym TWP w roku 1958 utworzono Korespondencyjne Studium Oświaty i Kultury Dorosłych dla dokształcania i doskonalenia zawodowego czynnych pracowników kulturalno-oświatowych. Studium to w 1967 r. zostało przyjęte przez Ministerstwo Kultury i Sztuki i otrzymało status szkoły państwowej.

Podsumowując te lata pracy TWP stwierdzić można, że był to dobry, owocny i pożyteczny społecznie okres działalności Towarzystwa. Powstało wiele nowych form pracy oświatowej, w których uczestniczyło każdego roku od 2 do 2,5 mln osób. Ze stowarzyszeniem współpracowało kilkadziesiąt tysięcy wybitnych fachowców – pedagogów, andragogów, naukowców różnych specjalności, nauczycieli, lekarzy, pisarzy i aktorów. TWP stało się masową, społecznie ważną organizacją oświaty dorosłych.

III etap działalności TWP, lata 1971–1989

W latach 1971–1989 wystąpił regres w polskiej oświacie dorosłych. Dotyczył

on również form pozaszkolnych tej oświaty. Poważnie zmalała (o około 50 proc.) liczba uczestników wszystkich typów uniwersytetów powszechnych, w tym uniwersytetów robotniczych i dla rodziców; zmniejszyła się liczba kursów utrwalania wiedzy.

W sytuacji TWP spadek ów nie był zbyt wielki. W największym stopniu dotknął uniwersytetów dla rodziców (spadek o około 25% w porównaniu z latami poprzednimi). Wśród form ogólnokształcących nadal dużą popularnością cieszyły się kursy problemowe i kursy języków obcych. Na kursach językowych liczba uczestników od 1979 r. systematycznie wzrastała. Dotyczyło to również kursów przygotowawczych na wyższe uczelnie.

W celu podniesienia jakości wszystkich form pracy oświatowej w roku 1976 Zarząd Główny TWP wprowadził kompleksowy system doskonalenia kadr pedagogicznych stowarzyszenia. System zakładał objęcie doskonaleniem wszystkich czynnych prelegentów, wykładowców, lektorów i pracowników etatowych. Podstawowymi formami realizacji doskonalenia były seminaria, konferencje, kursy szkoleniowe realizowane na szczeblu centralnym, wojewódzkim i regionalnym.

W skład systemu doskonalenia wchodziły również wydawnictwa służące propozycjami w zakresie programowania pracy placówek stałych i działalności odczytowej, jak również pomocą w doskonaleniu umiejętności popularyzatorskich i organizacyjnych działaczy oświatowych. Rocznie ZG TWP wydawał około 50–60 pozycji wydawniczych liczących od jednego do trzech arkuszy wydawni-

czych, w nakładach od 500 do 6 tysięcy egzemplarzy.

W przedstawianym okresie organizowano rocznie po około 110–130 tys. odczytów, które stały się główną formą pracy oświatowej Towarzystwa. Duży wysiłek skoncentrowany został na prawidłowym planowaniu tematyki odczytów, na upowszechnianiu wiedzy w zwartych cyklach tematycznych.

Jednocześnie w latach 1971–1989 nastąpił znaczny rozwój szkolenia kursowego. Obok od dawna prowadzonych kursów językowych i kursów utrwalania wiedzy TWP prowadziło także kursy przygotowujące do egzaminów eksternistycznych z zakresu szkoły średniej oraz różne kursy zawodowe. Rozwój działalności kursowej był odpowiedzią Towarzystwa na duże zapotrzebowanie społeczne w zdobywaniu wiedzy instrumentalnej, a jednocześnie stanowił wzmocnienie organizacji pod względem finansowym.

IV etap działalności TWP, lata 1989–1994

Były to lata trudne dla TWP. Spowodowane to było głównie czynnikami:

- 1) politycznymi. W latach tych rządzące ekipy traktowały organizacje i stowarzyszenia oświaty dorosłych, w tym również TWP, jako niechciane dziedzictwo socjalistycznej przeszłości. Cały ten okres to udowadnianie działalnością oświatową, że TWP „nie jest garbate” politycznie, jest natomiast profesjonalnym stowarzyszeniem edukacji dorosłych;
- 2) ekonomicznymi. Od roku 1990 Towarzystwo pozbawione zostało pomocy

finansowej państwa i na domiar złego obciążone zostało sławetnym „popiwkiem”. Dopiero w roku 1992, dzięki intensywnym staraniom działaczy i pracowników, udało się uwolnić od tego podatku.

Do czynników ekonomicznych zaliczyć także należy zastosowanie przez władze państwowe wobec oświaty dorosłych liberalnej zasady skomercjalizowania całości jej usług oświatowych i wprowadzenie wolnego rynku oświatowego oraz konieczności płacenia wysokich czynszów za wynajmowane lokale na cele dydaktyczne i biurowe;

- 3) poważnym zubożeniem ludności. Mieszkańcy naszego kraju mogli przeznaczyć na kulturę i oświatę coraz mniej pieniędzy, zwłaszcza ze środków robotniczych, wiejskich i młodzieżowych. Czyli ze środowisk głównych odbiorców usług oświatowych TWP. Doprowadziło to do znacznego zmniejszenia liczby słuchaczy kursów i, co się z tym wiąże, do zmniejszenia wpływów finansowych niezbędnych na utrzymanie i rozwój stowarzyszenia;
- 4) brakiem zleceń na działalność oświatową od podmiotów, które w poprzednich latach były sponsorem działalności TWP: ZUS, PZU, Ruch, Sanepid, gminne spółdzielnie i kluby rolnika.

W tych latach TWP organizowało także formy pracy oświatowej, które pozwalały przetrwać stowarzyszeniu te trudne ekonomiczne lata. Zbierało siły do ofensywy oświatowej.

V etap działalności TWP, po roku 1994

W połowie lat dziewięćdziesiątych Towarzystwo przełamało kryzys w działalności statutowej i ekonomicznej.

Konieczność respektowania zasady samofinansowania zmusiło stowarzyszenie do:

- 1) rezygnacji z organizowania tych form pracy oświatowej, które są deficytowe. Z tego powodu nie są prowadzone studia oświatowe, uniwersytety powszechne dla rodziców, studia wiedzy i myśli oraz te prelekcje (odczyty), które nie znalazły sponsorów,
- 2) ograniczenia terenów pracy głównie do miast wojewódzkich, większych miast i byłych miast powiatowych. Małe miasteczka i wsie, nawet gminne, stają się powoli acz systematycznie „pustynią oświaty dorosłych”, ze względu na wysokie koszty dojazdu wykładowców i lektorów oraz wysokość honorariów, których żądają oni za wyjazd na tzw. głęboką prowincję,
- 3) ograniczenia wydatków na rozwój bazy dydaktycznej, kupno ze środków poglądowych, nowoczesnych urządzeń dydaktycznych, na czym cierpi jakość kształcenia,
- 4) poważnego ograniczenia – ze względów finansowych – współpracy międzynarodowej. Jest to bardzo niekorzystne w przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej.

Szczególnie przykrą konsekwencją zasady samofinansowania jest ograniczenie społecznego dostępu do form oświaty dorosłych. Zasada pełnej odpłatności za usługi oświatowe spowodowała, że mogą z nich korzystać jedynie ci, któ-

rych na to stać. Pauperyzacja ludności, zwłaszcza wiejskiej i małomiasteczkowej sprawiła, że oświata dorosłych stała się prawie elitarna i straciła swój masowy, do niedawna charakter.

Z podanych względów w latach 1989–1997 nastąpiły poważne zmiany w doborze form działalności TWP. Zmalała liczba uniwersytetów powszechnych, studiów oświatowych, klubów wiedzy i myśli, odczytów. Nieznacznie zwiększyła się liczba kursów językowych, zawodowych i doskonalenia zawodowego.

Począwszy od roku 1992 TWP rozpoczęło organizowanie własnego systemu szkolnictwa – począwszy od szkół średnich, poprzez policealne i pomaturalne do szkół wyższych.

W roku szkolnym 1997/1998 TWP w skali kraju prowadziło blisko 40 szkół ponadpodstawowych, w których uczy się ponad 10 tys. młodzieży. Główne skupiska szkolnictwa TWP to Kielce, Olsztyn, Wrocław, Szczecin i Siedlce.

W roku akademickim 1997/1998 TWP prowadziło następujące szkoły wyższe:

- Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP w Warszawie posiadającą uprawnienia magisterskie. W szkole tej studiuje około 9 tys. studentów w instytutach pedagogiki w Warszawie, Olsztynie, Szczecinie, Lublinie, Wałbrzychu i Katowicach. Rektorem Szkoły jest prof. dr hab. Julian Auleytner,
- Wyższą Szkołę Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, w której podjęło naukę 300 studentów na kierunkach:
 - 1) informatyka i ekonomika,
 - 2) ekonomia.

Rektorem tej uczelni jest prof. dr hab. Zygmunt Drabent,

- Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie. Szkoła ta prowadzi nauczanie na kierunku pedagogika ze specjalnościami: pedagogika opiekuńcza, pedagogika wczesnoszkolna z informatyką, edukacja społeczno-polityczna, doradca zawodowy, doradca społeczny. W bieżącym roku akademickim w szkole tej podjęło naukę 480 studentów. Rektorem uczelni jest prof. dr hab. Kazimierz Jaskot,
- Dolnośląską Szkołę Wyższą Edukacji we Wrocławiu.

Szkoła ta prowadzi 3 kierunki studiów: pedagogika wczesnoszkolna, organizacja i zarządzanie oświatą, pedagogika specjalna ze specjalnościami – oligofrenopedagogika (nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo), surdopedagogika (nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży z zaburzeniami słuchu).

Rektorem uczelni jest prof. dr hab. Robert Kwaśnica. W szkole podjęło naukę około 600 studentów,

- Niepubliczne Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Kielcach,
- Niepubliczne Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

Do finału zbliżają się starania o powołanie dalszych szkół wyższych TWP. Przewidujemy, że najpóźniej od października 1998 r. rozpoczną działalność następujące szkoły wyższe:

- Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna TWP w Skarżysku Kamiennej (OR TWP w Kielcach),
- Wyższa Szkoła Agrobiznesu TWP w Siedlcach z siedzibą w Sokołowie Podlaskim. Organizatorzy szkoły przygotowują następujące kierunki

studiów: marketing i zarządzanie w agrobiznesie, ochrona środowiska.

Absolwenci szkoły będą uzyskiwali zawodowy tytuł inżyniera,

- Wyższa Szkoła Administracji, Zarządzania i Wydział Języków Obcych TWP w Poznaniu,

TWP prowadzi ponadto wiele innych, unikalnych w skali kraju form pracy oświatowej, takich jak:

- 2-letnia Szkoła Asystentów Dyrektorów Firm Niemiecko-Polskich w Opolu,
- Studium Demokracji Lokalnej – ośrodek kształcenia i wymiany doświadczeń działaczy samorządowych. Głównymi autorami i organizatorami „Studiu” są: Oddział Regionalny TWP w Warszawie, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych (DVV), Europejska Fundacja Praw Człowieka i Program PHARE/TACIS Unii Europejskiej.

Program „Studium” obejmuje 98 godzin zajęć, w tym 60 godzin ćwiczeń, paneli itp. oraz tygodniowy wyjazd do RFN. W zajęciach uczestniczą radni Warszawy, woj. warszawskiego i skier-niewickiego.

- kursy dla kandydatów do rad nadzor-czych przedsiębiorstw państwowych. Prowadzą je oddziały TWP w Jeleniej Górze, Gdańsku i Płocku.
- „Dziecięca Akademia Komputerowa” dla przedszkolaków i uczniów klas niższych organizowana w Kielcach.
- Kursy przewodników turystycznych dla bezrobotnych kobiet organizowane przez Oddział TWP w Gdańsku.

Wszystkie wymienione formy oświatowe prowadzone są na zasadach pełnej odpłatności słuchaczy. TWP na-

tomiast gwarantuje kadre nauczającą o najwyższych kwalifikacjach, wysoki poziom prowadzonych zajęć i bardzo dobre warunki lokalowe.

Po roku 1989, dzięki usilnej pracy pracowników i staraniom działaczy, TWP stało się organizacją elastyczną w działaniu, szybko reagującą na oświa-towe potrzeby społeczne, samofinansują-ce się i wysoce profesjonalną.

Sören P. Nielsen

Państwowy Instytut Doskonalenia Nauczycieli, Kopenhaga

Jakość kształcenia zawodowego w Danii

Wstęp

Artykuł prezentuje systemy zapewniania jakości w kształceniu zawodowym w Danii. W centrum zainteresowania znajdują się inicjatywy sektora publicznego realizowane na poziomie narodowym. Ponadto autor przedstawia refleksje na temat potrzeby istnienia polityki obejmującej systemy zapewniania jakości oraz podaje przykłady konkretnych wdrożeń, które miały miejsce w Danii. Są to koncepcje zapewniania jakości, struktury, najnowsze osiągnięcia.

Kształcenie zawodowe w Danii charakteryzuje bardzo silna tradycja odgrywania decyzyjnej roli zarówno przemysłu, jak i partnerów społecznych w rozwoju kształcenia oraz wyznaczaniu ogólnych kierunków rozwoju.

Definicje, kryteria i wskaźniki jakości

Jakość w edukacji musi być związana z wartościami oraz celami i zadaniami trzech zainteresowanych grup: uczniów, przedstawicieli rynku pracy i społeczeństwa. Te grupy często reprezentują różne oczekiwania i potrzeby. Dlatego też całościowa spójna koncepcja jakości może odnosić się tylko do celów, które zostały politycznie określone dla każdego obszaru i dyscypliny kształcenia. Te cele dla systemu kształcenia zawodowego w sposób konsekwentny tworzą standard, wg którego oceniana jest jakość; innymi słowy cele powinny stać się miarami jakości.

Realizacja celów jakości powinna być sprawdzona w czterech wymiarach, które tworzą główne kryteria i wskaźniki jakości. Są to następujące wymiary:

1. **Wejście:** kwalifikacje i motywacja zaangażowanych osób oraz zasoby instytucji szkoleniowych,
2. **Proces:** cel, struktura i treści szkolenia, plany i proces nauczania, nauczyciele, warunki uczenia się, system zarządzania instytucjami szkoleniowymi.
3. **Wynik:** zdane egzaminy, ogólne, zawodowe i osobiste kompetencje absolwentów szkół, liczba osób, które ukończyły kursy i zrezygnowały z nauki w trakcie szkolenia.
4. **Efekty:** zdobycie zatrudnienia, zdolności innowacyjne, konkurencyjność, zaangażowanie społeczne.

Rozpoczęcie nauki w systemie szkolnictwa zawodowego jest z reguły dostępne dla wszystkich. Wymagane jest ukończenie szkoły obowiązkowej, na ogół dziewięcioletniej. Zdanie egzaminu końcowego w szkole obowiązkowej nie jest wymagane do rozpoczęcia nauki

w szkołach zawodowych. Istnieją dwa sposoby zdobywania wykształcenia zawodowego – nauka w szkole oraz nauka przez nabywanie doświadczenia i prace praktyczne. Wybór drogi nauki praktycznej oznacza podpisanie umowy z firmą, określającej okres trwania szkolenia. Wybór pierwszej drogi, czyli nauki w szkole wymaga podpisania umowy z przedsiębiorstwem po 6–12 miesiącach nauki w szkole zawodowej.

Uczniowie mają swobodę wyboru szkoły zawodowej, dlatego też współzawodniczą one między sobą w przyciąganiu uczniów. Ta konkurencja po stronie podaży sprzyja stałej poprawie jakości kształcenia oferowanego przez poszczególne szkoły.

Wiele czynników przyczynia się do poprawy jakości procesu nauczania w ramach kursów kształcenia zawodowego. Na poziomie centralnym, krajowe sektorowe Komitety ds. Zawodów wywierają decyzyjny wpływ na zawodowe aspekty kształcenia. Komitety te są odpowiedzialne za treści nauczania oraz stałe ich dopasowywanie i uaktualnianie. Ponadto Komitety ds. Zawodów są odpowiedzialne za zatwierdzanie przedsiębiorstw jako właściwych miejsc do odbywania praktyk. Ponoszą one pełną odpowiedzialność za to, by jakość praktycznych, zawodowych części programów nauczania była dostosowana do celów poszczególnych cykli nauki.

Partnerzy społeczni wywierają wpływ także na poziomie szkoły i oczekuje się po nich, by dążyli do osiągnięcia celów dotyczących jakości poprzez ich statutowo uchwaloną reprezentację w Radach Zarządzających Szkołą, a także Komitetach Szkolnictwa Lokalnego

działających przy wszystkich szkołach zawodowych.

W odniesieniu do indywidualnego ucznia, jakość zapewniana jest częściowo przez stałą wewnętrzną ewaluację, a częściowo zaangażowanie egzaminatorów z zewnątrz, co często przyjmuje formę organizowania egzaminów w formie testów na koniec kursu, na których egzaminatorzy są powoływani przez właściwy Komitet ds. Zawodów.

Ostatecznie jakość w kształceniu zawodowym jest zapewniona przez fakt, że do ukończenia nauki wymagane jest odbycie praktyki w przedsiębiorstwie. Pracodawca przed podpisaniem umowy z praktykantem ocenia, czy będzie on w stanie ukończyć szkolenie, uzgadnia też kwestie finansowe, gdyż wynagrodzenie praktykanta jest częścią umowy o zatrudnienie.

Partnerzy społeczni wywierają więc duży wpływ i dzielą odpowiedzialność za zapewnianie jakości programów kształcenia zawodowego. Należy podkreślić, że w nowym zdecentralizowanym systemie szkolnictwa zawodowego same szkoły są odpowiedzialne za przyjęcie metody zapewniania jakości. Od szkół wymaga się, by podejmowały wyzwania poszerzania swoich ofert edukacyjnych.

Innym bardzo ważnym elementem przyczyniającym się do stałego podwyższania jakości w duńskim systemie kształcenia zawodowego jest centralnie kreowana i lokalnie rozwijana innowacja pedagogiczna i prace rozwojowe.

Jeśli chodzi o wyniki w systemie szkolnictwa zawodowego, to istnieje w Danii niemały problem związany z rezygnacją z dalszej nauki; 25% uczniów rozpoczynających naukę na kursach za-

wodowych w kolegiach technicznych rezygnuje z niej w trakcie trwania kursów, podczas gdy w szkołach ekonomicznych z dalszej nauki rezygnuje ok. 11% uczęszczających. W roku 1993 rozpoczęto kampanię przeciwko problemowi rezygnowania z nauki. Została ona wszczęta jako projekt na rzecz jakości oparty na fakcie, że niższy wskaźnik porzucania nauki jest jednym ze wskaźników wysokiej jakości. W związku z tym wskaźniki rezygnacji z dalszej nauki zostały poddane wielorakim analizom.

Ponadto w 1993 roku OECD przeprowadziło badania obejmujące kształcenie ludzi młodych. Okazało się, że kursy w kształceniu zawodowym charakteryzuje wysoka jakość, jeśli chodzi o cele, zadania, stosowane metody nauczania, warunki lokalowe i sprzęt szkół, zakres kursów i ich związek z potrzebami rynku pracy. Wyniki kształcenia zawodowego w Danii zostały określone jako kształtujące odpowiednie kwalifikacje zgodne z potrzebami przemysłu i handlu, ale proces nabywania kwalifikacji powinien być bardziej wydajny, a wskaźniki osób rezygnujących z dalszej nauki – obniżone.

Systemy sterowania jakością i ich funkcjonowanie

Ministerstwo Edukacji Danii 30 sierpnia 1995 roku opublikowało swój „Strategiczny Plan Systematycznego Podwyższania Jakości i Oceny Efektów w Sektorze Szkół Zawodowych”. Program ten jako punkt wyjścia przyjmuje wyniki uzyskane w trakcie realizacji wielu projektów eksperymentalnych i innowacyjnych przedsięwziętych przez szkoły zawodowe od 1991 roku.

Plan strategiczny uwzględnia wszystkie obszary działalności uważane za odpowiednie do osiągnięcia wyższych wskaźników jakości, a także większość istniejących narzędzi wykorzystanych w zarządzaniu kształceniem zawodowym.

Program składa się z ośmiu fundamentalnych elementów. Niektóre już istnieją lub są tworzone. Po połączeniu dadzą one silny impuls do podwyższania jakości. Są to następujące elementy:

1. Ustawiczne, wewnętrzne poszukiwanie sposobów podwyższania jakości przez szkoły zawodowe, samoewaluacja podejmowanych działań z wykorzystaniem usystematyzowanych metod i narzędzi, włączając w to badanie wyników egzaminowania studentów, raporty ewaluacyjne sporządzane przez (zewnątrznych) egzaminatorów, badanie poziomu satysfakcji uczniów itd.
2. Dane statystyczne dotyczące kształcenia, w tym dane liczbowe obejmujące: nowo przyjętych uczniów, uczniów, którzy ukończyli naukę, umów o praktykach itp.
3. System systematycznego wykorzystywania informacji oparty na danych statystycznych wymienionych powyżej.
4. Dodatkowe wskaźniki i inne narzędzia oceny jakości.
5. Wizyty kontrolne i poradnictwo ze strony Wydziału Kształcenia Zawodowego w szkołach zawodowych.
6. Nauczanie eksperymentalne, projekty pilotażowe i prace innowacyjne.
7. Analizy i prognozy, w tym badania specyficznych obszarów oświatowych.

8. Analizy, sprawdzanie rachunków, analiza kosztów i zysków.

Wszystkie te główne elementy trzeba będzie skonkretyzować i zoperacjonalizować tak, by różne osoby mogły rozpocząć ulepszanie metod i narzędzi, a także uczestniczyć w określaniu szczegółowych celów i strategii dla każdego obszaru.

Należy zauważyć, że chociaż wyniki tego projektu będą wdrożone we wszystkich szkołach zawodowych, to nie będą one nakazywane jako narzędzie ministerialne. Ich funkcją będzie poradnictwo, wspieranie i inspirowanie – oparte na przekonaniu, że nie jest potrzebne ani pożądane przyjęcie jednej sprecyzowanej koncepcji metod, celów i wartości w kształceniu zawodowym.

Cele mogą być osiągnięte różnymi drogami i z wykorzystaniem różnych środków i metod.

Uwagi na temat efektywności stosowanych działań i systemów

W duńskim systemie oświatowym we wszystkich dziedzinach zostało wprowadzone zarządzanie przez cele dzięki radykalnym reformom w obszarze odpowiedzialności zaangażowanych osób i mechanizmów finansowania, szczególnie w kształceniu zawodowym.

Motywacją dla tej reformy jest przekonanie, że jakość i efektywność mogą być najlepiej podwyższone poprzez danie szkołom większej swobody przy podejmowaniu decyzji o kształceniu i finansowaniu. Wprowadzenie zasad rynkowych nastąpiło razem z większą konkurencją między szkołami, które muszą teraz zachęcać uczniów do podjęcia nauki

w ich szkole, by uzyskać w ten sposób finansowanie publiczne. Pobudki do poprawy jakości są podstawą budowania nowego zdecentralizowanego systemu.

