

