Nowy podział pracy oznaczał daleko idącą decentralizację. Ta struktura została wsparta przez centralny monitoring i mechanizmy działające na rzecz zapewnienia jakości procesu nauczania i jego wyników. Jednakże musi być ona wsparta przez jasną i systematyczną ocenę jakości i ewaluację wyników. Nowy Strategiczny Plan Jakości Ministerstwa Edukacji jest częściowo odpowiedzią na tę potrzebę.

Skupia się on na wzajemnym oddziaływaniu centrum i szkół, określaniu, w jaki sposób osiągnąć jakość i wydajność we współpracy z uwzględnieniem centralnie określonych celów i lokalnych praw do podejmowania decyzji. Plan uwzględnia pięć lat doświadczeń uzyskanych dzięki eksperymentom przeprowadzonym w szkołach. Jego najważniejszym narzędziem jest samoewaluacja na wszystkich poziomach systemu kształcenia zawodowego.

Zakończenie

W większości krajów europejskich w istniejących obecnie systemach kontroli jakości przeprowadzany jest zewnętrzny pomiar przez niezależne organy. Chociaż głównym punktem „Strategicznego Planu Jakości” nie jest zarządzanie jakością, ale jej podwyższanie, tak więc wykorzystanie analiz w większym stopniu byłoby korzystniejsze. Niezależne centrum dla ewaluacji wyższego i ustawicznego kształcenia, powołane w 1992 roku w Danii Centrum Zapewniania Jakości i Ewaluacji Szkolnictwa

Wyższego, stosuje zasadę powoływania egzaminatorów z zewnątrz, co może także z powodzeniem znaleźć zastosowanie w przypadku szkolnictwa zawodowego.

*Thumaczenie
Beata Kowalczyk*

*Dorota Koprowska, Henryk Bednarczyk
Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu*

Organizacja doskonalenia kadr eksploatacyjnych

Kształcenie, uczenie się w ciągu całego życia jako istotne potrzeby rozwoju jednostki i społeczeństwa towarzyszyły ciągle rozwojowi naszej cywilizacji. Jednak idea kształcenia ustawicznego może być wcielana w życie w nieporównanie większej skali dopiero od kilku dziesięcioleci. Idea powszechnego kształcenia ustawicznego została przedstawiona w słynnych raportach: „Uczyć się, aby być”, „Uczyć się bez granic”, a koncepcja „uczącego się społeczeństwa” w „Białej Księdze Edukacji” Wspólnot Europejskich. Już teraz, a tym bardziej w przyszłości, rozwinięte społeczeństwa muszą umieć sprostać wyzwaniom. Obserwowane przemiany powodują szybkie zmiany treści pracy w każdym zawodzie i na każdym stanowisku pracy. Na zmieniającym się rynku pracy rośnie zapotrzebowanie na wysokokwalifikowane kadry. Szkolnictwo zawodowe, kształcenie, doskonalenie w formach pozaszkolnych z założenia powinno realizować

swoje zadania edukacyjne w ścisłym związku z gospodarką. Powinno zapewniać nie tylko wykształcenie bazowe, szerokoprofilowe koniecznych wypełnianych po mistrzowsku umiejętności, ale również rozwój osobowości, naukę niezależności, mobilności, kreatywności, umiejętności, które pozwolą uczyć samego siebie.

Wraz z postępującymi zmianami w sferze gospodarki zaobserwować można pewne niekorzystne zjawiska na rynku pracy i rynku edukacji, takie jak:

- rezygnacja zakładów pracy z udziału w kształceniu,
- wysoki odsetek bezrobotnych,
- niedostosowanie kwalifikacji – aktualny model kształcenia jest niedoskonały, nie stwarza warunków do re kwalifikacji, zakłada kształcenie mało intensywne,
- brak mobilności zawodowej, gotowości do kształcenia ustawicznego u osób dorosłych, a tym samym umiejętności poruszania się na zmieniającym się rynku pracy,
- brak strategicznego myślenia – świadomego sterowania płynnością kadr, wyprzedzającego uruchamiania szkoleń w nowych tematach, przewidywanie przyszłych potrzeb w zakresie doskonalenia,
- niedostateczne przygotowanie osób dorosłych do korzystania z nowoczesnych źródeł informacji, większość osób nie zna lub zna pobieżnie nowoczesne technologie,
- brak spójnego systemu pomiaru efektywności kształcenia, działania jednostek zajmujących się organizacją szkoleń, badań dotyczących rozwoju norm jakości usług,

- realizowane szkolenia, doskonalenie dorosłych nie zawsze zapewniają słuchaczom samodzielność i kreatywność, nie pozwalają na indywidualizację nauczania,
- istniejące programy nie są weryfikowane w zależności od potrzeb i oczekiwań uczestników szkoleń, zleceńodawców.

Główną przyczyną tych zjawisk był i jest stan gospodarki, a potęgowane są one szczególnie warunkami okresu przejściowego. Wymusza to nieco inne spojrzenie na problemy przygotowania społeczeństwa do czynnego udziału w życiu zawodowym, zauważania konsekwencji, jakie dla systemów edukacyjnych niosą zachodzące przemiany. Szybkie zmiany wymagań zawodowych w miejscu pracy wymagają coraz większej elastyczności, mobilności zawodowej, a także kwalifikacji wykraczających poza jedną dyscyplinę (kompetencja działania). W tej sytuacji ani czysto szkolne, ani też czysto zakładowe doskonalenie zawodowe nie może w pełni spełnić tych wymogów.

Problemy kształcenia i doskonalenia kadr

W poszukiwaniu dróg rozwoju kształcenia i doskonalenia zawodowego powinny *dominować tendencje*:

- **humanizacja** – przygotowanie pracownika i obywatela, wszechstronny rozwój osobowości, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, uczące się społeczeństwo;
- **integracja** nauki, technologii i treści kształcenia;
- **współpraca i kooperacja** – uczącego się z otoczeniem, szkoły i przedsię-

biorstwa, szkół różnego typu w procesie kształcenia jednostki, sieć współpracy;

- **intensyfikacja** – elastyczne, multimedialne technologie kształcenia, pakiety edukacyjne, narzędzia pomiaru dydaktycznego, ocena i samoocena;
- **mobilność** – dobre przygotowania bazowe, szerokoprofilowość, jednak z ukierunkowaną specjalizacją, kompatybilność uzyskanych kwalifikacji;
- **ustawiczność** – nauka i doskonalenie przez całe życie, nauczyć uczyć się, elastyczne systemy kształcenia i doskonalenia;
- **kreatywność** – odpowiedzialność za własną karierę zawodową, przystosowanie do twórczej budowy kariery, wygrywania konkurencji, twórcze realizowanie zadań.

Nowe technologie informacyjne, środki multimedialne stwarzają niepowtarzalną szansę powszechności kształcenia ustawicznego poprzez indywidualizację kształcenia i budowę elastycznych systemów kształcenia. Postęp techniczny ma wpływ na strukturę zatrudnienia, a także na charakter pracy ludzkiej i środowisko pracy. Zmiany w technologiach, wymiana urządzeń pociąga często za sobą wymianę pracowników. Gdyby zastanowić się nad kolejnością wprowadzanych zmian to jako pierwsze występuje urządzenie, dopiero później szkoli się użytkowników i obsługę tego urządzenia. Część stanowisk pracy ulega całkowitej likwidacji. Automatyzacja i robotyzacja eliminuje w pierwszej kolejności prace ciężkie i monotonne, ale jednocześnie tworzy stanowiska wymagające wyższych kwalifikacji. Z drugiej strony standaryzacja i algorytmizacja niektórych

czynności prowadzi z reguły do obniżenia kwalifikacji. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem bardzo złożonym, gdyż w zależności od konkretnej sytuacji niezbędne są zróżnicowane kwalifikacje zawodowe. Potrzeby zmian w zakresie przekwalifikowania będą narastać, a tym samym rozrastać się będzie sieć ośrodków realizujących doskonalenie.

Zmiany organizacyjne i programowe w doskonaleniu kadr eksploatacyjnych

Sytuacja na rynku pracodawców i pracobiorców, zmienność zapotrzebowania na określone zawody, pojawienie się nowych potrzeb profesjonalnych, konieczność odnawiania lub uzupełniania kwalifikacji wymagać będzie od jednostki szkoleniowej rozwijania nowych struktur organizacyjnych i usługowych, opracowania nowych programów doskonalenia, rozwoju warsztatów i materiałów szkoleniowych, indywidualnych programów nauczania. W krajach Unii Europejskiej instytucje szkoleniowe rozwijają nowe struktury organizacyjne i usługi edukacyjne w ścisłej kooperacji z placówkami badawczymi. Planując, organizując doskonalenie kadr eksploatacyjnych jednostki doskonalenia, twórcy programów powinni prowadzić samodzielne badania lub zapoznać się z badaniami innych w zakresie:

- prognoz rozwoju nauki i techniki;
- poziomu zaspokojenia potrzeb w zakresie doskonalenia;
- wyobrażeń, wiedzy, umiejętności i nawyków, jakimi powinny charakteryzować się kadry eksploatacyjne;
- poziomu kwalifikacji w zawodzie i proporcji ilościowych między poszczególnymi poziomami kwalifikacji;

- związków zawodu z innymi zawodami;
- możliwości zmiany zawodu w przypadku wyczerpania się popytu na rynku pracy.

Realizacja celów, jakie stawia współczesne społeczeństwo przed jednostkami organizującymi doskonalenie kadr eksploatacyjnych wymaga wielu przewartościowań w zakresie treści, metod, form i środków dydaktycznych.

Pracownicy nowoczesnych przedsiębiorstw muszą, poza wiadomościami merytorycznymi posiadać umiejętności rozwiązywania postawionych im zadań, niezależnie od poziomu wykształcenia. Często 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, lepsze wykorzystanie indywidualnych predyspozycji pracowników. Wymaga to jednak zupełnie innego przygotowania osób współpracujących, nauczania innego działania, innych kwalifikacji. Aktualne programy kształcenia i doskonalenia kadr nie są na tyle elastyczne, aby nadążały za zmianami i nowymi wymaganiami stanowisk pracy. Choć 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. Układ modułowy treści znacznie ułatwia dobór i umożliwia ewentualną wymianę pewnych elementów (modułów) w zależności od potrzeb praktyki i zmian w warunkach doskonalenia. Doskonalenie kadr eksploatacyjnych w systemie modułowym wydaje się być stosunkowo najtańszą,

a równocześnie szybką i efektywną techniką rekwalifikacji. Jest ono przydatne w doskonaleniu pracowników, zwłaszcza w uzyskiwaniu przez nich nowych umiejętności zawodowych. Jednakże opracowanie samych programów w ujęciu modułowym nie przyniesie zamierzonych efektów. Konieczne jest budowanie systemu, w którym programy są tylko jednym z elementów. Budowa takiego systemu wymagać będzie szeregu działań, takich jak:

- przygotowanie kadry organizatorów i dydaktyków (metodyków, konsultantów, nauczycieli, instruktorów);
- opracowanie zmodularyzowanych programów nauczania dostosowanych do aktualnych wymagań rynku pracy;
- zorganizowanie bazy dydaktycznej wyposażonej w nowoczesny sprzęt (multimedialne środki przekazu) oraz zaprojektowanie i produkcja pakietów dydaktycznych.

W doskonaleniu rośnie znaczenie metod aktywizujących, preferujących zaangażowanie, samodzielność, szeroko rozumianą aktywność poznawczą słuchaczy. Multimedia w nauczaniu obejmują metody i środki związane ze stosowaniem różnych mediów od zwykłej książki i folii do dysków kompaktowych i komputerowych kart dźwiękowych. Ostatnie lata przyniosły ogromny rozwój multimedialnych środków multimedialne wykorzystują coraz bardziej zaawansowane technologie i coraz nowsze osiągnięcia z akustyki, grafiki komputerowej, kompresji obrazu.

Wśród metod aktywizujących szczególne znaczenie ma nauczanie problemowe i związane z nim metody symulacyjne, gry dydaktyczne dające możliwość

łączenia poznawania z działalnością. 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. W procesie dydaktycznym duże znaczenie ma również symulacja procesów nie dających się bezpośrednio obserwować (procesy chemiczne, zjawiska elektryczne), procesów szybkozmiennych, wolnozmiennych, niszczących (symulacja konstrukcji inżynierskich).

Placówki szkoleniowe wdrażające nowe programy muszą być świadome, że sprawdzenie skuteczności realizacji zaprojektowanej koncepcji programowej wymaga prowadzenia systematycznej oceny procesu kształcenia. Ocena powinna również uwzględniać zbadanie innych niż sam program czynników wywierających wpływ na realizację treści kształcenia, w efekcie podnosząc lub obniżając wyniki pracy. Kompleksowa ocena programów szkoleniowych ukierunkowana na badanie efektywności doskonalenia 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 stanowiąc powinny istotny element w ocenie trafności decyzji podjętych wcześniej i eliminowania z rynku usług edukacyjnych przestarzałych, „nietrafionych programów”, „nieefektywnych szkoleniowców”.

Doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

Tworzenie nowoczesnych i konkurencyjnych rozwiązań technologicznych i technicznych wymaga zaplecza badawczego, projektowego i wykonawczego, odpowiadającego najwyższym standardom światowym. Proces tworzenia tego zaplecza przebiegał w ostatnich latach bardzo ekspansywnie w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu. Powstały nowoczesne zakłady doświadczalne, laboratoria wyposażone w najnowocześniejszy sprzęt badawczy i obliczeniowy, wybudowano nowoczesny Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE od kilku lat prowadzi prace naukowo-badawcze, dotyczące kształcenia i doskonalenia kadr, w tym kadr eksploatacyjnych. Dorobek w zakresie kształcenia i doskonalenia kadr to m.in.:

- opracowanie 93 dokumentacji programowych (w tym charakterystyki kwalifikacyjne, plany i programy nauczania), wdrożonych w ponad 100 szkołach;
- organizacja kursów i szkoleń dla kadry zarządzającej pracami programowymi, autorów programów nauczania i podręczników, kadry kierowniczej i nauczycieli szkół wdrożeniowych na temat organizacji i realizacji nowych treści kształcenia w szkołach zawodowych oraz oceny nowych programów nauczania;
- organizacja cyklu seminariów szkoleniowych na temat kształcenia zawodowego w systemie modułowym dla ponad 200 nauczycieli przed-

miotów zawodowych, kierowników warsztatów i dyrektorów szkół;

- opracowanie opisów ok. 300 zawodów i specjalności do nowej klasyfikacji zawodów dostosowanej do wymogów klasyfikacji ISCO-88;
- przygotowanie programów i uruchomienie kursów na poziomie policealnym: technik ekonomista, technik informatyk;
- przeprowadzenie cyklu szkoleń i seminariów w ramach programów: Doskonalenie zarządzania reformą oświaty – „Sieci stowarzyszeń” zawodowych oraz „Ośrodki Szkoleniowe TERM”;
- ocena efektywności kształcenia zawodowego w ramach eksperymentu pedagogicznego realizowanego w 43 szkołach obejmującego 28 zawodów i ponad 5000 uczniów.

Znaczącym w skali krajowej osiągnięciem jest udział w realizacji programów międzynarodowych TESSA, TERM, SPREAD. Ośrodek realizuje prace naukowo-badawcze w zakresie: badania treści pracy zawodów przemysłowych, rozwoju teorii programów kształcenia zawodowego, zwłaszcza programów o budowie modułowej, rozwoju badań nad podręcznikami zawodowymi i kreowanie nowego modelu podręcznika multimedialnego. Przykładowo realizowane prace naukowo-badawcze to:

- Naukowo-metodyczne wspomaganie próbnych wdrożeń nowych dokumentacji programowych w szkołach zawodowych;
- Badania zawodoznawcze nad opracowaniem modeli zawodów przemysłowych z uwzględnieniem europej-

skich standardów kwalifikacyjnych, treści kształcenia, umiejętności praktycznych absolwentów oraz projektów kształcenia ustawicznego w zakładach pracy;

- Ocena programów szkolenia zawodowego dorosłych przewidzianych do wdrożenia w ramach realizacji zadań projektu Banku Światowego – określenie obszarów zawodowych dla programów szkoleniowych;
- Modułowe pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym;
- Podstawy modułowego modelu kształcenia mechaników;
- Opracowanie prognoz rozwoju zawodów przemysłowych, modułowych programów kształcenia, doskonalenia i przekwalifikowania pracowników, doskonalenia nauczycieli oraz systemów zapewnienia jakości kształcenia zawodowego;
- Model elastycznego i otwartego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie nowoczesnych technologii;
- Podstawy teoretyczne i model systemu zapewnienia jakości kształcenia zawodowego i certyfikacji personelu.

Udział w programach międzynarodowych w zakresie przygotowania zawodowego, w modernizacji programowej kształcenia zawodowego, w tym w ocenie efektywności kształcenia w ramach eksperymentu pedagogicznego spowodował, że Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr uległ przeobrażeniom i zmienia swoją strukturę działania.

Zdobyte doświadczenie wykorzystywane jest w prowadzonej działalności szkoleniowej ukierunkowanej na upo-

wszechnianie i promowanie wyników badań w zakresie nowoczesnych technologii wytwarzania i eksploatacji produkcji, zarządzania, systemów sterowania, jakości, ekologii, tribologii. Ośrodek w ciągu minionego dziesięciolecia był organizatorem **116 międzynarodowych i ogólnopolskich konferencji naukowych**, w tym z zakresu pedagogiki pracy. Oprócz konferencji Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr był organizatorem wielu kursów specjalistycznych z dziedziny eksploatacji oraz uczestniczył lub organizował ogólnopolskie kursy i szkolenia w ramach projektów międzynarodowych PHARE.

W ramach badań eksperymentalnych, po przeprowadzonych szkoleniach dokonywana była weryfikacja opracowywanych programów nauczania oraz modułowych pakietów edukacyjnych. Badania pozwoliły na modyfikacje programów jako pochodnej potrzeb słuchaczy, celów, treści, metod i form, jak również pozwoliły na przekonanie się o uzyskanych nowych umiejętnościach osób uczestniczących w szkoleniach. Modułowy układ kursów pozwalał na dowolne uzupełnianie brakującej wiedzy w zależności od potrzeb zawodowych i zainteresowań uczestnika oraz poziomu jego wiedzy i umiejętności początkowych.

Ważnym sposobem upowszechniania prowadzonych prac jest wdrożenie wyników badawczych do praktyki eksploatacyjnej i pedagogicznej poprzez wydawnictwa i publikacje. Aktualnie wydawanych jest około 88 tytułów rocznie. Własne wydawnictwa naukowe z dziedziny eksploatacji i szkolnictwa zawodowego obejmują dotychczas blisko 400 pozycji zwartych oraz wydaw-

nictwa periodyczne. Czasopisma naukowe wydawane w naszym Instytucie: **Problemy Eksploatacji, Tribologia, Problemy Maszyn Roboczych, Pedagogika Pracy, Edukacja Dorosłych, Rocznik Pedagogiczny, Studia Pedagogiczne** stanowią znaczące osiągnięcie wydawnicze. Średni poziom nakładów 1000–2000 egz. Naszymi partnerami w wydawaniu czasopism są organizacje oświatowe, Krajowy Urząd Pracy i przede wszystkim Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.

Seria **Biblioteka Pedagogiki Pracy** to wydawane monografie naukowe, materiały metodyczne i podręczniki.

W serii wydawniczej **Biblioteka Problemów Eksploatacji** ukazało się od 1995 roku do tej pory 90 tytułów. Inne wydawnictwa to ponad 100 tytułów wydanych na zlecenie instytucji naukowych i instytucji województwa radomskiego. Do tej pory wydano również 6 książek w językach obcych.

Działalność wydawnicza dynamicznie się rozwija w efekcie prowadzonych prac badawczych i ekspertyz zleczanych przez KBN, MEN, MP i PS, KUP, URM oraz w wyniku realizacji projektów międzynarodowych.

W pracach badawczych, metodycznych, działalności szkoleniowej, wydawniczej Ośrodek stale współpracuje z wyższymi uczelniami, placówkami naukowymi, stowarzyszeniami oświatowymi, szkołami zawodowymi i innymi podmiotami rynku edukacyjnego oraz przedsiębiorstwami przemysłowymi. Ośrodek ma wieloletnie doświadczenie we współpracy z zagranicznymi instytucjami edukacyjnymi takich państw, jak: Niemcy, Dania, Rosja, Anglia, Holan-

dia, Francja, Hiszpania. Współpraca ta umacnia się poprzez organizację konferencji naukowych, zagraniczne wizyty studyjne, szkolenia, staże. Kadra Ośrodka uzyskała uprawnienia oceniających w brytyjskim systemie Narodowych Kwalifikacji Zawodowych NVQ D32, D34 oraz edukatorów dla doskonalenia kadr kierowniczych oświaty.

Podsumowanie

Prace w zakresie doskonalenia kadr eksploatacyjnych podyktowane są tym, że większość jednostek gospodarczych zmuszona jest do szukania odbiorców, uruchamiania nowych, bardziej konkurencyjnych wyrobów. Zmiana kwalifikacji, doskonalenie kadr eksploatacyjnych, analiza miejsca przygotowania zawodowego pracowników, znalezienie właściwych relacji, związków między jakością produkcji i usług a kwalifikacjami, to problemy, które będą narastać. Potrzeby w zakresie doskonalenia kadr eksploatacyjnych wymuszać będą powstanie systemu doskonalenia. Podstawowymi warunkami sprawności takiego systemu powinna być dostępność, indywidualizacja kształcenia, elastyczność, drożność, porównywalność uzyskanych kwalifikacji i możliwość ich uzupełniania. Powoduje to konieczność intensyfikacji prac nad opracowaniem standardów edukacyjnych, trybu ich egzekwowania, porównywalności kwalifikacji, świadectw, dyplomów, uprawnień. Placówki oświatowe prowadzące kształcenie, doskonalenie osób dorosłych w systemie modułowym, opracowujące zmodularyzowane programy nauczania i modułowe pakiety edukacyjne, gwarantujące multimedialny

system przekazu informacji – to podstawowe warunki rozwoju edukacji. Rozwojowi i modernizacji edukacji, a więc wzbogacaniu procesów dydaktycznych nowoczesną techniką, zwłaszcza materiałami multimedialnymi, komputerami i metodami aktywizującymi, towarzyszą nowe potrzeby organizacyjne dla jednostek realizujących doskonalenie. Obserwujemy, iż znacznie umacnia się związek pomiędzy posiadanymi umiejętnościami zawodowymi a możliwościami otrzymania pracy. Kwalifikacje zawodowe zatrudnionych pracowników stają się istotnym czynnikiem w konkurencji. Pociąga to za sobą wzrost wymagań pracodawców wobec pracowników. Wprowadzenie nowych technologii i konkurencyjności wpływać będzie na zmianę umiejętności zawodowych potrzebnych na danym stanowisku pracy. W konsekwencji wzrastać będzie rola przekwalifikowania i w znacznie szerszej skali niż dotychczas uwidocznią się potrzeby kształcenia ustawicznego, ukierunkowanego na doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Nowy system gospodarowania wpłynie na wzrost osobistej odpowiedzialności za rozwój kariery zawodowej, tworząc zapotrzebowanie na różnorodne formy kształcenia i doskonalenia. Na rynku pracy ceni się inicjatywę, otwarte podejście do problemów, umiejętności współpracy z innymi. Nikt nie będzie miał wątpliwości, że o sukcesie życiowym decydować będzie solidne i trafne wykształcenie: kompetencja, wiedza, inicjatywa i poziom etyczny.

Literatura

1. *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej* – pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego. Warszawa IBE 1994.
2. Bednarczyk H., Koprowska D., Pawłowa M.: *Doskonalenie zawodowe w systemie zapewnienia jakości produkcji i usług*. Edukacja Dorosłych 1994 nr 5.
3. Bednarczyk H.: *Zadania zawodowe i kształcenie mechaników*. Biblioteka Problemów Eksploatacji. ITeE Radom 1996.
4. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J.: *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia-Przemiany-Dylematy*. Warszawa IBE 1995.
5. Botkin J.W., Malitza E.M.: *Uczyć się bez granic*. Warszawa PWN 1982.
6. Faure E.: *Uczyć się aby być*. Warszawa 1995.
7. Kwiatkowski S.M. (red.): *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*. Warszawa IBE 1994.
8. Leszek W., Wojciechowicz B.: *Implikacje edukacyjne ewolucji procesów eksploatacji obiektów technicznych*. Problemy Eksploatacji 1997 nr 3, Radom ITeE.
9. Symela K.: *Procedura opracowywania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych*. Warszawa ZG ZZDZ 1994.
10. *Livre blanc sur l'éducation et la formation. En seigner of apprendre. Vers la société cognitive* Luxemburg Commission des Communautés Europeennes 1996.
11. *Biuletyn Instytutu Technologii Eksploatacji* nr 2–3, Radom 1996.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Tadeusz Pałaszewski

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

PROBLEMY KSZTAŁCENIA W BUDOWNICTWIE

Rynek pracy w budownictwie

Rynek pracy w budownictwie wykracza daleko szerzej niż proces realizacji obiektów budowlanych i inżynierskich, a więc poza plac budowy.

Dla zrealizowania programu przestrzenno-użytkowego na placu budowy trzeba wykonać tak różnorodne prace inżynierskie, jak:

1. Uzbrojenie w infrastrukturę techniczną, tj. w ramach robót podziemnych doprowadzenie: instalacji wody i kanalizacji, gazu, energii elektrycznej i telekomunikacyjnej.
2. Wykonanie stanu surowego budynku, obejmującego: wykopy, fundamenty, ściany i konstrukcje oraz przykrycie (dach).
3. Uzbrojenie budynku w media zasilające (instalacje).
4. Wyposażenie budynku, obejmujące stan wykończeniowy (kuchnie, łazienki, WC, urządzenia specjalistyczne,

ne, podłogi posadzki, stolarkę okienną i drzwiową itp.).

Wreszcie, po oddaniu budynku do użytku właściciele poszczególnych pomieszczeń lub całego obiektu sprowadzają niezbędny sprzęt potrzebny dla jego celowego użytkowania, przewidzianego w programie inwestycji.

Czynności powyższe wskazują, jak wielka liczba ludzi specjalizujących się w takich pracach musi znaleźć zatrudnienie związane z realizacją inwestycji bezpośredniej, jaką jest obiekt budowlany.

Wynika z tego, że powszechny pogląd na stymulację zatrudnienia na budowlanym rynku pracy wyrażający się cyfrą 4 miejsc pracy na jedno stanowisko pracy w budownictwie (na placu budowy) jest dużo zaniżony.

Rozwijający się rynek usług związany z budownictwem jest jak dotąd niedoceniany w gospodarce polskiej. Obejmuje on edukację szerokiego asortymentu materiałów, wyrobów i wyposa-

żenia, które podlegają montażowi na budowie, oraz: transport, przeładunek i magazynowanie, jak również handel i pośrednictwo.

Rola inwestycji w budownictwie

Współczesny rozwój gospodarczy coraz wyraźniej charakteryzuje się dominacją inwestycji, które uzależniają rozwój przemysłu i usług oraz ich przebudowę i modernizację do rosnących potrzeb społeczeństwa.

Rozwój techniki przyszłości, kontrolowany perspektywnym ekonomicznym rachunkiem efektywności inwestycji, powinien być tak programowany, aby u podstaw decyzji inwestycyjnych znalazły się działania techniczne nie naruszające równowagi środowiska ekologicznego. Należy zatem zdawać sobie sprawę z tego, jakie procesy technologiczne i rozwiązania inwestycyjne mogą przyczynić się dla zachowania tej równowagi.

Na poziom materialnych warunków pracy człowieka wpływa środowisko, które kształtuje on przez realizację obiektów i zespołów urbanistycznych, oraz związanych z nim zmian w krajobrazie. Wyraża się to pojęciem humanizmu pracy. Bowiem taki zakład pracy, w którym człowiek czuje się dobrze, spełnia współczesne warunki efektywności ekonomicznej.

Rola inżyniera inwestycji

Dynamiczny rozwój wszelkich dziedzin gospodarowania XX wieku pociąga za sobą konieczność „uzbrojenia” inżynierów w umiejętność posługiwania się

metodami analizy ekonomicznej i to nie tylko w dziedzinie produkcji, ale w szeroko pojętej dziedzinie gospodarowania w skali regionu, kraju i nawet złączonych systemami gospodarczymi wielu krajów.

Wszystko to wpływa na profil zawodu inżyniera, który z kierownika-dowódcy musi się przekształcać w projektanta-sztabowca.

Obecnie jest potrzebny gospodarce inżynier o profilu organizatora-projektanta umiejętnie posługującego się rachunkiem ekonomicznym. Każde działanie inżynierskie powinno być celowe technicznie i użyteczne społecznie. Elementy oceny użyteczności społecznej włącza się obecnie coraz szerzej do optymalizacyjnego rachunku efektywności ekonomicznej w celu uzasadnienia rozwiązań projektowych, za które inżynier ponosi osobistą odpowiedzialność.

W efekcie, skuteczne stosowanie rachunku ekonomicznego przez inżyniera projektanta i realizatora zamierzeń innowacyjnych powinno wyzwolić bardzo znaczne rezerwy, pozwalające na zwiększenie efektywności budownictwa.

Dobrze i fachowo przygotowane inwestycje oraz ich efektywna realizacja wymagają aktualnie zatrudnienia specjalistycznych kadr, których szkolenie musi być oparte na interdyscyplinarnej wiedzy i przygotowaniu o charakterze komplementarnym, pozwalającym im na ocenę organizacji i efektywności inwestycji dzięki znajomości znacznej ilości czynników i prawidłowych kryteriów oceny.

Tacy fachowcy mogą gwarantować:

- 1) podejmowanie prawidłowych decyzji z zakresu celowości i alokacji inwestycji,

- 2) prawidłową i fachową organizację przebiegu procesu inwestycyjnego i budowlanego,
- 3) prawidłowe przygotowanie procesu eksploatacji inwestycji.

W wyniku działalności tak przygotowanych specjalistów powinny ulec obniżeniu koszty inwestycji, oraz przyspieszeniu czas realizacji. Z badań wynika, że na prawidłowej organizacji można zaoszczędzić nawet do 50% kosztów realizacji budowy.

Działalność tak przygotowanego inżyniera inwestycji wpływa nie tylko na efektywne kształtowanie przestrzennego środowiska człowieka, ale również stymuluje ożywienie rynku pracy. Wyrazi się to na zwiększeniu ilości zatrudnionych w budownictwie i związanych z nimi niemal wszystkich dziedzin gospodarowania.

Project manager potrafi nie tylko trafnie określić celowość funkcji inwestycji bezpośrednio, ale również wybrać optymalną jej lokalizację i ustalić realne możliwości realizacji, jak również – konkretne korzyści materialne inwestującym i jej użytkownikom (efekty społeczno-ekonomiczne). Ten ostatni cel wymaga uczulenia takiego inżyniera na humanistyczne czynniki oceny efektywności inwestycji:

Aktualnie powyższe zadania w procesie inwestycyjnym spełniają tacy fachowcy, jak:

- inżynier architekt i urbanista,
- ekonomista,
- inżynier budowlany (konstrukcja i organizacja budowy),
- inżynier instalacji sanitarnych,
- inżynier elektryk i energetyk,

- programujący inwestycje, którym w zależności od jej charakteru, może być: dla fabryki – inżynier mechanik, dla szpitala – lekarz itp.

Tak zróżnicowany fachowo zespół może bardzo długo nie dojść do wspólnych decyzji i powinien być pokierowany przez specjalistę od organizacji procesu inwestycyjnego prac tych specjalistów we wszystkich etapach procesu inwestycyjnego wymaga nie tylko znajomości całej problematyki tego procesu, ale i znacznych zdolności negocjacyjnych koordynatora przedsięwzięcia inwestycyjnego.

Dlatego przy rosnących potrzebach zachodzi konieczność kształcenia nowego profilu inżyniera, który opanował te wszystkie umiejętności i znajdzie wspólny język ze specjalistami branżowymi, a ponadto podejmie prawidłowe, z punktu widzenia efektywności inwestycji, decyzje.

Wyższa Szkoła Organizacji i Zarządzania Inwestycjami Bezpośrednimi

Doceniając powyższe fakty, w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich powstała koncepcja zorganizowania Wyższej Szkoły Organizacji i Zarządzania Inwestycjami Bezpośrednimi (budowlanymi) i to głównie z myślą o pracujących absolwentach techników zawodowych.

Program tej Szkoły zapewni absolwentom komplementarną wiedzę z zakresu programowania, projektowania, realizacji i eksploatacji inwestycji ze specjalnym uwzględnieniem spraw ekologicznych i kompleksowej oceny efektywności inwestycji. Zakres takiej wiedzy obejmuje wiele kierunków technicz-

nych i ekonomicznych nauczania na uczelniach politechnicznych, uniwersyteckich i ekonomicznych.

Dlatego absolwent będzie predysponowany do kierowania procesami inwestycyjnymi, potrafiąc skutecznie wybrać optymalny program i realizację inwestycji we wszystkich etapach jej przebiegu.

Będzie on potrafił nawiązać współpracę jako co najmniej równorzędny partner z: urbanistą, architektem, konstruktorem, instalatorem, inżynierem komunikacji, inżynierem budowlanym oraz ekonomistą i finansistą (inwestycje kapitałowe) w celu podejmowania optymalnych decyzji z zakresu programu przestrzenno-użytkowego, projektu realistycznego, organizacji konkursów, przetargów oraz przyjęcia inwestycji do eksploatacji i dokonania jej rozruchu.

Absolwent powinien znaleźć zatrudnienie w przedsiębiorstwach inwestujących i dysponujących zasobami inwestycyjnymi, w bankach kredytujących inwestycje, w samorządach terytorialnych

jako rzecznik społeczny spełniający rolę nadzoru nad inwestycjami, które są zatwierdzane do realizacji (szczególnie dotyczy to spraw ochrony środowiska). Może on zatem być: ekspertem, doradcą i rzecznikiem wielu instytucji i osób prywatnych, a nawet prowadzić własną działalność w zakresie doradztwa inwestycyjnego (biuro).

* * *

Inicjatywa SOP wychodzi naprzeciw postępującemu rozwojowi gospodarstwu i technicznemu oraz wynikającej z tego globalizacji warunków życia i tworzenia się wspólnot wielokulturowych.

Stawia to nowe wyzwanie procesowi kształcenia o zainteresowaniach zawodowych. Nowe szkoły powinny przygotować ludzi pod względem kwalifikacji od wymagań cywilizacji technicznej.

Wszystko to zapewnia znakomite rozszerzenie zapotrzebowania na fachową kadre w budownictwie i jej szeroko pojętego zaplecza.

Elżbieta Słowińska

Wojewódzki Urząd Pracy w Bydgoszczy

SZKOLENIA BEZROBOTNYCH W 1996 ROKU W WOJEWÓDZTWIE BYDGOSKIM

Wstęp

Szkolenie bezrobotnych jest jedną z aktywnych form łagodzenia skutków bezrobocia świadczoną przez służby

zatrudnienia w zakresie aktywizacji bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy. Jest to rodzaj pomocy w dostosowaniu bądź pozyskaniu kwalifikacji zawodowych niezbędnych do uzyskania

pracy i jej utrzymania przy jednoczesnym pełnieniu funkcji usługowej w stosunku do pracodawców w zaspokojeniu ich potrzeb na kwalifikowaną kadrę. Szkolenie bezrobotnych jest aktywną formą wspomagającą pośrednictwo, które zostało uznane za zadanie wiodące i priorytetowe.

Organizacja szkoleń

Na proces organizacji szkoleń w województwie bydgoskim ma wpływ analiza otoczenia zewnętrznego i środowiska wewnętrznego SUP. Do pierwszej grupy zaliczymy warunki demograficzne, ekonomiczne, prawne (zadania określone w „Strategii rozwoju gospodarczego województwa” oraz zasady i wyznaczniki polityki rynku pracy na obszarze lokalnych rynków pracy, cele strategiczne polityki państwa, unormowania prawne) oraz społeczno-kulturowe. W drugiej zaś grupie znajdują się cele i kierunki działania, środki finansowe, struktura organizacyjna, organizacja pracy, zwłaszcza współdziałanie pomiędzy stanowiskami szkoleń-doradztwa i pośrednictwa. W ramach struktur RUP wdrożone zostało rozwiązanie polegające na ścisłej współpracy pomiędzy stanowiskami szkoleń-doradztwa i pośrednictwa w świadczeniu usług szkoleniowych w stosunku do klienta (m.in. przepływ informacji pomiędzy wydziałami, działami, motywacja pracowników, szkolenia pracowników, monitoring i kontrola), baza, środki techniczne, etaty i kwalifikacje pracowników w obsłudze klientów. W województwie bydgoskim obsługą szkoleń zajmuje się 11 osób, z czego w 4 rejonowych urzędach pracy pracownicy

łączą wykonywanie zadań w zakresie szkoleń z poradnictwem zawodowym oraz procedury.

Jednym z elementów analizy otoczenia jest identyfikacja potencjalnych odbiorców usług szkoleniowych (pracodawców i bezrobotnych) według specyficznych potrzeb i zachowań. Poniżej przedstawiam stosowane w woj. bydgoskim kryteria segmentacji pracodawców i bezrobotnych:

kryteria segmentacji pracodawców:

- analiza ofert wg wyrażonych przez pracodawcę cech, jakie potencjalny pracownik posiadać powinien (poziom i kierunek wykształcenia, posiadane umiejętności podstawowe i dodatkowe, wymagania psychofizyczne, wiek itp.) ewentualnie analiza przyczyn braku realizacji tychże ofert,
- analiza ofert pojawiających się poza systemem urzędów pracy, np. prasowe,
- wyrażane zapotrzebowanie przez pracodawców na szkolenie bezrobotnych pod potrzeby ich firm,
- informacje o podmiotach gospodarczych (profilu działalności, kondycji ekonomicznej, liczbie zatrudnionych pracowników, filiach bądź oddziałach, dokonywanych wdrożeniach, perspektywach rozwojowych itp.),
- informacje o nowo uruchomionych inwestycjach,
- informacje o planowanych zwolnieniach grupowych i ich przyczynach,
- analiz szkoleń zrealizowanych uprzednio, pod kątem wskaźników efektywności,
- badania socjologiczne pracodawców.

kryteria segmentacji bezrobotnych

Cechy demograficzne	Waga punktowa przyznana przez RUP wg istotności kryteriów
Miejsce zamieszkania:	
1. Miasto	7,3%
2. Wieś	7,3%
3. Wiek	12,2%
4. Płeć	9,8%
5. Zawód	14,6%
6. Wykształcenie	14,6%
7. Umiejętności na wejściu na kurs	17,1%
8. Aktywność w poszukiwaniu pracy	17,1%
Cechy związane ze statusem bezrobotnego:	
1. Absolwenci	13,6%
2. Powracający z wojska	9,1%
3. Sytuacja ekonomiczna bezrobotnego	9,1%
4. Brak propozycji pracy w wyuczonym zawodzie	20,5%
5. Brak wystarczających umiejętności, kwalifikacji do podjęcia pracy	18,2%
6. Utrata zdolności do wykonywania zawodu	18,2%
7. Inne	6,8%

Wynikiem analizy otoczenia zewnętrznego – środowiska wewnętrznego jak i przeprowadzonych badań było ustalenie kluczowych celów i zadań na wojewódzkim i lokalnych rynkach pracy województwa bydgoskiego.

W układzie szkolenia bezrobotnych celem pierwszoplanowym jest:

Optymalizacja efektów (poprawa jakości i zwiększenie zatrudnialności) przy określonych nakładach finansowych.

W konsekwencji przyjęcia tego celu ogólnego konieczna jest realizacja celów szczegółowych, tj.:

– Zwiększenie liczby uczestników programów;

- Zwiększenie liczby absolwentów kursów znajdujących zatrudnienie w następstwie szkoleń;
- Zwiększenie liczby ofert szkoleniowych;
- Dokładniejsza penetracja lokalnego rynku pracy;
- Podniesienie poziomu i kultury obsługi bezrobotnych i pracodawców;
- Zintensyfikowanie współpracy z instytucjonalnymi i nieinstytucjonalnymi partnerami rynku pracy.

Cele osiągnąć są poprzez realizację zadań kierunkowych, np. takich jak:

- Opracowanie lokalnych strategii w zakresie organizowania szkoleń do-

stosowanych do struktury popytu na lokalnych rynkach pracy;

- Zogniskowanie oferty na określonych wcześniej rynkach docelowych i różnicowanie jej w zależności od specyfiki tych rynków;
- Planowanie i prowadzenie działań promocyjnych w poszczególnych segmentach;
- Zintensyfikowanie współdziałania z pracodawcami i ich organizacjami, samorządami lokalnymi, stowarzyszeniami, fundacjami itp. w zakresie wyboru kierunków szkoleń i dostosowywania programów szkoleń do potrzeb lokalnych rynków pracy. Współuczestniczenie urzędów pracy w inicjatywach szkoleniowych zakładów pracy, zwłaszcza takich, które przynoszą nowe miejsca pracy lub ograniczają zwolnienia z pracy;
- Doskonalenie procedur szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy;
- Podniesienie poziomu umiejętności kadry specjalistów WUP-ów i RUP-ów ds. szkolenia bezrobotnych i rozwoju zawodowego, jako decydujących o stopniu efektywności szkolenia bezrobotnych

oraz zadań o wzmocnionym instrumentalium promocyjnym:

- Wprowadzanie szerokiego współdziałania stanowisk pracy zajmujących się kierowaniem i przygotowaniem bezrobotnych do podjęcia zatrudnienia (pośrednictwo pracy – doradztwo – szkolenia);
- Stosowanie w szerokim wymiarze umów trójstronnych w relacji: urząd

pracy – instytucja szkoleniowa – pracodawca.

Na podstawie przeprowadzonego zapotrzebowania na usługi szkoleniowe sporządzane są plany szkoleniowe w układzie rzeczowo-finansowym (roczne i kwartalne). W 1996 r. zrealizowano 73,4% zaplanowanych szkoleń grupowych.

Określenie kierunków szkoleń, kategorii uczestników jest podstawą do dokonania naboru bezrobotnych na szkolenia. Nabór na szkolenia dokonywany jest przez pracownika ds. szkoleń osób bezrobotnych bądź przez pośrednika we współdziałaniu doradcy zawodowego. Bezrobotni uzyskują informacje o:

- uregulowaniach prawnych dot. możliwości szkoleń,
- rodzajach szkoleń grupowych organizowanych z inicjatywy rejonowych urzędów pracy,
- wymaganiach stawianych kandydatom,
- okresie trwania szkolenia, terminie zapisu na kurs,
- założeniach programowych,
- systemie stosowanych ocen na szkoleniach,
- prawach i obowiązkach związanych z uczestnictwem w kursie,
- umiejętnościach i kwalifikacjach uzyskanych po szkoleniu,
- rodzaju dokumentu wydawanego na zakończenie kursu,
- kryteriach doboru kandydatów na szkolenia.

W celu udostępnienia bezrobotnym informacji o możliwościach szkolenia stosowane są dwie formy przekazu: wizualna (ogłoszenia) i werbalna (udzielana

przez pracownika względnie za pośrednictwem mediów) bądź kandydatura zgłaszana jest przez doradcę (promowanie uczestnictwa w klubie pracy).

Rejonowe Urzędy Pracy wywieszają listy uczestników zakwalifikowanych do udziału w szkoleniach i organizują spotkanie z przedstawicielami instytucji

szkolącej w celu omówienia spraw związanych z przebiegiem szkolenia. Aby podnieść jakość świadczonych usług, podnosi się wymagania stawiane instytucjom szkoleniowym. W celu ujednoczenia zasad wyboru instytucji szkoleniowej określono zunifikowane parametry, które decydują o jej wyborze, tj.:

Kryteria oceny ofert szkoleniowych	Oceny częściowe w systemie punktowym
1. Program szkolenia: <ul style="list-style-type: none"> - merytoryczna treść programu, - organizacja i elastyczność programu, - forma i metody nauczania, - szkolenie praktyczne 	35%
2. Koszt szkolenia	20%
3. Warunki lokalowe i sprzęt, jaki zapewnia instytucja szkoleniowa do realizacji kursu	15%
4. Kwalifikacje kadry dydaktycznej	10%
5. Uzyskane kwalifikacje i umiejętności po szkoleniu	10%
6. Działalność promocyjna na rzecz absolwentów kursów (zatrudnienie)	10%

Wyboru firm szkoleniowych dokonuje się na podstawie ustawy o zamówieniach publicznych. Generalnie stosuje się tryb negocjacji z zachowaniem konkurencji oraz tryb wolnej ręki. Po dokonaniu naboru uczestników szkolenia oraz wyborze jednostki szkolącej szkolenia wchodzi w fazę realizacji. Przy realizacji szkoleń współdziałają zasadniczo: RUP (pracownik ds. szkoleń osób bezrobotnych, doradca zawodowy), instytucja szkoleniowa. Celem współpracy jest realizacja zawartych w kontrakcie/umowie parametrów oraz uzyskanie informacji na temat oceny szkolenia przez jego uczestników (monitoring

przeprowadzony w formie ankiet). Kurs kończy się każdorazowo egzaminem i wydaniem dokumentu określonego w Rozporządzeniu MEN oraz MPiPS z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. z 1993 r. Nr 103, poz. 427). W celu promocji absolwentów szkoleń przekazuje się imienne wykazy do serwisu pośrednictwa opatrzone krótką charakterystyką najlepszych uczestników szkoleń, sporządzoną przez doradców i stanowisko ds. szkoleń. Innymi formami promocji są giełdy pracy, informacja w mass mediach. Pracownicy

ds. szkoleń po zakończeniu szkolenia dokonują weryfikacji kosztów, a służby finansowe RUP przekazują środki na konto instytucji szkoleniowej.

Ostatnim etapem każdego szkolenia jest jego ocena pod kątem mierników jakościowych i ilościowych.

System organizacji szkoleń dla osób bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy w woj. bydgoskim przebiega w sferze:

- relacji między lokalnym rynkiem pracy a pracodawcami działającymi w jego obrębie,
- poziomu i charakteru lokalnego bezrobocia,
- inicjatyw i programów szkoleniowych podejmowanych przez partnerów społecznych,
- szkoleń doskonalących oraz przekwalifikowań załóg pracowniczych, organizowanych w strukturach zakładów pracy bądź na zlecenie pracodawców.

Realizacja szkoleń w 1996 r.

Skierowani na szkolenia

W 1996 r. w województwie bydgoskim szkoleniami objęto 3297 osób, z tego 3083 osoby podjęły szkolenia od początku roku, a pozostałe kontynuowały szkolenia na podstawie umów zawartych w 1995 r. W analogicznym okresie roku ubiegłego programem szkoleń objęto 2831 osób, z tego 2451 podjęło szkolenia od początku roku. W 1996 r. w stosunku do 1995 r. zwiększył się o 16,5% procentowy udział osób objętych szkoleniami oraz o 25,8% skierowanych na szkolenia.

Sytuację w układzie dynamiki szkoleń w kwartałach oraz procentowy udział bezrobotnych skierowanych na szkolenia w populacji bezrobotnych przedstawia poniżej zamieszczone zestawienie.

Kwartały	Skierowani na szkolenia		Dynamika 1996/1995	Procentowy udział skierowanych na szkolenia w populacji bezrobotnych w 1995 r.	Procentowy udział skierowanych na szkolenia w populacji bezrobotnych w 1996 r.
	1995	1996			
I kwartał	685	634	92,6	0,7%	0,7%
II kwartał	703	761	108,3	0,8%	0,9%
III kwartał	494	700	141,7	0,5%	0,8%
IV kwartał	569	988	173,6	0,6%	1,2%
Ogółem	2451	3083	125,8%	2,7%	3,7%

Procentowy udział skierowanych w populacji zarejestrowanych bezrobotnych wynosił 3,7% i był o 1,9% punktu procentowego wyższy od poziomu osiągniętego w 1995 r.

Szkolenia zakończone

Na przestrzeni 12 miesięcy 1996 r. roku szkolenia ukończyło 2727 (w tym 1475 kobiet), i 39 osób zagrożonych utratą pracy. Liczba przeszkolonych w 1996 r. była wyższa o 6,9% (177 osób) od poziomu osiągniętego w 1995 r. o 318 osób od poziomu 1995 r.

Wśród 2727 osób bezrobotnych, które od początku roku ukończyły przyuczenie do zawodu, zmieniły kwalifikacje bądź je podwyższyły:

- 65,6% stanowiły osoby z prawem do zasiłku (1788 osób, w 1995 r. – 1568),
- 10,1% osób to bezrobotni przeszkoleni w trybie indywidualnym pod

uprawdopodobnienie zatrudnienia (560 osób, w 1995 r. – 276),

- 8,7% stanowili absolwenci szkół (248 osób, w 1995 r. – 222),
 - 44,4% to bezrobotni absolwenci, osoby wywodzące się ze środowisk wiejskich oraz osoby długotrwale bezrobotne (tzw. grupy szczególnego ryzyka), (1211 osób, w 1995 r. – 1204)
- ponadto przeszkolono 39 osób zagrożonych utratą pracy, z tego:
- 38 osób w trybie art. 15 ust. 5,
 - oraz 1 osobę w trybie art. 16 ust. 10.

W 1996 r. w stosunku do 1995 r. wzrósł o 0,42% udział osób przeszkolonych w populacji bezrobotnych i osiągnął on poziom 3,2%.

Dynamika szkoleń oraz udział osób przeszkolonych w populacji bezrobotnych kształtowały się następująco:

Kwartaly	Spadek /Wzrost	Szkolenie zakończone OGÓLEM		Dynamika 1995/1996	Wskaźnik osób przeszkolonych w populacji bezrobotnych		Wzrost (+) Spadek (-)
		1995	1996		1995	1996	
I kwartał	16	515	242	47,0%	0,5%	0,3%	0,77%
II kwartał	67	637	835	131,5%	0,7%	0,9%	0,74%
III kwartał	-45	717	728	101,5%	0,8%	0,9%	-0,27%
IV kwartał	70	681	922	135,0%	0,8%	1,1%	1,61%
Ogółem	177	2550	2727	106,9%	2,8%	3,2%	0,42%

Podstawowe kierunki szkoleń

Bezrobotni szkolili się w 1996 r. na siedemdziesięciu (różnorodnych) kursach zainicjowanych i zorganizowanych przez

rejonowe urzędy pracy oraz na podstawie wydanych skierowań na szkolenie w trybie indywidualnym pod uprawdopodobnienie zatrudnienia. Najwięcej osób przeszkolono na kursach:

Lp.	Zawody/specjalności robotnicze	Liczba osób przeszkolonych		
	Nazwa kierunku szkolenia	Kobiety	Mężczyźni	Razem
1	Księgowość/Rachunkowość	436	35	471
2	Spawanie/podstawowy	0	239	239
3	Mała przedsiębiorczość	113	124	237
4	Kurs komputerowy (rozszerzony)	166	57	223
5	Krawiec/Szwacz	205	0	205
6	Obsługa kotłów co.	3	177	180
7	Podstawy obsługi komputera	145	28	173
8	Kierowca kat. C, D, E	0	67	67
9	Obsługa administracyjno-biurowa	59	2	61
10	Hutnik, zdobnik szkła i ozdób choink.	39	18	57
11	Obsługa kas fiskalnych	53	2	55
12	Sekretarka/Asystentka	46	0	46

Realizacja umów trójstronnych

W 1996 r. zawarto 31 umów (w 1995 r. – 22 umowy), w ramach umów trójstronnych (RUP – Pracodawca – Instytucja szkoleniowa). Na potrzeby

pracodawców przeszkolono 518 osób, tj. 136 osób więcej niż w 1995 r. W następstwie szkoleń pracę podjęło 399 osób, tj. 77,0% przeszkolonych. Osoby zdobyły m.in. następujące kwalifikacje:

Lp.	Rodzaje szkoleń	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Zatrudnienie	% udział zatr.
1	Hutnik, zdobnik szkła i ozdób choinkowych	24	12	12	24	100,0
2	Karmelkarz	18	14	4	14	77,8
3	Malarka ozdób choinkowych	32	27	5	32	100,0
4	Murarz	6	0	6	6	100,0
5	Murarz-tylnkarz-glazurnik	7	0	7	7	100,0
6	Murarz-tylnkarz	17	0	17	10	58,8
7	Operator wózka widłowego	3	0	3	2	66,7
8	Opiekunka domowa	35	35	0	34	97,1
9	Spawacz CO ₂	22	0	22	17	77,3

Lp.	Rodzaje szkoleń	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	Zatrudnienie	% udział zatr.
10	Spawacz uniwersalny	31	0	31	31	100,0
11	Stolarz	36	0	36	27	75,0
12	Stolarz meblowy	18	0	18	13	72,2
13	Strażnik miejski	15	0	15	15	100,0
14	Szwaczka	44	44	0	29	65,9
15	Szwaczka przem.	146	146	0	79	54,1
16	Szwaczka tapic. meblowej	18	18	0	18	100,0
17	Tapicer meblowy	22	0	22	21	95,5
18	Zbrojarz-betoniarz- -glazurnik	7	0	7	7	100,0
19	Zdobnik szkła	17	0	17	13	76,5
Województwo		518	296	222	399	77,0

Urzędy pracy przy wyborze partnerów do zawieranych umów trójstronnych (oprócz wymogu stosowania Ustawy

o zamówieniach publicznych) stosują dodatkowe parametry oceny, m.in.:

1. Zatrudnienie bezrobotnych po szkoleniu (warunki zawarte w umowie):	Waga punktowa przyznana przez RUP wg istotności kryteriów
- 80%-90%	42,9%
- 70%-80%	28,6%
- 60%-70%	14,3%
- 50%-60%	14,3%
2. Partycypacja pracodawcy w kosztach:	
- bezpłatna eksploatacja urządzeń	41,7%
- bezpłatna eksploatacja pomieszczeń	25,0%
- koszty materiałowe	33,3%

W 1996 r. zorganizowano szkolenia dla 234 osób ubiegających się o pożyczkę ze środków FP na podjęcie działalności gospodarczej na własny. Szkoleniami

objęto 65,9% osób, którym udzielono pożyczki na rozpoczęcie działalności gospodarczej.

Miary skuteczności szkoleń

Nazwa wskaźnika	1995	1996
1. Stopa ponownego zatrudnienia uczestnika szkoleń C.1.	95,6%	66,0%
2. Koszt ponownego zatrudnienia uczestnika szkoleń C.2.	1306,8	1547,8
3. Średni jednostkowy koszt finansowanych szkoleń C.3.	751,5	972,4
4. Procent uczestników kończących kursy C.4.	96,5%	95,2%
5. Wskaźnik zatrudnienia w wyuczonym zawodzie C.6.	86,7%	82,1%

Mocne i słabe strony szkoleń

Do mocnych stron województwa bydgoskiego zaliczyliśmy:

1. Monitorowanie funkcjonowania systemu zamówień publicznych w zakresie organizacji szkolenia bezrobotnych. Ujednoczenie procedur, dokumentacji dot. szkoleń bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy.
2. Bardziej pracochłonne, ale i dokładniejsze przygotowanie organizacyjne i merytoryczne szkoleń organizowanych w trybie ustawy o zamówieniach publicznych.
3. Unifikacja rozwiązań w zakresie szerokiego współdziałania komórek kierowania i przygotowywania do podjęcia zatrudnienia (pośrednictwo pracy–doradztwo–szkolenia).
W ramach struktur RUP wdrożone zostało rozwiązanie polegające na ścisłej współpracy pomiędzy stanowiskami szkoleń-doradztwa i pośrednictwa w świadczeniu usług szkoleniowych w stosunku do klienta, polegającej m.in. na:
 - segmentacji klientów (bezrob. i pracodawców),
 - diagnozie potrzeb szkoleniowych,

- opracowaniu planów szkoleń (rocznych i kwartalnych),
 - określaniu kryteriów doboru i doborze bezrobotnych na szkolenia,
 - monitoringu szkoleń,
 - kontroli realizacji planów.
4. Zmniejszono liczbę kursów krótkich na rzecz dłuższych o rozszerzonym programie dającym lepsze przygotowanie do nowej pracy (np. kursy obsługi komputerów wzbogacone o wiedzę i umiejętności z zakresu księgowości, rachunkowości, obsługi kas fiskalnych, projektowania, gospodarki magazynowej itp.).
 5. Dokonywanie okresowych ocen (rankingi, katalogi firm szkol.) instytucji szkolących bezrobotnych w celu promowania najlepszych wśród RUP, bezrobotnych i poszukujących pracy.
 6. Podnoszenie poziomu (szkolenia wewnętrzne organizowane przez WUP) dla kadry specjalistów RUP-ów ds. szkolenia bezrobotnych i rozwoju zawodowego, jako decydujących o stopniu efektywności szkolenia bezrobotnych.
 7. Dążenie do poprawy jakości i efektywności szkolenia bezrobotnych, m.in. przez ciągłe modernizowanie

treści nauczania, doskonalenie kadry organizatorskiej i edukacyjnej.

8. Promowanie szkoleń, kształtujących umiejętności adekwatne do aktualnych i przyszłych wymagań pracodawcy i realizowanych o nowoczesne i sprawdzone formy, treści i metody kształcenia zawodowego.
9. Systematyczne monitorowanie i ocenianie efektywności i poziomu szkolenia.
10. Wzrost efektywności organizowanych szkoleń wyrażających się znacznym zwiększeniem wskaźnika efektywności w kolejnych latach 1995 – 55,4% i w 1996 r. – 66,0 %. Wzrost wskaźników efektywności jest wynikiem:
 - lepszego dopasowania kierunków szkolenia do potrzeb lokalnych rynków pracy,
 - rozwijania modelu szkoleń realizowanych na bezpośrednie zamówienie pracodawców na podstawie umów trójstronnych 1995 – 22 umowy (przeszkolono – 382 osoby), w 1996 r. – 31 umów (przeszkolono 518 osób),
 - zmniejszenia liczby kursów krótkich na rzecz dłuższych, o wzbogaconym programie, dającym lepsze przygotowanie zawodowe.
11. Zwiększenie nominalnej liczby zaktywizowanych osób z 2451 w 1995 r. do 3083 osób w 1996 r.
12. Zwiększenie % udziału środków FP z 7,0% w 1995 r. do 12,0% w 1996 r.

na tę formę w limicie na aktywne programy rynku pracy.

Słabe strony to:

- zakresy czynności pracowników ds. szkoleń i rozwoju zawodowego, zawierające zadania nie związane ze szkoleniem, wynikające z niedostatecznej liczby etatów,
- zbyt ogólnikowe plany rozwoju gospodarczego województwa, trudności w pozyskiwaniu informacji koncepcji rozwoju lokalnych rynków,
- niedostateczne wyposażenie stanowisk ds. szkolenia bezrobotnych i rozwoju zawodowego w sprzęt komputerowy,
- brak oprogramowania komputerowego w dziedzinie szkoleń,
- brak standardowych programów szkoleniowych w różnych zawodach, które powinny spełniać całości wymagań co do poziomu, treści i jakości przygotowania zawodowego, zamieszczonych w odpowiednich dokumentach normatywnych. Dokumentacja winna być zatwierdzona na szczeblu centralnym. Widzi się także konieczność wprowadzenia licencji dla placówek edukacji pozaszkolnej celem zbudowania systemu, który pozwoli na jednakowe podejście do kształcenia umiejętności zawodowych w oświacie szkolnej i pozaszkolnej.

Dorota Koprowska

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

Janusz Ziętek

Wojewódzki Urząd Pracy w Radomiu

SZKOLENIE BEZROBOTNYCH W WOJEWÓDZTWIE RADOMSKIM

Specyficzną cechą radomskiego rynku pracy jest wysokie bezrobocie nie tylko wśród osób z wykształceniem na poziomie podstawowym i niepełnym podstawowym (29,8%), ale także z zasadniczym zawodowym (40,5%). Znaczny odsetek bezrobotnych stanowią także osoby z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym (18,5%) oraz średnim ogólnokształcącym (5,2%). Najmniej zagrożone bezrobociem wydają się być osoby z wykształceniem wyższym. Liczba bezrobotnych wśród tych osób utrzymuje się od kilkunastu kwartałów na niemal nie zmienionym poziomie i wynosi ok. 1% ogółu bezrobotnych. Na koniec I półrocza 1997 r. w urzędach pracy województwa radomskiego zarejestrowanych było 61 370 bezrobotnych. Ponad połowę, tj. 54,7% (33 586 osób) stanowiły kobiety. Struktura wiekowa bezrobotnych charakteryzuje się dominującym udziałem ludzi młodych, natomiast łącznie osoby w wieku mobilnym zawodowo (18–44 lata) stanowią 80,9% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych.

Dla osób bezrobotnych z terenu województwa radomskiego w ciągu I półrocza 1997 roku zgłoszono ogółem 8895 miejsc pracy, w tym oferty do pracy stałej obejmowały 4823 miejsca.

Większość miejsc pracy (72%) oferował sektor prywatny. Liczba oferowanych miejsc pracy była jednak zdecydowanie niższa od liczby zarejestrowanych osób. Średnio na jedną zgłoszoną ofertę pracy przypadało ok. 63 bezrobotnych (w styczniu), 22 bezrobotnych /ofertę (w czerwcu). W przeważającej części oferty pracy dotyczyły zawodów nadwyżkowych, tj. takich, na które występuje mniejsze zapotrzebowanie niż ogólna liczba bezrobotnych, poszukujących pracy. W tabeli 1 przedstawiamy liczbę ofert pracy, liczbę zarejestrowanych bezrobotnych w podziale na grupy zawodów.

Wśród poszukiwanych na rynku pracy pracowników wyróżnić można również reprezentantów zawodów deficytowych, tj. takich, na które występuje wyższe zapotrzebowanie niż liczba osób poszukujących pracę (tabela 2).

Na zmieniającym się rynku pracy coraz częściej obserwujemy wzrost zapotrzebowania na wysoko kwalifikowane kadry lub pracowników mobilnych o szerokoprofilowych specjalnościach.

Wśród różnych metod walki z bezrobociem ważną rolę odgrywa organizacja szkoleń doskonalących, przekwalifikowujących, przygotowujących do powrotu do pracy.

Tabela 1.

Grupy zawodów	Liczba bezrobotnych	Liczba ofert
Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	18 408	3 286
Pracownicy przy pracach prostych	14 588	3 232
Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	9 669	704
Pracownicy obsługi biurowej	4 280	561
Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	4 192	502
Technicy i inny średni personel	3 230	423
Specjaliści	1 054	148
Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	1 298	28
Kierownicy małych i średnich zakładów pracy	203	11

Tabela 2.

Zawody	Liczba bezrobotnych	Liczba ofert
Tynkarz	49	218
Brukarz	57	83
Głazurnik	24	51
Konserwator budynków	25	43
Operator maszyn i urządzeń przetwórczych	9	65
Technik obsługi komputerów	42	53
Położna	34	81
Dekarz	38	57
Informatyk	4	12
Inżynier budownictwa	7	13

W województwie radomskim organizacją szkoleń dla osób bezrobotnych zleczanych do realizacji przez urzędy pracy zajmuje się wiele instytucji: szkoły, organizacje oświatowe, organizacje społeczne, instytucje państwowe i prywatne spółki. Instytucje te opraco-

wują i proponują do realizacji własne programy nauczania, posiadają własną kadrę dydaktyczną. Wszystkie one działają na zasadach wolnego rynku traktując się często wzajemnie jako konkurencja.

Mając na względzie dobro uczestników szkoleń oraz jakość proponowanych szkoleń podjęto próbę nawiązania szerokiej współpracy między urzędami pracy, pracodawcami, organizatorami szkoleń. Na organizowanych w tym celu seminariach mówiono o potrzebach zmian, o tym, co nas czeka w przyszłości. Wszyscy zdają sobie sprawę z faktu, iż, aby sprostać wymaganiom rynku pracy, m.in. przed organizatorami szkoleń, jednostkami planującymi, organizującymi doskonalenie dorosłych stoi zadanie przygotowania kadr, które w zależności od potrzeb, od konkretnej sytuacji potrafią wykazać się odpowiednimi profesjonalnymi kwalifikacjami. Ważnym elementem jest świadomość osób organizujących szkolenia, zlecających szkolenia o konieczności poprawy jakości organizowanych szkoleń. Wszyscy musimy zrozumieć, że sytuacja na rynku pracodawców i pracobiorców, zmienność zapotrzebowania na określone zawody, pojawienie się nowych potrzeb profesjonalnych, konieczność odnawiania lub uzupełniania kwalifikacji wymagać będzie od systemu edukacji dużej elastyczności.

Pewne jest, że potrzeby zmian w zakresie przekwalifikowania będą narastać, a tym samym rozrastać się będzie sieć instytucji oświatowych. 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. Należy się spodziewać, że skuteczność będzie tym większa, im więcej i bardziej różnorodne formy edukacyjne włączone zostaną w dydaktykę.

Pytanie co robić, żeby kształcić lepiej, pełniej, skuteczniej, czyli efektywnej nabiera szczególnego znaczenia, gdyż oczekiwana poprawa jakości kształcenia oznacza często dokonanie koniecznych zmian w organizacji pracy, uwzględnienie potrzeb gospodarki rynkowej i oczekiwań jednostki. Nowoczesne ośrodki doskonalenia powinny mieć opisaną przez system: strukturę organizacyjną, podział odpowiedzialności i kompetencji, procesy oraz zasoby umożliwiające zarządzanie jakością w danej jednostce, zapobieganie występowaniu wad, pomyłek we wszystkich fazach tworzenia wyrobu, organizowania i realizowania usługi.

Istotnym problemem jest przekonanie do potrzeby uczenia się, pokonywanie barier, jakie występują w uczeniu się osób dorosłych. Jako ważne uznano również wzajemną współpracę osób organizujących szkolenia, pracodawców, administracji publicznej, próby dokonania wspólnie analiz w zakresie czekających nas jeszcze zmian w gospodarce, na rynku pracy, wynikających z tego potrzeb i oczekiwań, zasadność koordynacji prac, odpowiedni dobór jednostek organizujących szkolenia dla bezrobotnych, ujednolicenie programów.

Na spotkaniu przedstawiciele rejonowych urzędów pracy i jednostek zajmujących się doskonaleniem, przekwalifikowaniem Instytut przedstawił swoje prace badawcze w tym zakresie. W Instytucie Technologii Eksploatacji podjęto prace nad opracowaniem systemu zapewnienia jakości w kształceniu. Na potrzeby tego systemu, dokumentów opisujących go, powstał algorytm postępowania przy organizacji szkoleń. Proce-

dury postępowania zawierają informacje szczegółowe, takie jak: cel, zakres stosowania, definicje, obowiązki, odpowiedzialność, uprawnienia, opis pracy, dokumenty związane, oczekiwane efekty. Informacje zawarte w opracowanych procedurach są bardzo przydatne dla analizy zadań zawodowych, wymaganych umiejętności, kompetencji pracowników realizujących poszczególne procedury systemu. Szkolenia organizowane są zgodnie z przyjętymi procedurami i algorytmami postępowania. Stosowanie się do wymagań, norm zinterpretowanych na potrzeby kształcenia zawodowego pozwoliło na maksymalne eliminowanie nietrafionych programów nauczania, nieefektywnych metod kształcenia, jak również na angażowanie do procesów nauczania właściwie dobranych fachowców i środków materialnych. Tak więc w uproszczeniu można powiedzieć, że jakość kształcenia zawodowego, kwalifikacje, a szczególnie kompetencje i umiejętności będą weryfikowane przez możliwości realizacji procedur szczegółowych. Z doświadczenia wiemy, że stała weryfikacja systemu zapewnienia jakości powoduje aktualizację procedur i instrukcji. Badania pozwoliły na modyfikację programów jako pochodnej potrzeb słuchaczy, celów, treści, metod i form, jak również pozwoliły na przekonanie się o uzyskanych nowych umiejęt-

nościach osób uczestniczących w szkoleniach.

Mierzenie jakości kształcenia zawodowego zwłaszcza osiąganych efektów jest w Polsce trudne z powodu braku standardów edukacyjnych, kryteriów oceny szkoły, jednostki edukacyjnej, systemu egzaminów państwowych. To znacznie ogranicza i utrudnia prowadzenie obiektywnych badań. Często diagnozowanie można prowadzić koncentrując się jedynie na sposobie funkcjonowania jednostki, a nie na jej wynikach. Konieczna jest intensyfikacja prac nad opracowaniem standardów kwalifikacyjnych, nad analizą i opisami zawodów, programami nauczania, treściami kształcenia. Wiele z tych prac wykracza poza możliwości urzędów pracy czy samych instytucji, wymagając rozwiązań i decyzji na szczeblu centralnym. Istnieją jednak problemy, które już teraz możemy próbować rozwiązywać. Aby odpowiedzieć na pytanie – jak spełnić oczekiwania klienta – należy starać się go poznać, próbować udzielić odpowiedzi na pytanie: kto jest moim klientem? jakie są jego potrzeby? jakie są jego oczekiwania i kryteria (miary)? jaki jest mój proponowany produkt? czy spełnia on oczekiwania klienta? co należy zmienić, aby spełnić oczekiwania klienta?

LOKALNE WŁADZE A PROBLEMY BEZROBOCIA W REGIONIE

Wprowadzenie

Bezrobocie na wojewódzkim rynku pracy, określane mianem strukturalnego, technologicznego, ukrytego i agrarnego¹ jest problemem społecznym, którego rozwiązanie wymaga aktywnej współpracy i koordynacji działań wszystkich partnerów lokalnego rynku pracy. Nie bez roli pozostaje tu samorząd lokalny. Wyposażony w pewne środki i możliwości działania „bliski” przestrzennie problemom poszczególnych społeczności lokalnych może rzeczywiście „partycypować” w programach pomocy tym społecznościom zwłaszcza w zakresie przeciwdziałania bezrobociu.

Tak rozumiana aktywność gmin, postrzegana w kategoriach współpracy ze służbami zatrudnienia, była przedmiotem empirycznych badań socjologicznych zrealizowanych w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Opolu na przełomie III i IV kwartału 1996 roku.

Dobór próby, metoda i przebieg badań

Do udziału w sondażu zaproszono wszystkie samorządy lokalne w województwie, czyli przedstawicieli 65 miast i gmin. Zamiarem badawczym było prze-

prowadzenie analizy problemu opartej na pełnej próbie. Wśród wszystkich zainteresowanych rozesłano więc kwestionariusze ankiet opatrzone apelem zachęcającym do wzięcia udziału w przedstawionym programie badawczym. Ostatecznie realizacja próby ukształtowała się na poziomie 49%, co oznacza, że otrzymano 31 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy oraz jedną, udokumentowaną odmowę ustosunkowania się do problemów poruszonych w ankiecie.

Charakterystyka badanej zbiorowości

Ankietowane gminy różnicuje nie tylko liczba bezrobotnych oraz wskaźnik natężenia bezrobocia (ankiety odesłały zarówno gminy o niskim, jak i wysokim wskaźniku natężenia bezrobocia w gminie), ale także inne, ważne zmienne: wielkość powierzchni, poziom aktywizacji gospodarczej (liczba podmiotów gospodarczych funkcjonujących na danym terenie, zasoby siły roboczej i wykorzystanie tych zasobów).

Wyniki badań

Idea Master-planu

Rozwijanie samorządności terytorialnej zainicjowane procesem przemian

¹ Robert Rauziński: *Bezrobocie na Śląsku Opolskim w świetle badań demograficznych*. Opole 1994, s. 5.

gospodarczych i społecznych sprowadza problemy planowania strategicznego i rozwoju na szczebel gminy. Obiegowa formuła „biznes planu” określająca formułę planowania zasadniczego w powiązaniu z możliwościami wykonawczymi i finansowymi jednostek, może być przeniesiona i wykorzystana na szczeblu działalności i rozwoju gmin. Adaptacją taką jest Master-plan, zwany także Master-Biznes-Planem², który przez nakreślenie celów oraz dróg realizacji tych celów umożliwia rozwój gminy w określonej perspektywie czasowej.

Jak wynika z deklaracji przedstawicieli gmin, 35,5% badanej populacji opracowało bądź jest w trakcie opracowania założeń do Master-planu, a 64,5% stwierdziło, że przedsięwzięcia tego dotychczas nie podjęto się w gminie.

Wszystkie gminy także, które zadeklarowały posiadanie, bądź opracowanie Master-planu, uwzględniły w jego ramach problemy związane z bezrobociem.

Ponadto 29,0% respondentów złożyło deklarację o dysponowaniu w gminie innym, specjalnym programem zwalczania bezrobocia i łagodzenia jego skutków na terenie gminy.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że badana populacja nie wyróżnia się, w zakresie tworzenia specjalnych programów zwalczania bezrobocia i łagodzenia jego skutków na terenie gminy. Można założyć nawet, że tworzenie jakichkolwiek strategicznych planów rozwoju nie jest mocną stroną gmin województwa opolskiego, skoro

tylko 1/3 badanej populacji deklaruje posiadanie bądź aktualne opracowanie Master-planu, w którym zagadnienia walki z bezrobociem na terenie gminy znajdują swoje odzwierciedlenie.

Działania gmin na rzecz tworzenia nowych miejsc pracy

Kolejna kwestia dotyczyła działań podejmowanych przez samorządy lokalne w zakresie tworzenia nowych miejsc pracy na terenie gminy. Na pytanie: „Czy na terenie gminy prowadzone były w okresie ostatnich dwóch lat inwestycje infrastrukturalne, mające na celu między innymi ograniczenie skali bezrobocia i tworzenie nowych miejsc pracy?” w 16 przypadkach udzielono pozytywnej odpowiedzi, co stanowi 51,6% ogółu wskazań. Dokładnie 15 respondentów (48,4%) nie potwierdziło prowadzenia na terenie gminy takich inwestycji infrastrukturalnych.

Z deklaracji uczestników badań wynika także, że łącznie na terenie gmin prowadzących inwestycje infrastrukturalne, w ciągu ostatnich dwóch lat stworzono 307 miejsc pracy, w większości jednak tymczasowych, organizowanych w systemie robót publicznych i prac inwestycyjnych.

Władze samorządowe zapytane z kolei o starania w kierunku tworzenia korzystnych warunków dla inwestorów wyrażających chęć rozwijania na terenie gminy swojej działalności gospodarczej w 90,3% potwierdziły istnienie takich warunków do inwestowania przez publiczne i prywatne podmioty gospodarcze.

² Więcej na ten temat między innymi: Franciszek Piontek (red.) W: Master plan narzędziem ekorozwoju gminy, Katowice 1995.

Przekwalifikowania i szkolenia bezrobotnych

Interesującym było poznanie starań gmin dotyczących organizacji lub współuczestnictwa w tworzeniu programów przekwalifikowań lub szkoleń bezrobotnych z terenu gminy.

Jak wynika z badań, tego typu działania praktykowano w 11 ankietowanych gminach, natomiast w 20 z nich szkoleń lub przekwalifikowań bezrobotnych nie prowadzono.

Najczęściej przekwalifikowano lub szkolono bezrobotnych w zawodach: palacza co, spawacza, pilarza, brukarza, a także na kursach księgowości i obsługi komputera.

Działania gmin na rzecz promocji i rozwoju gminy

Zaangażowanie gmin w działania mające na celu promocję i rozwój gminy tak w zakresie tworzenia własnego zaplecza instytucjonalnego oraz programowego, jak i pozyskiwania zagranicznych partnerów i inwestorów – to kolejne możliwe pole aktywności samorządów lokalnych.

Jak wynika z badań, 35,5% badanej populacji stworzyło, bądź aktualnie zaangażowanych jest w tworzenie infrastruktury instytucjonalnej sprzyjającej podejmowaniu inicjatyw lokalnych. Wśród przedsięwzięć zrealizowanych w gminie w omawianym zakresie wymieniono przede wszystkim: powołanie do życia Ośrodka Wspierania Przedsiębiorczości, głównie z nastawieniem na szkolenia bezrobotnych (wspieranie finansowe tej inicjatywy) oraz zorganizowanie

wanie bazy lokalnej dla Inkubatorów Przedsiębiorczości i Funduszu Wspierania Przedsiębiorczości.

Wszystkie badane gminy zadeklarowały aktywność w dziedzinie promowania własnych walorów w kraju i za granicą celem pozyskania przyszłych inwestorów i zaktywizowania gospodarczego gminy. Najczęściej wykorzystywane przez władze lokalne sposoby promowania gminy na zewnątrz to: wydawnictwa (foldery, ulotki reklamujące) oraz nawiązanie kontaktów z partnerami zagranicznymi.

Współpraca badanych gmin z urzędami pracy

Ostatnią część kwestionariusza ankiety poświęcono sprawom współpracy władz samorządowych z służbami zatrudnienia i innymi partnerami w dziedzinie przeciwdziałania bezrobociu.

Z zebranych danych w tym zakresie wynika, że najczęściej wskazywanym przez samorządy partnerem do współpracy są rejonowe urzędy pracy i Wojewódzki Urząd Pracy – 67,7%, a następnie pracodawcy – 29,0% oraz Związek Kupców i Rzemieślników – 6,45%. Inni partnerzy rynku pracy, wskazywani incydentalnie to: Cech Rzemiosł, Rejonowe Rady Zatrudnienia, Związki Rolnicze, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Związki Zawodowe oraz Młodzieżowe Hufce Pracy. Pojawiły się także głosy sygnalizujące brak współpracy w dziedzinie bezrobocia z jakimkolwiek partnerami rynku pracy.

Większość przedstawicieli gmin – 61,3% potwierdziło dobrą jakość współpracy między służbami zatrudnienia a samorządami, pozostali natomiast

stwierdzili, że współpraca nie odpowiada ich oczekiwaniom.

Wśród braków i ewentualnych niedociągnięć w dziedzinie współpracy zwrócono uwagę przede wszystkim na: niedostateczną częstotliwość kontaktów między gminą a urzędem uniemożliwiająca właściwą wymianę informacji i komunikację międzypartnerską.

Wielu zwolenników wśród przedstawicieli gmin miało pomysł przekazania samorządom lokalnym dyspozycji w zakresie podziału środków na aktywne programy przeciwdziałania bezrobociu oraz zrównania gminie przy ewentualnym podziale środków.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań empirycznych stanowią jedynie element poznania złożonego problemu bezrobocia, rozpatrywanego w skali lokalnej. Analiza nie jest więc wyczerpującym i całościowym opracowaniem tematu. Nie daje ona także obrazu problemu w całej jego złożoności. Świadomość tych ograniczeń nie uniemożliwia jednak dokonania pewnych generalizacji i uogólnień w zakresie badawczym, dotyczącym współpracy i aktywności samorządów w dziedzinie walki z bezrobociem na terenie badanych gmin.

Uzyskane w badaniach dane pozwalają stwierdzić, że samorzady lokalne naszego województwa wyróżniają się umiarkowaną aktywnością w dziedzinie przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia

jego skutków na terenie gminy. Aktywność ta przejawia się na różnych płaszczyznach, przy czym zaangażowanie w poszczególnych dziedzinach jest różne, od pełnego do umiarkowanego i nie zależy od wartości wskaźnika natężenia bezrobocia w danej gminie.

Uzyskane opinie samorządów lokalnych naszego województwa na temat współpracy i aktywności w dziedzinie przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego skutków sugerują, że działania służb zatrudnienia powinny pójść przede wszystkim w kierunku:

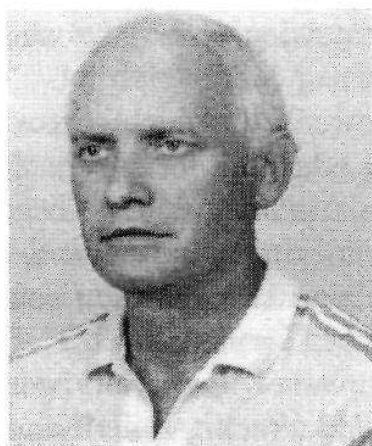
- dalszego utrzymania współpracy z władzami lokalnymi na dotychczasowym poziomie, spełniającym oczekiwania gmin;
- zwiększenia wzajemnych kontaktów z gminami, mających na celu wymianę informacji o sytuacji na lokalnym rynku pracy i zmianach zachodzących na tym rynku;
- szybkiego reagowania na potrzeby gmin zwłaszcza w zakresie zmian w przepisach prawnych dotyczących problematyki bezrobocia.

Literatura

1. Piontek F.: Master plan narzędziem ekorozwoju gminy. Katowice 1995.
2. Rauziński R.: Bezrobocie na Śląsku Opolskim w świetle badań demograficznych. Opole 1994.
3. Strzelecki Z. (red.): Inicjatywy lokalne w rozwiązywaniu problemów bezrobocia. Warszawa 1994.

Sylwetki wybitnych oświatowców

ANDRZEJ CIEŚLAK 1943–1990



Doktor nauk humanistycznych Andrzej Cieślak urodził się 4 kwietnia 1943 roku w Mińsku Mazowieckim w rodzinie nauczycielskiej. Po ukończeniu w 1959 roku liceum ogólnokształcącego podjął studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim. Pracę magisterską poświęconą oświacie dorosłych obronił w 1965 roku. W czasie studiów zainteresował się pracą naukową i popularyzatorską. Dlatego pozostał na Uniwersytecie podejmując pracę jako asystent na Wydziale Pedagogicznym w Zakładzie Teorii Oświaty Dorosłych. Obronił pracę doktorską nt.

„Kultura pedagogiczna nauczycieli kursów wewnątrzzakładowych”.

Po czterech latach asystentury przeszedł do pracy w ówczesnych Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych na stanowisko sekretarza redakcji miesięcznika „Oświata Dorosłych”. Swoje publikacje zapoczątkował na łamach miesięcznika „Oświata Dorosłych” w 1966 roku informacją nt. „Otwarcie Międzywydziałowego Studium Kulturalno-Oświatowego na Uniwersytecie Warszawskim”.

Związał się z tym czasopisem do końca jego istnienia jako redaktor naczelny.

Doktor Andrzej Cieślak łączył w sobie wnikliwość pracownika naukowego, pasję społecznika przez pracę w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich i publicysty umiejącego przedstawiać ważne zagadnienia dla oświaty w sposób zrozumiały dla szerokiego rzesz czytelników.

Był znawcą literatury pedagogicznej wielu krajów. Uczestniczył w licznych konferencjach międzynarodowych. Dlatego też pod koniec swego krótkiego życia podjął pracę naukową w Zakładzie Analiz i Badań Porównawczych Instytutu Badań Pedagogicznych.

Wynikiem studiów i badań były publikacje książkowe i artykuły. Wśród wielu warto przypomnieć „Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego”, a także artykuły informujące polskiego czytelnika o tym, co dzieje się w wielu krajach świata

w dziedzinie oświaty dorosłych (doskonała znajomość języków obcych – angielski, francuski i rosyjski).

Z tych też względów współpracował z kolejnymi Komitetami Ekspertów ds. Edukacji, dostarczając materiały porównawcze i własne przemyślenia.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, którego w drugiej połowie lat osiemdziesiątych został prezesem, stało się dla Andrzeja Cieślaka ważnym miejscem realizacji ważnych idei oświatowych. Mając wcześniejsze kontakty międzynarodowe i uznanie u partnerów zagranicznych, doprowadził do zorganizowania w 1988 roku konferencji międzynarodowej w Warszawie z udziałem wielu wybitnych znawców oświaty dorosłych. Był też inicjatorem biuletynu oświaty dorosłych w języku angielskim. Z przyczyn finansowych ukazał się jedynie pierwszy numer. Fakt ten być może będzie pobudził innych do kontynuowania tego ważnego dla oświaty dorosłych w Polsce dzieła. Nie dożył już Sympozjum ESVA w Warszawie, które mając pewien wzorzec zostało zorganizowane w 1992 roku.

Za prezesury Andrzeja Cieślaka Stowarzyszenie Oświatowców Polskich rozrosło się liczebnie, skupiając osoby zajmujące się teorią i praktyką edukacji dorosłych. Zaczął tworzyć podstawy materialne działalności Stowarzyszenia przez działalność gospodarczą poszczególnych oddziałów. I chociaż nie wszystkie inicjatywy były udane, to warto podkreślić, że stanowiły one nowe doświadczenia w działalności organizacji pozarządowej, w zupełnie nowych warunkach ekonomiczno-społecznych i politycznych.

Doktor Andrzej Cieślak był osobowością skupiającą wokół ważnych zadań oświatowych ludzi o różnych poglądach, doświadczeniu i charakterach. A nie było to łatwe szczególnie w czasie, gdy Stowarzyszenie uzależnione od ministerstwa oświaty stawało się organizacją samodzielną. Doświadczenia te pomogły Stowarzyszeniu w szybkim rozwoju również wtedy, gdy go zabrakło.

Zmarł nagle, nieoczekiwanie w dniu 3 czerwca 1990 roku. Pochowany został na Cmentarzu Powązkowskim.

Zbigniew Kuźmiński

Joanna Landy-Tolwińska **1906–1993**

Joanna Landy-Tolwińska w szczególny sposób przyczyniła się do likwidacji analfabetyzmu w Polsce w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej. Była wybitną osobowością również w upowszechnianiu kształcenia dorosłych w różnych formach. Wykorzystywała przy tym wielkie własne doświadczenia z okresu międzywojennego.

Doktor Joanna Landy-Tołwińska ukończyła studia historyczne na Uniwersytecie Warszawskim. Tam też doktoryzowała się. Jeszcze podczas studiów uniwersyteckich rozpoczęła swoją działalność w dziedzinie oświaty dorosłych. Prowadziła naukę czytania i pisania przede wszystkim w wojsku. W tym czasie dla Instytutu Oświaty Dorosłych w Warszawie opracowała m.in. podręczniki: „Pracujemy. Książka dla dorosłych do nauki pisowni i języka polskiego”, „Czytamy. Początkowa nauka czytania i pisania dla dorosłych”, „Polska wczoraj i dziś. Czytanka na II i III stopień kursów dla dorosłych”. Dla tego Instytutu opracowała też programy języka polskiego dla szkół wieczorowych i kursów początkowych. Prowadziła też kursy dla nauczycieli i instruktorów oświaty dorosłych.

Wojna i okupacja hitlerowska nie przerwały działalności oświatowej J. Landy-Tołwińskiej. Prowadziła korespondencyjną naukę na tajnych kompletach. Przygotowała też projekty podręczników do nauki początkowej dorosłych.

Jej działalność patriotyczna była o wiele szersza i dlatego została mianowana porucznikiem Armii Krajowej. Po wojnie odznaczona m.in. Warszawskim Krzyżem Powstańczym.

Lata powojenne to czas aktywnej działalności oświatowej. Uczestniczy w wielu radach oświatowych i do spraw kultury. W 1953 roku powołana została do Rady Czytelnictwa i Książki.

Doktor Joanna Landy-Tołwińska była po wojnie pracownikiem naukowym TUR, Instytutu Higieny oraz pierwszym kierownikiem Zakładu Oświaty Dorosłych w Instytucie Pedagogiki. W TUR kierowała poradnią nauczania początkowego i organizowała kursy dla nauczycieli.

Na podkreślenie zasługuje opracowanie przez Joannę Landy-Tołwińską podręcznika – elementarza pt. „Start. Nauka czytania i pisania dorosłych.” Była też współautorką podręcznika „Nasza książka”. Był to pierwszy podręcznik do nauki czytania i pisania dla głuchoniemych, wraz z przewodnikiem dla nauczających.

Znamienne jest pismo J. Landy-Tołwińskiej z dnia 4 sierpnia 1949 roku do Ministerstwa Oświaty w sprawie uwag, jakie zgłaszano pod jej adresem, dotyczące podręcznika „Start”. Chodziło, jak wynika z treści pisma, o dokonanie zmian w treściach i ich układzie. Warto przypomnieć, że był to czas zmian ideologicznych w całym życiu, nie tylko oświatowym w Polsce. Autorka podręcznika broni własnego stanowiska, które polegało na tym, aby nie dokonywać bezmyślnych zmian. Wskazuje na złożoność podręcznika i naruszenie jednego elementu powoduje konieczność rujnowania całości. Zwraca uwagę na konieczność badań nad funkcjonowaniem podręcznika i dopiero na tej podstawie ewentualnie dokonywać zmian. Rozumiejąc, że chodzi o sprawy polityczne, sugeruje dla uzupełniania treści wydawać specjalne czasopismo dla półanalfabetów. W konkluzji pisze: „W obecnej chwili nie widzę ani podstaw, ani możliwości do przeprowadzenia zmian w elementarzu „Start”. Jeżeli natomiast ktoś inny napisze nowy, lepszy elementarz – przyjmuję go z radością, jako krok naprzód w wielkiej ogólnopolskiej akcji zwalczania analfabetyzmu”.

Pracując w Instytucie Pedagogiki wydała wspólnie z Zofią Matulka pracę pt. „Absolwenci kursów nauczania początkowego” (1970).

Od roku 1967 J. Landy-Tołwińska współpracowała z Towarzystwem Wolnej Wszechnicy Polskiej. Kierowała tam Sekcją Oświaty i korespondencyjnym klubem samokształcenia.

Joanna Landy-Tołwińska utrzymywała liczne kontakty z zagranicznymi ośrodkami zajmującymi się oświatą dorosłych. Uczestniczyła w konferencji UNESCO w Sztokholmie, światowej konferencji ministrów oświaty w sprawie likwidacji analfabetyzmu w Teheranie.

Swoje bogate doświadczenie z prowadzonych badań zawarła w książce pt. „Analfabetyzm w Polsce i na świecie”. Warszawa 1961 Wiedza Powszechna.

Była współzałożycielką w 1981 roku Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Wiadziała, jak wynika z dokumentów, tę organizację jako ważne narzędzie w rozwijaniu oświaty dorosłych, przez skupianie ludzi zaangażowanych, społeczników, a jednocześnie kompetentnych w różnych dziedzinach oświaty.

Do końca swoich dni, w miarę swoich możliwości służyła radą i nowymi pomysłami. Jeszcze za życia przekazała najwartościowszą część własnej biblioteki, w tym szereg woluminów unikalnych do zbiorów biblioteki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Zmarła 10 stycznia 1993 roku.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, sympozja

40. Międzynarodowe Rozmowy Salzburskie Kierowników Kształcenia Dorosłych

Engendorf, 13–19.07.1997 r.

Konferencja zgromadziła przedstawicieli instytucji zajmujących się oświatą dorosłych z krajów Europy Zachodniej, Środkowej i Wschodniej. Obrady przebiegały w sesjach plenarnych z głównymi wystąpieniami:

- dr. J. Wollenberga: Kultura i kształcenie – ofiarami zmian,
- dr. J. Foschepoth: Doskonalenie w procesie modernizacji.

Odbywały się także prace w grupach, gdzie przedstawiono warunki społeczno-gospodarcze charakterystyczne dla poszczególnych krajów i funkcjonujące w nich systemy edukacyjne.

Cele jakie stawiają społeczeństwa wobec systemów edukacyjnych dorosłych są różne w zależności od stopnia rozwoju cywilizacyjno-gospodarczego tych krajów.

W krajach zachodnich edukacji dorosłych, jej formy i instytucje są finansowane przez rządy i sponsorów.

Ludzie zajmujący się edukacją swoją uwagę skupiają na doskonaleniu form edukacyjnych, metod pracy z uczestnikami oraz poszerzaniu tematyki związanej z rozwojem i doskonaleniem

personalnym uczestników. Wychodzą bowiem z założenia, że wydobywanie i rozwój potencjalnych możliwości jednostki czyni ją szczęśliwszą, lepszą i pełniejszą nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także rodzinnym i obywatelskim. Rozwój indywidualny oraz doskonalenie komunikacji interpersonalnej to zdaniem dr. Kurta Mieissnera dyrektora Uniwersytetu Ludowego w Hamburgu i jednego z założycieli Salzburskich Spotkań – jedna z dróg do likwidacji problemów społecznych i poszerzania porozumienia między narodami.

W krajach znajdujących się dopiero w drodze do wspólnej zjednoczonej Europy najważniejszy jest bowiem w skali kraju – rozwój ekonomiczny i gospodarczy, a w skali indywidualnej – utrzymanie się na rynku pracy.

System edukacyjny tych krajów nastawiony jest na kształcenie – zdobywanie: wiedzy, umiejętności, narzędzi pracy. W prezentowanych rozwiązaniach modelowych poszczególnych krajów z byłego RWPG przeważa kształcenie zawodowe i re kwalifikacja zawodowa.

W przedstawianych projektach nie zauważa się włączania w programy edukacyjne treści ogólnych, humanistycznych, rozwijających człowieka i pozwalających mu czerpać więcej radości z życia i pracy.

Na konferencji padło stwierdzenie, że problemy (czas wolny, starzenie się

społeczeństwa, frustracje i sposoby zaradzenia tym procesem poprzez rozwój personalny i wydobywanie twórczych możliwości tkwiących w człowieku) są obce dla instytucji oświaty dorosłych z krajów postkomunistycznych. Dla tych krajów ważne jest przeżycie. W związku z tym i edukacja dorosłych ma inne problemy niż zachęcenie ludzi do wypełniania czasu wolnego i rozwój indywidualny. Problemem oświaty dorosłych w tych krajach są środki finansowe na utrzymanie i rozwój instytucji edukacyjnych.

Na tle dwóch różnych sytuacji ekonomiczno-gospodarczych i edukacyjnych Polska jest pośrodku. W związku z tym polska oferta szkolenia jest znacznie bogatsza od propozycji Słowacji, Węgier czy Bułgarii nie wspominając Łotwy, ale też bardziej nastawiona na rozwój zawodowy, intelektualny uczestników procesu edukacyjnego, a mniej na rozwój właściwości cech personalnych i zdolności twórczych, niż to ma miejsce w krajach zachodnich.

Może jednak nie powinniśmy czekać aż sytuacja społeczna nas do tego zmusi, może powinniśmy już teraz włączać do procesu dydaktycznego wiedzę i umiejętności, które pozwolą nam pełniej rozwijać się, mieć lepsze kontakty z rodziną, w gronie rówieśników, w szkole, w pracy?

Marianna Zakrzewska

Pierwszy Europejski Kongres Uniwersalizmu

Warszawa, 15–20.09.1997 r.

Pod auspicjami Prezesa Polskiej Akademii Nauk, Narodowego Funduszu

Ochrony Środowiska, Komitetu Integracji Europejskiej oraz Sekretarza Generalnego Rady Europy odbył się w Warszawie, w dniach 15–20 września 1997 roku Pierwszy Europejski Kongres Uniwersalizmu. Hasło główne Kongresu: Współtworzenie środowiska człowieka w jednoczącej się Europie. Głównymi organizatorami Kongresu byli: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego oraz Akademia Teologii Katolickiej. Personalnie zaś profesorowie: Janusz Kuczyński i Józef M. Dołęga.

Celem Kongresu była prezentacja i przedyskutowanie wyników badań w zakresie:

- a) nowoczesnych form patriotyzmu, europeizmu i uniwersalizmu,
- b) ochrony i współtworzenia środowiska przyrodniczego, kulturowego, naukowego, filozoficznego i moralnego w jednoczącej się Europie.

W założeniu przyjęto, że obecnie na fundamentach demokracji niezbędnym zadaniem staje się współtworzenie społeczeństwa uniwersalnego – obejmującego wszystkie warstwy i poziomy środowiska człowieka, harmonizującego podstawowe zasady organizacji życia zbiorowego, dotychczas absolutyzowane: rynek – w kapitalizmie, centralny plan w „socjalizmie realnym” czy samorząd – głównie w różnych wariantach trzeciej drogi. Założono też, że w chwili obecnej imperatywem staje się uruchamianie mechanizmów współdziałania wszystkich sił społecznych krajów, przedstawicieli wszystkich nauk, kultury i religii, filozoficznego materializmu i liberalizmu. Tylko wspólnie mogą one wytworzyć realnie Młodą Europę, świadomość uniwersalną i europejską.

Wyrażono pragnienie, by Kongres stał się ważnym krokiem w rozwoju najlepszych tradycji dialogu polskiego i zrodzonego w Polsce uniwersalizmu.

Przedstawiono propozycję powołania Polskiej Federacji Życia, jako dobrowolnego zrzeszenia różnych sił społecznych dla tworzenia warunków sprzyjających zmianie mentalności szerokich warstw społecznych.

Odbyły się w związku z takim zamierzeniem spotkania potencjalnych sygnatariuszy Federacji, na których przedstawione zostały, głównie przez lekarzy, zadania Federacji oraz projekt statutu.

Kongres obradował na sesjach plenarnych i w sekcjach.

W każdej z tych form wygłoszono referaty i dyskutowano przedstawione problemy.

Nie ma możliwości w krótkiej informacji zaprezentowania wszystkich bogatych treści. Ograniczę się zatem do podania tytułów sesji plenarnych i w sekcjach, a tylko w specjalnych przypadkach zasygnalizuję to, co wywołało szczególny oddźwięk podczas dyskusji i w rozmowach kuluarowych.

Sesja pierwsza była zatytułowana tak, jak główne hasło Kongresu, a więc dotyczyła współtworzenia środowiska człowieka w jednoczącej się Europie – dyskusja zaś uniwersalizmu i Młodej Europy.

Na sesji drugiej zastanawiano się nad wizjami jednoczenia Europy, nad przechodzeniem od demokracji do uniwersalnego społeczeństwa. Wiele miejsca w referatach zajęły sprawy wielokulturowości i etyki.

Na sesji trzeciej skupiono się głównie nad dialogiem najważniejszych nur-

tów ideowych Europy: chrześcijaństwa, judaizmu, islamu, filozoficznego materializmu i liberalizmu – w poszukiwaniu uniwersalizmu. Wśród jedenastu referatów dwa wywołały szczególny oddźwięk – prof. Mariana Przełęckiego z UW nt.: Czy przekonania mogą być przedmiotem oceny moralnej? oraz ks. prof. Wacława Hryniewicza z KUL: Czy niewierzący mogą być zbawieni? Dyskusja zaś objęła dekalog wartości uniwersalnych.

Spotkanie z Korczakiem – to tytuł sesji czwartej.

W sekcjach omawiano zagadnienia:

1. Edukacja i wychowanie proekologiczne.
2. Ekologia – sozologia – ekofilozofia.
3. Społeczeństwo informacyjne jako projekt uniwersalny.
4. Polskość, europejskość, uniwersalizm.
5. Uniwersalne wartości sportu.

Wiele wątków zawierały obrady sesji piątej. Była mowa o Polsce jako sercu Europy i „Miejscu Igrzysk Bożych” – ku Młodej Europie.

Dalszym ciągiem była sesja szósta pt. Uniwersalizm Jana Pawła II i ONZ. Współtworzenie ładu etyczno-prawnego świata: Prawa człowieka i prawa narodów. Tegoż dnia odbył się wieczór poświęcony pamięci powstania warszawskiego. Wprowadzenia dokonał prof. Wieńczysław Wagner – przewodniczący Światowych Zjazdów AK za granicą, a następnie wystąpił chór AK pod dyrekcją Wacława Fiszera.

Przez tydzień obrad Kongresu uczestnicy mogli zaopatrzyć się w interesujące wydawnictwa, szczególnie z „Biblioteki Dialogu”. Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim oraz Polskie Towarzystwo Uniwersali-

zmu wydały interesującą książkę pt. „Szkoła przeżycia cywilizacyjnego” pod red. J.M. Dołęgi, J. Kuczyńskiego i A. Woźnieckiego.

Stanisław Kaczor

VIII Krajowy Kongres Eksploatacji Urządzeń Technicznych

Krynica Górską, 23–26.09.1997 r.

Najważniejsza w kraju impreza naukowa w obszarze eksploatacji obiektów technicznych zorganizowana została wspólnie przez Sekcję Podstaw Eksploatacji Komitetu Budowy Maszyn PAN i Instytut Technologii Eksploatacji. Stanowi periodyczną okazję do podsumowania stanu istniejącego, przeglądu krajowego potencjału naukowego i uzyskanych rezultatów oraz sformułowania głównych kierunków rozwoju. Obrady przebiegały w sekcjach:

- Systemy eksploatacji;
- Niezawodność i bezpieczeństwo;
- Tribologia;
- Diagnostyka;
- Problemy eksploatacji w kształceniu.

Z uwagi na profil czasopisma najbardziej zainteresowała nas ostatnia sekcja, gdzie omawiane były zagadnienia kształcenia i doskonalenia kadr dla eksploatacji. Między innymi poruszano kwestie: zmian w procesie kształcenia wynikających z ewolucji obiektów technicznych, potrzeby elastycznego dostosowywania treści i metod kształcenia kadr eksploatacyjnych, wspomaganie

procesu kształcenia przy pomocy najnowocześniejszych technologii informatycznych, wprowadzania systemu zapewnienia jakości kształcenia zawodowego mechaników oraz przygotowania zawodowego eksploatatorów na poziomie szkoły średniej i wyższej w odpowiedzi na szybko zmieniające się zapotrzebowania gospodarki kraju na rozwiązania w obszarze eksploatacji maszyn i urządzeń technicznych.

Odbyło się 7 sesji plenarnych i 9 panelowych. Zgłoszono 173 referaty, które opublikowane zostały w trzech tomach: wydania specjalne Tribologii nr 5–6/97 i Problemów Eksploatacji nr 3/97, 4/97.

W Kongresie ogółem udział wzięło 189 uczestników, w tym 64 uczestników z tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego oraz 88 uczestników ze stopniem doktora. Uczestnicy reprezentowali 26 uczelni wyższych oraz 15 instytutów naukowo-badawczych.

Alicja Sadłowska

VI Międzynarodowa Giełda Środków Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego

Warszawa, 24–26.09.1997

Tematem wiodącym giełdy była reforma kształcenia zawodowego oraz oferta edukacyjna Centrów Kształcenia Praktycznego. Założeniem organizatorów było umożliwienie spotkania się ludzi wspierających reformę kształcenia oraz upowszechnienie najnowocześniejszych rozwiązań.

Wśród wystawców były: placówki doskonalenia nauczycieli, przedsiębiorstwa organizujące szkolenia i produkujące pomoce dydaktyczne, oprogramowanie komputerowe i przyrządy pomiarowe oraz wydawnictwa. Uczestnikami giełdy byli: nauczyciele, doradcy i konsultanci.

Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych CODN proponowała nauczycielom różne formy doskonalenia. Natomiast dla wspierania w pracy doradców i konsultantów kształcenia zawodowego proponowała dwa cykliczne wydawnictwa: „ABC doradcy przedmiotów zawodowych” i „Nowe treści w przedmiotach zawodowych”.

Centra Kształcenia Praktycznego przedstawiły szkołom, instytucjom i firmom ofertę szkoleniową i materiały wspomagające proces kształcenia zawodowego. Firma OPTIONS Australia, z siedzibą w Adelaide, przedstawiła materiały do kształcenia na odległość pt. „Key Competencies – Kluczowe kompetencje” jako przykład zastosowania interaktywnych multimedialnych środków dydaktycznych oraz nowe podejście do nauczania i uczenia się na dziś i jutro. Firmy: ELBOX, FESTO - DIDACTIC, INTEA proponowały nauczycielom nowoczesne narzędzia wzbogacające warsztat ich pracy, takie jak: zestawy demonstracyjne i do indywidualnych ćwiczeń uczniowskich, zestawy laboratoryjne oraz modele. Firma MTS Berlin GmbH przedstawiła pakiet programowy wspomagający szybkie przygotowanie procesów technologicznych obróbki. Pakiet ten ma szerokie zastosowanie w szkoleniu kadr zajmujących się konstruowaniem i programowaniem CNC.

Ofertę wydawniczą przedstawiło siedem wydawnictw, w tym Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu zaprezentował dwie serie wydawnicze: Bibliotekę Problemów Eksploatacji i Bibliotekę Pedagogiki Pracy. Dużym zainteresowaniem cieszyły się podręczniki i monografie.

Giełdzie towarzyszyły seminaria organizowane przez wystawców i organizatorów.

Teresa Sagan

ESVA (European Symposium on Voluntary Associations) „Rola organizacji pozarządowych w nowej Europie”

Wilno, 7–12.10.1997 r.

Pomimo wielu napięć i konfliktów powstaje nowa Europa, oparta na gospodarce wolnorynkowej, zasadach demokracji i pluralizmu kulturalnego oraz posiadająca coraz bardziej świadome i aktywne społeczeństwo zrzeszające się w różnorodnych stowarzyszeniach lub organizacjach. Roli organizacji pozarządowych (NGO's) w nowej Europie poświęcone zostało sympozjum zorganizowane przez Międzynarodową Fundację ESVA we współpracy z hrabstwem Funen (Dania) oraz Litewskim Stowarzyszeniem Oświaty Dorosłych. Sympozjum zgromadziło 50 uczestników z 14 krajów, w tym także z Polski.

ESVA (European Symposium on Voluntary Associations) jest siedzibą

uczonych, praktyków oraz osób zaangażowanych w działalność dobrowolnych stowarzyszeń, która za cel stawia sobie wspomaganie rozwoju społeczeństwa poprzez prace badawcze, edukację, wymianę wiedzy i doświadczeń, upowszechnianie informacji oraz szeroką współpracę.

Pani Lone Dybkjaer duński przedstawiciel Parlamentu Europejskiego w wystąpieniu na temat organizacji pozarządowych w nowej Europie podkreśliła, że Europa potrzebuje zarówno stowarzyszeń pozarządowych, jak i partii politycznych, a Parlament Europejski wspiera stowarzyszenia i współpracuje z nimi nie oczekując w zamian poparcia politycznego. Zaznaczyła także różnicę istniejącą pomiędzy parlamentarzystami a członkami NGO's, którzy nie są reprezentantami całej społeczności.

Referat wygłosił także przewodniczący ESVA, profesor holenderskiego uniwersytetu w Leiden, Jozsef Katus. Poświęcony został on świadomości obywatelskiej młodych w nowej Europie. Przedstawiono w nim trudną sytuację młodzieży z krajów postkomunistycznych, którą dotknęły bezrobocie, brak perspektyw na przyszłość i pesymizm, szerząca się narkomania i prostytutcja. Dobrowolne stowarzyszenia, które są zarówno szkołą, jak i bastionem demokracji, mogą stać się alternatywą dla rozczarowanych demokracją młodych ludzi. Włączanie młodych w działalność tychże organizacji pozwoli im zdobywać wiedzę o społeczeństwie i jednocześnie wpływać na życie społeczne, a tym samym otworzy drogę edukacji obywatelskiej.

Problemem młodzieży poświęcony został także referat wygłoszony przez

Linę Kuts z Demokratycznego Związku Rodzin Wielodzietnych pt. „Młodzież ukraińska a społeczeństwo obywatelskie”. Potwierdzono w nim niezwykle trudną sytuację młodych na Ukrainie, gdzie ok. 70% mieszkańców żyje na granicy nędzy. Drogi wyjścia z tej sytuacji prowadzą poprzez edukację i kontakty międzynarodowe. Społeczeństwo obywatelskie składa się z jednostek i jego siła tkwi w sile jednostek. Takie spojrzenie na społeczeństwo stwarza przestrzeń dla rozwoju jednostki i zaprezentowania jej potencjału, przywracając równocześnie nadzieję na przyszłość wielu młodym. Dowodem tego jest chociażby szybki rozwój organizacji skupiających młodzież ukraińską, jaki dokonał się w ostatnich latach.

Na temat działalności organizacji pozarządowych na Litwie mówił Vaidotas Ilugius z Centrum Informacji i Wspierania NGO's. Natomiast sytuację organizacji pozarządowych w Estonii przybliżyło wystąpienie Aili Aarelaid-Tart z Instytutu Badań Międzynarodowych i Społecznych.

Jeden z referatów wygłoszony przez Marię Capriel z rumuńskiego Stowarzyszenia Wspierania Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo poruszał problem osób niepełnosprawnych i roli mass mediów w kształtowaniu świadomości społecznej na ich temat.

Sukcesy i porażki NGO's w uczącym się społeczeństwie przedstawił w swoim referacie Timo Toiviainen z Fińskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych. Analizując sytuację Europy ogarniętej agresją i okrucieństwem oraz wyścigiem za dobrami materialnymi, gdzie polityka zniewala, a ekonomia

dyktuje warunki życia, organizacje pozarządowe nie pomagając ludziom znaleźć odpowiedzi na podstawowe pytania odnoszące się do samego człowieczeństwa i obrazu świata poniosły porażkę w sferze wartości i fundamentalnych zasad. Zaniedbały także swoje korzenie tkwiące w lokalnej kulturze i lokalnych wspólnotach. Natomiast jednym z najważniejszych osiągnięć tychże organizacji jest torowanie drogi uczącemu się społeczeństwu.

Stowarzyszenia podtrzymują pozytywny obraz człowieczeństwa i wiarę w ludzkie możliwości rozwiązywania najtrudniejszych problemów, które są w ich zasięgu, o ile dotyczą poszczególnych państw i narodów, a nie mają charakteru ponadnarodowego czy też globalnego. Zdaniem Frederika Jorgensena z Frit Oplysningsforbund i Hvidovre (Dania) NGO's umożliwiają również stworzenie sieci współpracy oraz nawiązywanie licznych kontaktów opartych na porozumieniu i przyjaźni.

Ostatni referat pt. „Uczące się społeczeństwo, sfera publiczna i organizacje pozarządowe” wygłosił prof. Peter Jarvis z brytyjskiego uniwersytetu w Surrey. Przedstawił trzy teorie dotyczące uczącego się społeczeństwa:

1. Uczące się społeczeństwo społeczeństwem przeszłości;
2. Uczące się społeczeństwo społeczeństwem refleksyjnym;
3. Uczące się społeczeństwo fenomenem rynku.

W referacie postawione zostały pytania: czy uczące się społeczeństwo powinno być ograniczone do prywatnych czy pseudopublicznych sfer? Czy rzeczywiście tym stała się demokracja?

Społeczeństwo jest tym bardziej demokratyczne, im większą rolę ogrywają w nim sfery publiczne. Jeżeli więc istnieje związek między uczącym się społeczeństwem a demokratycznymi ideami, powinien on być widoczny w sferze publicznej – w działalności dobrowolnych organizacji i dziennikarzy. Głównym zadaniem organizacji pozarządowych powinno być zatem zagwarantowanie ludziom możliwości uczenia się i tworzenie warunków nauki dla innych.

Podczas sympozjum odbywały się warsztaty poświęcone problemom mniejszości etnicznych, osób niepełnosprawnych, edukacji dorosłych oraz młodzieży w społeczeństwie obywatelskim. Sprawozdania z nich zostały przedstawione ostatniego dnia podczas sesji plenarnej. Większość delegacji polskiej wzięło udział (bardzo aktywny) w warsztacie poświęconym problemom edukacji dorosłych.

Po raz pierwszy wręczono także doroczną nagrodę ESVA Comenius Award przyznaną dla najlepszego w Europie szkoleniowca lub naukowca za wyróżniającą się działalność w dziedzinie nauczania dorosłych, którą otrzymał prof. Peter Jarvis z Wielkiej Brytanii.

Przyjazna atmosfera towarzysząca sympozjum umożliwiła nawiązanie licznych kontaktów, wymianę doświadczeń i poglądów.

Z pewnością był to kolejny krok w kierunku osiągnięcia porozumienia co do wspólnej strategii komunikacji i współpracy organizacji pozarządowych, które wspomagają tworzenie obywatelskiego społeczeństwa Europy.

Ewa Kondrakiewicz

IV Krajowe Forum Informacji Naukowej i Technicznej

Zakopane, 2–5.09.1997 r.

Konferencję odbywającą się od 1991 roku co dwa lata zorganizowało Polskie Towarzystwo Informacji Naukowej przy wsparciu finansowym KBN pod hasłem: *Rola informacji naukowej i technicznej w dobie dostosowania nauki i gospodarki kraju do wymagań Unii Europejskiej*. W sesji plenarnej na wstępie przedstawiono znaczenie pojęć: Rada Europy, Rada Europejska, Europejska Wspólnota Gospodarcza, Unia Europejska i wprowadzono uczestników w problematykę struktur integracji i współpracy w Europie. W sesjach problemowych omawiano **działalność informacyjną, gromadzenie i rozpowszechnianie zasobów informacyjnych** niektórych ośrodków informacji naukowo-technicznej. Dużo uwagi poświęcono **działalności bibliotek** uczelnianych i instytutowych, szczególnie tych, w których funkcjonują zintegrowane systemy biblioteczne. Podkreślano znaczenie mediów elektronicznych oraz nowoczesnych technologii magazynowania i dostępu do zbiorów bibliotecznych. Nowe technologie wkraczające w dziedzinę informacji: komputerowe bazy danych, sieć internetowa wymuszają dostosowanie programów nauczania zarówno przyszłych pracowników informacji, jak i użytkowników. Te zagadnienia znalazły się w centrum uwagi sesji **kształcenie kadr informacyjnych**.

Wygłoszono 46 referatów. Uczestniczyło w konferencji ponad sto osób, pracowników ośrodków informacji nauko-

wej, przedstawiciele uczelni, w których kształcą się studenci na kierunku bibliotekoznawstwo i informacja naukowa.

Alicja Sadłowska

Problemy szkolenia bezrobotnych w woj. radomskim

ITeE, 8.09.1997 r.

Seminarium zorganizowano dla kierowników Rejonowych Urzędów Pracy i specjalistów ds. szkolenia bezrobotnych. Przedstawiono problematykę szkolenia bezrobotnych z punktu widzenia urzędu pracy – wystąpienie Dyrektora Wojewódzkiego Urzędu Pracy mgr. Janusza Ziętka oraz instytucji szkoleniowej. Przedstawiciele Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia ITeE, jednostki z bogatym doświadczeniem w dziedzinie szkolenia, zaprezentowali nowoczesne technologie, nowe metody (programy modułowe), systemy zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego, oferty szkoleniowe, bazę laboratoryjną i lokalową.

The Bristol Conference: Educational Reconstruction and Transformation Challenges for the 21st Century

Bristol (Wielka Brytania), 5–7.01.1998 r.

Organizatorem konferencji jest Centre for International Studies in Edu-

cation. Poświęcona będzie przemianom w dziedzinie edukacji, jakie zachodzą w zmieniających się społeczeństwach. Problematyka obejmie zagadnienia:

- globalizacja i jej wpływ na procesy przemian;
- zarządzanie w edukacji;
- rozwój czynnika ludzkiego w zależności od możliwości;
- partnerstwo – współpraca i rozwój.

Kontakt:

Pat O'Brien, Conference Secretary

tel: (+44) 117 9287043

fax: (+44) 117 9291941

e-mail: Pat.Obrien@Bristol.ac.uk

Seventh European Conference on Science and Theology – ECST VII

Durham (England), 31.03–5.04.1998 r.

Konferencję na temat "The Person: Perspectives from Science and The-

ology" organizuje European Society for the Study of Science and Theology.

W kręgu uwagi obrad znajdują się zagadnienia: kim jest osoba ludzka?, człowiek jako obserwator w świecie; osoba jako indywidualność i jako członek społeczności. Powyższe problemy mogą być widziane w kontekście edukacji, filozofii, historii oraz nauki i teologii w ogóle.

Kontakt:

Chris Wiltsher,

33 Briardene

Durham DH1 4QU

U.K.

tel: (+44) 1246 278623

fax: (+44) 1246 208653

e-mail: c.d.wiltsher@sheffield.ac.uk

Co warto przeczytać

Profesor Stanisław Kaczor jako nie znany twórca literacki

Bardzo rzadko spotykamy się z nauczycielami, którzy łączą działalność naukową, dydaktyczno-wychowawczą z działalnością poetycką i pisarską (literacką).

Profesor zwyczajny doktor habilitowany Stanisław Kaczor urodził się 19 września 1924 roku we wsi Dzierążnia w byłym powiecie Tomaszów Lubelski. Przed II wojną światową członek Związku Harcerstwa Polskiego. W czasie II wojny światowej był żołnierzem Batalionów Chłopskich.

Po wojnie pracował jako nauczyciel Uniwersytetu Ludowego w Rachaniach oraz pełnił funkcję prezesa Zarządu Powiatowego Związku Młodzieży Wiejskiej RP „Wici” w Tomaszowie Lubelskim. Od lat pięćdziesiątych był nauczycielem w zakładach kształcenia nauczycieli w Warszawie.

W toku pracy naukowej zdobywał kolejne stopnia i tytuły naukowe: – doktora (1971); doktora habilitowanego (1978); profesora nadzwyczajnego (1983) i profesora zwyczajnego – 1989 r.

Przez 18 lat, do 1990 roku pracował w Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie. Jest autorem licznych książek i artykułów z dziedziny kształcenia

zawodowego, oświaty dorosłych, pedagogiki porównawczej, pedagogiki pracy i kształcenia nauczycieli. Wypromował kilkunastu doktorów.

Ciągle związany z polską wsią i codziennym życiem wyraża swoje zainteresowania równoległe do spraw naukowych i prac redaktorskich (redaktor przez ponad 20 lat czasopisma „Pedagogika Pracy”) w strofach wierszy („Z potrzeby serca” – Radom 1994) oraz szkicach obyczajowych (maszynopisy złożone w Regionalnym Muzeum w Tomaszowie Lubelskim).

W 1996 roku nakładem Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu ukazały się wspomnienia Autora zatytułowane „Powinność pokolenia. Wspomnienia czasu wojny 1939–1944” – Radom 1996.

Stanowią one przyczynek do historii stron rodzinnych oraz są częścią długu wdzięczności dla tych, którzy oddali swe życie dla Polski. „Wspomnienia” stanowią interesujący materiał dla historyków, ale także z uwagi na przystępny język i konstrukcję literacką są ciekawe dla czytelnika starszego i młodszego pokolenia.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu wydał w 1996 roku zbiór poezji Autora pt. „Pragnę powiedzieć” – Radom 1997. Podzielony jest na trzy części:

- część I – „Błogosławiona miłości” (68 wierszy),
- część II – „Radości i smutki” (87 wierszy),
- część III – „Powroty” (20 wierszy).

Zbiorek poezji obejmuje lata 1967–1996. Pisane one były w Warszawie, Jachrance, Grecji, Danii, USA, Finlandii, Niemczech.

Piotr Kowolik

Etyka w zarządzaniu

Lidia Zbiegień-Maciąg. Wyd. Centrum Informacji Menedżera. Warszawa 1996.

Transformacja ustrojowa, a zwłaszcza gospodarcza, stworzyła zapotrzebowanie na nową etykę społeczną. Jeszcze na przełomie lat 80. i 90. wydawało się, że warunkiem nowoczesnej gospodarki jest prywatyzacja i dorównanie światowym standardom technicznym. Liczne afery gospodarcze skłoniły rządy państwowe do zmian regulacji prawnych, które, z jednej strony, miały ułatwić przekształcenia gospodarcze, z drugiej zaś – eliminować nową patologię życia ekonomicznego. Wkrótce okazało się, że obok rynku i nowego prawa potrzebny jest trzeci element sterujący działalnością gospodarczą, tj. etyka.

Chociaż moralność jest zjawiskiem nie poddającym się szybkim zmianom, to ostatnie (2–3) lata zaowocowały zaskakującym fenomenem – niemal powszechną troską (i konkretnymi zabiegami) o dorównanie także europejskim standardom etycznym w biznesie. Roz-

wija się teoretyczna refleksja w tej dziedzinie (ważną rolę spełnia tu zespół Etyki Biznesu, powołany w 1994 roku przez Towarzystwo Naukowe Prakseologii). Pojawiło się kilka wydawnictw książkowych na ten temat, a i periodyki ekonomiczne coraz częściej podejmują etyczne aspekty różnych zjawisk gospodarczych i – co najbardziej obiecujące – różne środowiska zawodowe działające w gospodarce tworzą własne reglamentacje moralne (najczęściej tzw. Kodeksy moralne) wraz z towarzyszącymi im instytucjami wdrożeniowymi (egzaminatory licencyjne z etyki zawodowej, sądy koleżeńskie, nagrody fair-play i inne).

Doskonałym świadectwem tych przemian jest praca Lidii Zbiegień-Maciąg pt. *Etyka w zarządzaniu*. Autorka, której głównym obszarem zainteresowań naukowo-badawczych jest psychologia i socjologia zarządzania, zaczyna swoją pracę od zwierzenia, że jeszcze w 1994 roku nie była całkowicie przekonana, „czy rzeczywiście jest coś takiego, jak etyka w biznesie”. Wchodząc jednak coraz głębiej w tę problematykę mogła z przekonaniem – bo zgromadziła na to wiele dowodów – napisać w zakończeniu prezentowanej książki: *Problemy moralne wkroczyły do polskich firm*” (s. 142).

Rozdział wstępny pracy sygnalizuje podstawowe dylematy moralne, które pojawiły się w Polsce w okresie transformacji gospodarczej.

Autorka rozprawia się z głównymi stereotypami blokującymi myślenie etyczne w biznesie. Jeśli się bowiem wierzy głęboko w to, że pierwszy milion zawsze zdobywa się nieuczciwie, że wszyscy kradną, że ludzie kierują się głównie motywem zysku, czy też, że kon-

kurencja jest z natury nieuczciwa, to na takich przekonaniach nie można tworzyć etyki życia gospodarczego. Taki sposób wprowadzenia w zagadnienia etyki biznesu ma uniwersalny walor metodologiczny.

Podstawowa część pracy skupia się na etyce w zarządzaniu. Autorka charakteryzuje – głównie na przykładach zachodnich – standardy etyczne firmy jako wspólnoty, a następnie eksplikuje pojęcie etycznego menedżera. Po lekturze tych rozdziałów staje się oczywiste, że kreowanie wizerunku firmy nie może pomijać wartości etycznych, a menedżer w swej codziennej pracy pozostaje w stałej styczności z „miękką tkanką moralną” (dobór, ocenianie i zwalnianie pracowników, kierowanie personelem, sprawiedliwe wynagradzanie, proces decyzyjny itp.).

Od kilku lat obserwuje się w Polsce wzmożoną aktywność w zakresie tworzenia reglamentacji moralnej dla różnych zawodów i branż w formie kodeksów moralnych. Prof. L. Zbiegień-Maciąg nie wnika w funkcje i sposoby tworzenia owych kodeksów oraz metody egzekwowania ich zaleceń. Stara się ukazać przede wszystkim najważniejsze treści wybranych kodeksów. Na początku przytacza *in extenso* kodeks dla pracowników fabryki w Norymberdze z 1844 roku. Jest to doskonały materiał porównawczy dla współczesnych kodeksów branżowych. Przywołanie wytycznych *Manifestu z Davos* z 1973 r. ułatwia czytelnikowi samodzielną analizę podstawowych zasad polskich kodeksów etycznych. Autorka charakteryzuje etykę rzemieślników, dziennikarzy, bankowców, maklerów, konsultantów (firm konsultingowych) i biegłych rewidentów. Są to już polskie, najnowsze regulacje moralne. Szkoda jedynie, że nie

zostały przytoczone w całości (przynajmniej w aneksie).

Ostatni rozdział pracy zawiera propozycje sposobów programowania etyki w biznesie. Tworzenie kodeksów etycznych stanowi – zdaniem autorki – „pierwszy etap batalii o etykę w działalności gospodarczej” (s. 136).

Recenzowaną pracę można kwalifikować jako ambitną moralistykę. Autorka często operuje językiem reguł, postulatów, zaleceń (czego profesjonalni etycy na ogół unikają), ale swoje „jak być powinno”, stara się mocno uargumentować tym, „co jest” – co stanowi już dobrą praktykę etyczną w wielu firmach zachodnich i polskich.

Na tle niewątpliwych zalet książki nieco razi niestaranna szata językowa (brak adiustacji i korekty) oraz strona techniczna opracowania. Ta uwaga odnosi się jednak bardziej do wydawcy niż do autorki.

Ryszard Banajski

Zur Situation der polnischen Erwachsenenbildung in den Jahren 1991–1996

Norbert F.B. Greger: O sytuacji polskiej oświaty dorosłych w latach 1991–1996
Bonn–Warszawa 1997. IIZ DVV. Przedstawicielstwo w Polsce. S. 229

W roku 1991 powołane zostało Przedstawicielstwo w Polsce Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemiec-

kiego Związku Uniwersytetów Ludowych (w skrócie IIZ DVV).

Otwierając Przedstawicielstwo w Warszawie Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych (DVV) zamierzał pomóc polskim organizacjom oświaty dorosłych w dostosowaniu się do „nowych warunków działania”, w zasadniczo odmiennej niż przed rokiem 1990 sytuacji politycznej i ekonomicznej.

Przypomnijmy, że owe „nowe warunki działania” polskich organizacji oświaty dorosłych sprowadzały się do następujących:

- pozbawienia ich dotacji państwowych, czyli wprowadzenia zasad wolnego rynku i samofinansowania działalności oświatowej.

Według mojego rozeznania jest to zasada nie stosowana w żadnym z krajów europejskich oprócz Polski;

- wprowadzenia zasadniczo odmiennych niż przed rokiem 1990 treści programowych. W miejsce kształcenia politycznego, ogólnego i światopoglądowego, których treści przestały budzić zainteresowanie społeczne, wprowadzono oferty z zakresu nauki języków obcych, kształcenia zawodowego, przeszkalania i przetwarzania danych;
- ograniczenia obszaru działania oświaty dorosłych do dużych miast, czasami do większych byłych miast powiatowych. Małe miasta i wsie gminne pozbawione zostały ofert tej samej oświaty wyłącznie ze względów finansowych (vide zasada samofinansowania).

Formalnoprawne podstawy do działania DVV w Polsce stanowiło zezwolenie udzielone DVV przez Ministerstwo Edukacji Narodowej 30 września 1991 r.

Jego dyrektorem został Norbert F. B. Greger, przyjaciel i powiernik polskich andragogów. Urodzony w Polsce, znający język polski i polskie realia, walenie przyczynił się do transformacji ekonomicznej i programowej placówek oświaty dorosłych w naszym kraju.

Ideą, jaka mu przyświecała od samego początku było merytoryczne i finansowe wsparcie polskich organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych.

Na przykład współdziałanie z Przedstawicielstwem w Polsce DVV przyniosło Towarzystwu Wiedzy Powszechnej wymierne korzyści programowe, dydaktyczne i materialne. Dzięki współdziałaniu z DVV TWP:

- poznało najnowszy dorobek i trendy rozwojowe andragogiki niemieckiej. Tym zagadnieniem poświęcone było 7-dniowe wspólne seminarium w Poznaniu w 1994 r.,
- Oddział Regionalny TWP w Warszawie rozpoczął korzystną pod względem prestiżowym współpracę z Europejską Fundacją Praw Człowieka, Programem PHARE/TACIS Unii Europejskiej, co zaowocowało zorganizowaniem „Studium Demokracji Lokalnej” – ośrodka kształcenia i wymiany doświadczeń działaczy samorządowych z Warszawy, województwa warszawskiego i skierniewickiego,
- otrzymało z Niemiec wiele nowoczesnych programów i podręczników do nauki języka niemieckiego. Można tu wymienić oddziały TWP w Opolu, Poznaniu, Jeleniej Górze i Gdańsku,
- uzyskało wsparcie finansowe na zakup nowoczesnych audiowizualnych, elektronicznych środków dydaktycznych do nauki języka niemieckiego i upowszechniania wiedzy,

- nawiązało współpracę z DVV na terenie przygranicznych landów. Tu szczególnie owocną współpracę nawiązały oddziały TWP w Szczecinie, Zielonej Górze, Jeleniej Górze i Wrocławiu,
- uzyskało (w roku 1993) z Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej środki finansowe na zakup sprzętu i środków dydaktycznych dla oddziałów wojewódzkich i regionalnych TWP.

Z prezentowanej publikacji wynika, że podobne formy współpracy z Przedstawicielstwem w Polsce DVV prowadziły:

- Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych,
- Liga Kobiet Polskich,
- Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej,
- Fundacja Kultury Wsi,
- Akademickie Stowarzyszenie Andragogiczne i inne centralne, wojewódzkie i regionalne organizacje oświaty dorosłych.

Publikacja Norberta F.B. Gregera znakomicie ilustruje formy pomocy i współpracy IIZ DVV z partnerami polskimi. Pokazuje także całą skalę problemów w polskiej oświacie dorosłych wywołanych zmianami społeczno-politycznymi, gdy nagłe cofnięcie dotacji państwowych i pozostawienie tej oświaty na pastwę wolnego rynku spowodowało apatię wśród wielu (także działaczy i pracowników TWP), nawet bardzo zaangażowanych oświatowców. Nowa sytuacja wymagała od nich nieprzeciętnej elastyczności, fantazji i ogromnej siły przebicia.

Warto jeśli nie przestudiować, to z pewnością uważnie przejrzeć tę książkę. Widać na jej kartach heroizm polskich

oświatowców wsparty życzliwością niemieckich działaczy oświatowych i osobiście Norberta F.B. Gregera. Ta interesująca publikacja uczy i ... wychowuje.

Stanisław Karaś

Zeszyt informacyjno- -metodyczny dla specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych nr 2

Praca zbiorowa. Krajowy Urząd Pracy
Warszawa 1997, 121 s.

Większość artykułów zamieszczonych w wydawnictwie ma charakter informacyjny, chociaż zawierają one również ciekawe przykłady podejścia metodycznego. Mogą być przykładem określonych rozwiązań nie tylko metodycznych, ale także programowych, np. artykuł J. Ślęczkowskiej „Firma symulacyjna jako nowoczesna forma szkolenia bezrobotnych” czy artykuł K. Kaczmarka „Formy, metody i efekty przeciwdziałania bezrobociu w województwie łódzkim”.

Zeszyt otwiera artykuł H. Bednarczyka „Stan i potrzeby badań w zakresie szkolenia bezrobotnych”. Stan ten i potrzeby zostały ukazane na tle głównych tendencji rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej, problemów jakości kształcenia i szkolenia osób dorosłych – pracowników i bezrobotnych.

Propozycje badań i prac projekcyjnych oscylują wokół takich tematów, jak: zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje, elastyczne metody szkolenia, modułowe

programy, standardy jakościowe szkolenia, ewaluacja i analiza efektywności szkolenia itp. Są to zagadnienia najbardziej niezbędne zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki edukacji dorosłych. Artykuł S. Suchego ukazuje możliwości i warunki rozwoju szkolenia bezrobotnych w kontekście potrzeb społecznych i gospodarczych. Na uwagę zasługują artykuły J. Gęsickiego, K. Symeli, E. Strojnej, ukazujące możliwości wykorzystania nowych form i metod w szkoleniu bezrobotnych.

Przykłady interesującej i efektywnej działalności edukacyjnej firm szkoleniowych na rzecz bezrobotnych podają B. Jabłońska, A. Rybakiewicz, M. Najdychor, G. Dytko. Halina Iżycka przedstawia procedury udzielania pożyczek na sfinansowanie kosztów szkolenia, a J. Owczarek udziela odpowiedzi na pytania z zakresu szkolenia bezrobotnych.

Całość zamyka bibliografia odnotowana – opracowana przez A. Sadłowską.

Treść Zeszytu wychodzi naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych i w pełni spełnia ich oczekiwania.

Stanisław Suchy

Zeitschrift für Erwachsenenbildung

DIE. III. 1997

Trzeci numer 1997 roku Niemieckiego Instytutu Oświaty Dorosłych poświęcony został niemal w całości zagadnieniu dialogu.

Kierownik czasopisma Klaus Meisel w mowie od wydawcy stawia pytanie: dlaczego w zeszytach naukowych oświaty dorosłych podejmuje się taki temat? Wyjaśnia, że dialog w pedagogice jest zasadą umożliwiającą komunikację w grupach, w interesach, między instytucjami, wreszcie między ludźmi.

Motyw przewodni znajduje się w dziale „Rozmowy”. Porusza się np. sprawę grafiki na murach, jako rodzaju sztuki rozumianej jako dialog.

Znany socjolog Horst Siebert w artykule: „Dialog jako ciepła metafora lub normalizowanie złego zrozumienia” porusza m.in. sprawę komunikacji na seminariach.

Wzajemność w życiu, czyli dialog pokoleń, to kolejny artykuł autorstwa Clausa Iffläendera. Dotyczy on głównie dialogu między młodymi i starymi. Widzi w tym wielką szansę dla porozumienia w toku kształcenia. Wspólne życie, inaczej trzy pokolenia pod jednym dachem, to jedno z ciekawszych rozwiązań autora na temat dialogu.

Sylvia Kade podjęła temat w Niemczech ciągle żywy, mimo że od 1991 roku jest jedno państwo niemieckie. Dotyczy on dialogu między Niemcami „Osti” i „Westi”.

Idąc jeszcze dalej w problemach społecznych Rosji Wolf-Almanasreh pisze o dialogu między Niemcami i ludźmi z zagranicy żyjącymi w Niemczech. Szczególnie jest to istotne w takich regionach, jak np. we Frankfurcie n.M. Obcokrajowców jest 30%. Na tym tle rozważane jest wychowanie wielokulturowe oraz prawne i socjalne zrównanie.

Na koniec jeszcze o dwóch opracowaniach. Jedno z nich dotyczy urojonych

dialogów w różnych formach, drugie to zwyciężanie przez dialog. Jest tu mowa o różnej roli dialogu w porównaniu z monologiem i efektach w pedagogice.

Stanisław Kaczor

Social change and education research

Adult Education Research in Nordic Countries 1996. Institute for Education Research University of Jyväskylä. 1997. ss. 228

Cztery kraje północne: Finlandia, Norwegia, Dania i Szwecja wydają czasopismo poświęcone badaniom nad przemianami społecznymi i edukacją dorosłych. Koordynuje całość Instytut Badań Oświatowych w uniwersytecie w Jyväskylä.

Badania zostały przeprowadzone w 1996 roku, zatem przedstawiają aktualny stan przemian społecznych w badanych dziedzinach. Zamieszczono je w czterech częściach.

Pierwsza dotyczy pytań o kompetencje. Wychodzi się od analizy terenów pracy i roli pracy w życiu ludzi. W kolejnym opracowaniu podkreślono zróżnicowanie szkół i priorytetów, a w innym opracowaniu próbuje się dać odpowiedź na pytanie, przed jakimi zmianami stoi kształcenie i jaka jest rola badań.

Druga część dotyczy ewaluacji kwalifikacji i ich jakości. Analizę rozpoczynają badacze od modelu indywidualnego i procesów zdobywania kwalifikacji,

następnie rozpatrywana jest modernizacja kwalifikacji i kształcenia dorosłych.

W trzeciej części badacze prezentują przemiany w kulturze zawodowej.

Łączenie pracy z nauką to pole szeroko badane pod kątem aktywności, roli praktyki itp. Przeprowadzono na ten temat wiele eksperymentów i wszystkie potwierdzają sensowność takich działań.

Czwarta część dotyczy trendów w edukacji dorosłych. Dokonuje się w niej przeglądu rozwoju instytucji edukacyjnych. Wymienia się fazę filantropijną, społeczno-polityczną, instytucjonalną i fazę deinstytucjonalizacji. Oddzielne opracowanie poświęcone jest andragogice Knowlesa, pedagogice i samodzielnemu kierowaniu uczeniem się. Wreszcie rozpatrywana jest sprawa demokratyzacji edukacji dorosłych, przemian społecznych w przeszłości i obecnie w krajach po wojnie światowej.

To wartościowe opracowanie prezentuje wielki wkład pracy włożony w badania, w tym metody, wyniki i literaturę przedmiotu.

Stanisław Kaczor

Svensk Bygden

Organ för Finlandssvenskt bildningsarbete. 2/97

Mam przyjemność zaprezentować na łamach Edukacji Dorosłych czasopismo wydawane w Finlandii dla mniejszości szwedzkiej. Mniejszość ta liczy w Finlandii mniej niż 10% ludności, ale prowadzi przy wsparciu rządu fińskiego

i szwedzkiego obszerną działalność oświatową, w tym uniwersytety ludowe. Redaktorem naczelnym tego czasopisma jest Christoffer Grönholm członek Rady Programowej Edukacji Dorosłych.

Nadającym kierunek myślenia na łamach numeru czasopisma jest artykuł Henry Olandera pt. Naród i kształcenie. Dokonuje w nim przeglądu historycznego poglądów na ten temat od osiemnastego wieku do czasów współczesnych. Artykuł kończy się określeniem dróg na 2000 rok i dalej. Punkt ciężkości przy tym położony jest na zagadnienia tożsamości kulturowej, która może być utrzymana i rozwijana przez edukację.

Inny ciekawy artykuł o roli i funkcjonowaniu bibliotek przestawiła Benita Ahlans.

Pozostałe artykuły w tonie refleksji historyczno-filozoficznej przedstawiają poglądy wybitnych myślicieli fińskich i szwedzkich. Znajduje się też specjalny artykuł o hugenotach w Finlandii, szczególnie na przykładzie Luis De Geera (1587–1652).

Działalność mniejszości szwedzkiej w Finlandii jest dobrym przykładem współżycia i wychowania w wielokulturowości, które w coraz większym stopniu będzie występować w Polsce.

Stanisław Kaczor

Dyrektor Szkoły

Nr 7-8/43-44/1997

List wiceministra Mirosława Sawickiego, s. 4–6.

Projekt zarządzenia w sprawie innowacji, s. 6–7.

– załącznik 1 – Ramowe plany, s. 7–13

Nr 9/45/1997

Stępniewski I.: Wdrażanie nowego ustroju szkolnego, s. 2–10.

Cieślak J.: Opisać nauczyciela, s. 19–20.

Program TERM zakończony – opracował Antoni Jeżowski, s. 44–45.

Rynek Pracy

Nr 8/1997

Obowiązujące stawki, kwoty, wskaźniki, s. 4–6.

Wywiad z Andrzejem Piłatem, Ministrem – członkiem Rady Ministrów, s. 7–11.

Dobrot J.: Opinie i postawy osób bezrobotnych z wyższym wykształceniem, s. 41–54.

Gębski M.: Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych – szansa na życiową samodzielność, s. 66–69.

Grabowski J.: Centrum Informacji Zawodowej w Rzeszowie, s. 76–79.

Nr 9/1997

Retowski S.: Psychospołeczne wzorce reagowania na sytuację utraty pracy osób długotrwale bezrobotnych, s. 9–28.

Kubica B.: Opinie pracowników rejonowych urzędów pracy na temat bezrobocia i własnej sytuacji zawodowej, s. 29–50.

Stocka Z.: Podstawy osób bezrobotnych znajdujących się w trudnej sytuacji rodzinnej, s. 51–67.

Szewielewska E.: Oczekiwania bezrobotnych kobiet wobec rynku pracy – raport z badań, s. 68–81.

Szkoła Zawodowa

Nr 6/1997

Kubiak M.: Edukacja na odległość, s. 2–6.

Duda J., Hałoń M.: Szkolnictwo zawodowe Opolszczyzny w obliczu przemian (1990–1996), s. 7–9.

Hundert P.: Jak skutecznie i ciekawie uczyć? s. 11–13.

Długokęcka J.: Po trzech latach ..., s. 16–18.

Kubiak M.: Telematyka w edukacji i szkoleniu. Aktualna sytuacja w krajach Unii Europejskiej, s. 18–19.

Działania na rzecz stworzenia systemu aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu podejmowane przez samorząd gminy Poddebice, s. 19–22.

Firmy symulacyjne w edukacji ekonomicznej (oprac. Cz. Białkowski), s. 42–43.

Szkolny klub pracy jako jedna z form walki z bezrobociem (Oprac. W. Chyrzakowska), s. 43–45.

Edukacja Medialna

Nr 3/97

Petterson R.: Media w procesie nauzenia–uczenia się w świetle badań, s. 9–12.

Pielachowski J.: Możliwości edukacyjne społeczeństwa informacyjnego, s. 13–15.

Kąkolewicz M.: Nowoczesne narzędzia pracy nauczyciela (cz. 4) 54–57.

Edukacja – studia , badania i innowacje

Nr 3/97

Okoń W.: Autonomia człowieka jako cel i szansa edukacyjna, s. 5–15.

Winiarski M.: Rodowód i zakorzenienie się w pedagogice społecznej pojęć: „wsparcie społeczne” „pomoc” i „opieka”, s. 25–36.

Pachociński R.: Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych, s. 36–53.

Zielińska A.: Między teorią a praktyką. Nauki o wychowaniu we Francji, s. 92–102.

Sawicka-Wilgusiak S.: Przedsięwzięcia innowacyjne w szkolnictwie francuskim, s. 102–109.

BWP Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung

Nr 2/1997

Herman Schmidt: Die stille Reform – Erneuerung und Qualitätssicherung in der Ausbildung. *Cicha reforma – odnowa i zapewnienie jakości w szkolnictwie*, s. 1–2.

Barbara Pfeifer: Das Ausbildungsangebot der westdeutschen Betriebe 1995 – Ergebnisse des IAB-Betriebspanel. *Oferta szkoleniowa zachodniemieckich przedsiębiorstw w 1995 r.*, s. 10–16.

Christel Balli, Dietrich Harke, Elke Ramlow: Entwicklung der Qualitätssicherung in der Weiterbildung – zum neuen Anforderungskatalog der Bundesanstalt für Arbeit. *Rozwój zapewnienia*

jakości w dokształcaniu – nowy katalog wymagań rządowych instytucji ds. pracy, s. 17–23.

Gerhard Stark: Qualitätssicherung der Weiterbildung als Aufgabe der Bildungsträger. *Zapewnienie jakości kształcenia zadaniem dla organizatorów szkoleń*, s. 24–30.

Nr 3/1997

Herman Schmidt: Berufliche Weiterbildung gewinnt Konturen. *Nowy zarys doskonalenia zawodowego*, s. 1–2.

Karlheinz A. Geissler, Frank M. Orthey: Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen? *Polityka doskonalenia zawodowego i modernizacja w przedsiębiorstwie*, s. 16–21.

Harm van Lieshout: Strukturierung beruflicher Qualifikationen – ein niederländisch-deutscher Vergleich. *Strukturyzacja kwalifikacji zawodowych – porównanie holendersko-niemieckie*, s. 22–27.

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1997

	Nr	str
KOMENTARZ		
Bednarczyk Henryk: Współpraca międzynarodowa w edukacji zawodowej dorosłych	1	5
Kuźmiński Zbigniew: Sejmik Oświaty Dorosłych – nadzieje i problemy	2	5
Bednarczyk Henryk: Powszechne kształcenie ustawiczne – odpowiedzią na wyzwania teraźniejszości i przyszłości	3	5
KSZTAŁCENIE USTAWICZNE CZYNNIKIEM POSTĘPU I DEMOKRACJI – Inauguracja Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych 1997/98		
Gęsicki Janusz: Ustawiczna edukacja zawodowa – siedem podstawowych pojęć	3	7
Kaczor Stanisław: Realizacja idei kształcenia ustawicznego przez organizacje społeczne	3	13
Patora Roman: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi	3	18
Sztumski Janusz: Od cywilizacji pracy do cywilizacji bezrobocia	3	22
Turoś Lucjan: Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu indywidualnych cech jednostki ludzkiej	3	27
Jagiello Barbara: Działalność oświatowa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie na rzecz samorządu terytorialnego.....	3	31
Suchy Stanisław: Szkolenie bezrobotnych ważnym czynnikiem rozwoju i demokratyzacji oświaty dorosłych	3	35
PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE		
Kaczor Stanisław: Miejsce i rola międzynarodowych konferencji UNESCO w rozwoju edukacji dorosłych	1	7
Kunz Wilfrid, Höhn Winfried: Zrzeszenie na Rzecz Rozwoju Strukturalnego i Kwalifikacji sposobem na zmniejszenie bezrobocia w regionie Gransee	1	11
Krautheim Hans-Jobst: Zarządzanie kształceniem w otwartym demokratycznym społeczeństwie	1	16
Bartz Brunon: Certyfikacja oświaty zawodowej w Niemczech.....	1	20

Rudowska Maria J.: Organizacja, struktura i osiągnięcia francuskiego zgrupowania placówek edukacyjnych GRETA	1	22
Habehost Kurt: System dobrowolnej oświaty dorosłych w Danii	1	28
Wujek Tadeusz: Sprawozdanie z Trzeciego Forum Doradców Europejskiej Fundacji Kształcenia – Turyn (Włochy)	1	30
Kaczor Stanisław: Potrzeba i możliwości wychowania i samowychowania obywatelskiego dorosłych	2	7
Skrabalak Witold: Znaczenie nowej Konstytucji RP w edukacji dla demokracji	2	14
Toth Janos Sz.: Wychowanie dla demokracji Civitas Humana	2	16
Gęsicki Janusz: Czy dorosłych kształcić do demokracji?	2	21
Sikorski Wiesław: Wyzwania dla edukacji w procesie eurointegracji	2	26
Alankiewicz Tadeusz, Kurczak-Wawrowska Ewa: Kształtowanie postaw obywatelskich w procesie kształcenia dorosłych	2	31
Karaś Stanisław: Edukacja dorosłych w Polsce i w Niemczech w warunkach demokracji.....	2	33
Targosz-Krysiak Bożena: Urzeczywistnienie zasad demokratycznych w „uczącej się organizacji”	2	37
Marczuk Mieczysław: Nauczyciele edukacji dorosłych wobec wyzwań transformacji i demokratyzacji polskiego społeczeństwa	2	42
Szczyński Wiesław W.: Idea subsydiarności w edukacji obywatelskiej.....	2	48
Trzeciak Włodzimierz: Orientacja i poradnictwo zawodowe w warunkach demokracji.....	2	52
Bielajewa Antonina P.: Metodologia edukacji zawodowej	2	59
Bednarczyk Henryk: Wielopoziomowy elastyczny system ustawicznego kształcenia zawodowego	2	64
Bogaj Andrzej: Jakość i taksonomia celów kształcenia	2	71
Bulich Ella, Muravov Igor: Edukacja zdrowotna dorosłych	2	76
Surosz Wanda, Rybakiewicz Adam: Kształcenie kursowe w ZDZ wobec gospodarki rynkowej	2	83
Żotkiewicz Małgorzata, Prószyński Maciej: Kilka uwag o samorządzie rzemieślniczym.....	2	87
Wujek Tadeusz: Tradycje i współczesność Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego	2	91
Symela Krzysztof: Doskonalenie kadr administracji publicznej	2	94
Koprowska Dorota: Mobilny ośrodek kształcenia i doskonalenia kadr	2	102
Kramek Zbigniew: Kierowanie zmianą edukacyjną	2	109
Gibb Allan: Szkolenie z zakresu przedsiębiorczości i small biznesu	2	117
Suchy Stanisław: Rozwój szkolenia bezrobotnych w kontekście systemowych przemian społeczno-gospodarczych	2	124
Sadłowska Alicja: Doświadczenia kwartalnika „Edukacja Dorosłych”	2	129

Kaczor Stanisław: Dorobek Sejmiku Oświaty Dorosłych i dalsze zadania ...	3	41
Symela Krzysztof: O potrzebie ewaluacji programów kształcenia zawodowego	3	44
Bochniak Marzena: System zapewnienia jakości kształcenia a standardy kompetencji zawodowych	3	51
Petrovic Pavel: Integracja wyników badań innowacyjnych w programach nauczania	3	59

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

Marczuk Mieczysław: Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku	1	34
Trzeciak Włodzimierz: Firmy symulacyjne jako droga zdobywania nowych kwalifikacji	1	41
Hewelke Piotr, Korab Kazimierz, Brandyk Tomasz: Ocena potrzeb kształcenia podyplomowego w zakresie ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich	1	45
Astafiewa Natalia: Standaryzacja nauczanie informatyki	1	49
Procki Andrzej: Federalna Wspólnota Pracy dla Wspierania Młodzieży (BAG JAW)	1	52
Doskonalenie zawodowe dorosłych w Danii	1	55
Towarzystwo Carla Duisberga	1	58
Techniczna Akademia Esslingen. Centrum Kształcenia Ustawicznego	1	59
Figurski Janusz: Szkolenie edukatorów i kadr zarządzających oświatą z woj. Radomskiego	1	60
Sroczyński Wojciech: Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych.....	3	65
Tubeł Stanisław: Edukacja w zakładach karnych.....	3	72
Sikorski Wiesław: Edukacja filmowa dorosłych – wymysł czy konieczność?	3	75
Stasik-Moskal Kazimiera: Dydaktyczna firma symulacyjna.....	3	81

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

Trzeciak Włodzimierz: Wybrane problemy bezrobocia młodzieży wiejskiej	1	66
Zawadzki Zbigniew: Bezrobocie wśród młodzieży	1	72
Malewska Eugenia, Mydlak Maria: Ekonomiczno-społeczne uwarunkowania bezrobocia kobiet w woj. olsztyńskim.....	1	76
Łyżwińska Monika, Polok Piotr: Przyszłość w oczach absolwentów szkół ponadpodstawowych	1	84
Żurek Mirosław: Rosyjskie Centrum Naukowe Federalnej Służby Zatrudnienia	1	91
Gawron Paweł: Z doświadczeń pracy z młodzieżą trudną w Lipsku (RFN)	1	92

Suchy Stanisław: Nowelizacja ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu	1	97
Hewelke Piotr, Żak-Rosiak Elżbieta: Transformacja gospodarcza a rynek pracy i edukacja.....	3	88
Żurawska Joanna: Opinie pracodawców o pracy Rejonowych Urzędów Pracy w woj. Opolskim	3	96

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW

Profesor zwyczajny dr hab. Tadeusz Wujek – Jubileusz 70-lecia Urodzin ...	2	151
Czesław Maziarz – w Dziesiątą Rocznicę Śmierci	2	153
Jubileusz 70-lecia urodzin Zbigniewa Kuźmińskiego.....	3	101
Kazimierz Wojciechowski – współtwórca teorii wychowania dorosłych w Polsce.....	3	103

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA

Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych (MZDiN): nowe metody koordynacji kształcenia i zatrudnienia – aspekty ilościowe i jakościowe – Zabrze, 25.02.97	1	100
Konferencja VLA FOM – Elewijt (Belgia), 17.02.97	1	100
Konferencja Sieć Stowarzyszeń Kadr Zarządzających Oświatą – Warszawa, 28.02.97	1	101
Konferencja informacyjna programu SOCRATES – Warszawa, 3.03.97	1	102
Zebrańie Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – Warszawa, 10.03.97	1	103
Konwersatorium: Praca promotora z doktorantem – Krynica, 13–15.03.97 ...	1	103
Media a edukacja – Poznań, 7–9.04.97	1	104
Sejmik Oświaty Dorosłych – Jachranka, 26–7.05.97.....	1	105
Teaching Science for Technology at Tertiary Level – Sztokholm (Szwecja), 14–7.06.97	1	105
Eksploatacja techniki w warunkach integrującej się Europy.....	1	105
School Education in the Information Society – Kreta (Grecja), 17-19.09.97..	1	106
VIII Krajowy Kongres Eksploatacji Urządzeń Technicznych (VII KKEUT) – Krynica 23-26.09.97.....	1	106
Międzynarodowa Konferencja Naukowa MEDIA A EDUKACJA – Poznań, 7–9.04.97.....	1	158
The Why and How of Editing Adult Education Publications Dlaczego i w jaki sposób redagować wydawnictwa edukacji dorosłych – Nottingham, 16–20.04.97	2	159

AGENDA 21 – realizacja zaleceń edukacyjnych – Jedlnia Letnisko, 5–7.05.97	2	161
Wielopoziomowe kształcenie zawodowe – metodologia, teoria, doświadczenia, problemy – międzynarodowa konferencja naukowa Tambow, 15–16.05.97	2	162
40. Salzburskie rozmowy (konserwatorium) dla kierowników, Szkolenie dorosłych – Salzburg, 13-19.07.97	2	162
Studium Kształcenia Umiejętności Skutecznego Nauczania	2	162
VI Międzynarodowa Giełda Środków Dydaktycznych dla Szkolnictwa Za- wodowego – Warszawa, 24–26.09.97	2	163
Forum Badań Kształcenia Zawodowego – Norymberga, 23–24.09.97	2	163
Dobór treści kształcenia – Warszawa, 26.06.97	3	108
Nowe modele kształcenia zawodowego – Łódź, 10-13.06.97 – Hamburg, 14–18.07.97	2	108
Przyszłość badań nad kształceniem i doskonaleniem zawodowym w nawią- zaniu do dorobku Instytutu Kształcenia Zawodowego – Warszawa, 5.09.97..	3	111
Seminarium dla zespołów autorskich dokumentacji programowych, Dąbki, 15–19.09.97	3	111
Współczesne przemiany w pedagogicznym kształceniu nauczycieli, Byd- goszcz 23–24.09.97	3	111
ESVA Rola organizacji pozarządowych w nowej Europie –Wilno, 7–12.10.97	3	112

INDEKS AUTORÓW

Alankiewicz Tadeusz 2:31	Höhn Winfried 1:11
Astafiewa Natalia 1:49	Habekost Kurt 1:28
Bartz Brunon 1:20	Hewelke Piotr 1:45, 3:88
Bednarczyk Henryk 1:5, 2:64, 3:5	Jagiello Barbara 3:31
Bielajewa Antonina P. 2:59	Kaczor Stanisław 1:7, 2:7, 3:13, 3:41
Bochniak Marzena 3:51	Karaś Stanisław 2:33
Bogaj Andrzej 2:71	Koprowska Dorota 2:102
Brandyk Tomasz 1:45	Korab Kazimierz 1:45
Bulich Ella 2:76	Kramek Zbigniew 2:109
Figurski Janusz 1:60	Krautheim Hans-Jobst 1:16
Gawron Paweł 1:92	Kunz Wilfrid 1:11
Gęsicki Janusz 2:2,13:7	Kurczak-Wawrowska Ewa 2:31
Gibb Alan 2:117	Kuźmiński Zbigniew 2:5

Łyżwińska Monika 1:84
Malewska Eugenia 1:76
Marczuk Mieczysław 1:34, 2:42
Muravov Igor 2:76
Mydlak Maria 1:76
Patora Roman 3:18
Petrovic Pavel 3:59
Polok Piotr 1:84
Procki Andrzej 1:52
Prószynski Maciej 2:87
Rudkowska Maria J. 1:22
Rybakiewicz Adam 2:83
Sadłowska Alicja 2:129
Sikorski Wiesław 2:26, 3:75
Skrabalak Witold 2:14
Sroczyński Wojciech 3:65
Stasik-Moskal Kazimiera 3:81

Suchy Stanisław 1:97, 2:124, 3:35
Surosz Wanda 2:83
Symela Krzysztof 2:94, 3:44
Szczęsny Wiesław W. 2:48
Sztumski Janusz 3:22
Targosz-Krysik Bożena 2:37
Toth Janos Sz. 2:16
Trzeciak Włodzimierz 2:52, 1:41, 1:66
Tubek Stanisław 3:72
Turos Lucjan 3:27
Wujek Tadeusz 1:30, 2:91
Zawadzki Zbigniew 1:72
Żak-Rosiak Elżbieta 3:88
Żotkiewicz Małgorzata 2:87
Żurawska Joanna 3:96
Żurek Mirosław 1:91

Contents

COMMENTARY	5
Henryk Bednarczyk: Adult education as a response to the labour market's needs.....	5
PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD	7
Adam Mazurkiewicz: Educational processes as an integral element of knowledge transfer into practice	7
Jozsef Katus: Citizenship and adult education	15
Edwin E. Nelson: Vocational education system and qualification needs of SMEs in the EU countries	23
Marzena Bochniak: Hamburg Declaration of Adult Education.....	30
Józefa Foschepoth: Additional training in the modernisation process	38
Zbigniew Kramek: Equivalency of certificates and diplomas obtained in European countries and Poland	41
Anna Muszyńska: Preventive activity in the area of the drug habit	52
COURSE TRAINING, SCHOOLS FOR THE ADULTS	58
Renata Konieczna: Importance of Third Age Universities in elderly people's lives	58
Stanisław Karaś: Association for the Adults Education in the process of structural changes in the years 1950–1997	66
Sören P.Nielsen: Quality of vocational education in Denmark	72
Dorota Koprowska, Henryk Bednarczyk: Organisation of maintenance staff development	76
ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET	85
Tadeusz Pałaszewski: Educational problems in the building trade	85
Elżbieta Słowińska: Training the unemployed in the Province of Bydgoszcz in 1996.....	88

Dorota Koprowska, Janusz Ziętek: Problems of training the unemployed in the Province of Radom	99
Joanna Żurawska: Local authority and unemployment needs in a region ...	103

OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	107
--	------------

Andrzej Cieślak 1943–1990	107
Joanna Landy-Tolwińska 1906–1993	108

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIUMS	111
--	------------

WORTH READING	120
----------------------	------------

CONTENTS OF THE 1997 ISSUES	130
------------------------------------	------------

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

- Хенрик Беднарчик:** Обучение взрослых ответом на нужды рынка труда 5

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ 7

- Адам Мазуркевич:** Профессиональное образование как интегральная составляющая системы внедрения результатов научных исследований в хозяйственную практику 7
- Иозеф Катус:** Гражданство, а образование взрослых 15
- Эдвин Э. Нелсон:** Система профессионального образования, а квалификационные нужды средних и малых предприятий в странах Европейского сообщества 23
- Мажена Бохняк:** Гамбургска Декларация образования взрослых..... 30
- Юзеф Фосхепотх:** Повышение своих квалификаций в процессе модернизации 38
- Збигнев Крамек:** Эквивалентность свидетельств и дипломов стран Европейского сообщества и Польши 41
- Анна Мушиньска:** Профилактическая деятельность в сфере наркомании 52

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 58

- Рената Конечна:** Значение Университета третьего века в жизни пожилых людей 58
- Станислав Карась:** Общество по распространению знаний в процессе системных изменений 66
- Сорен П. Нельсэ:** Качество профессионального образования в Дании 72
- Дорота Копровска, Хенрик Беднарчик:** Организация процесса совершенствования эксплуатационных кадров 76

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА	85
Тадеуш Палашевски: Образовательные проблемы в строительной промышленности.....	85
Эльжбета Словиньска: Обучение безработных в 1996 году в быдгоском воеводстве	88
Дорота Копровска, Януш Зентек: Обучение безработных в радомском воеводстве	99
Иоанна Журавска: Местные власти о нуждах безработицы в регионе..	103
ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ	107
Анджей Цесьляк 1943–1990	107
Иоанна Ланды-Толвиньска 1906–1993	108
КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ	111
ЧТО СТОИТ ПРОЧЕСТЬ	120
СОДЕРЖАНИЕ ГОДОВОГО КОМПЛЕКТА 1997 года	130

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami). Informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” – do 5 stron maszynopisu – przygotowując je najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach.
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

Czasopismo **EDUKACJA DOROSŁYCH** można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia pod adresem:

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

i wpłacając należność na konto:

PBK SA Warszawa I O/Radom 11101473-1599-2700-1-07

Cena 1 egz. wynosi 7 zł. Roczna prenumerata 28 zł

minogen

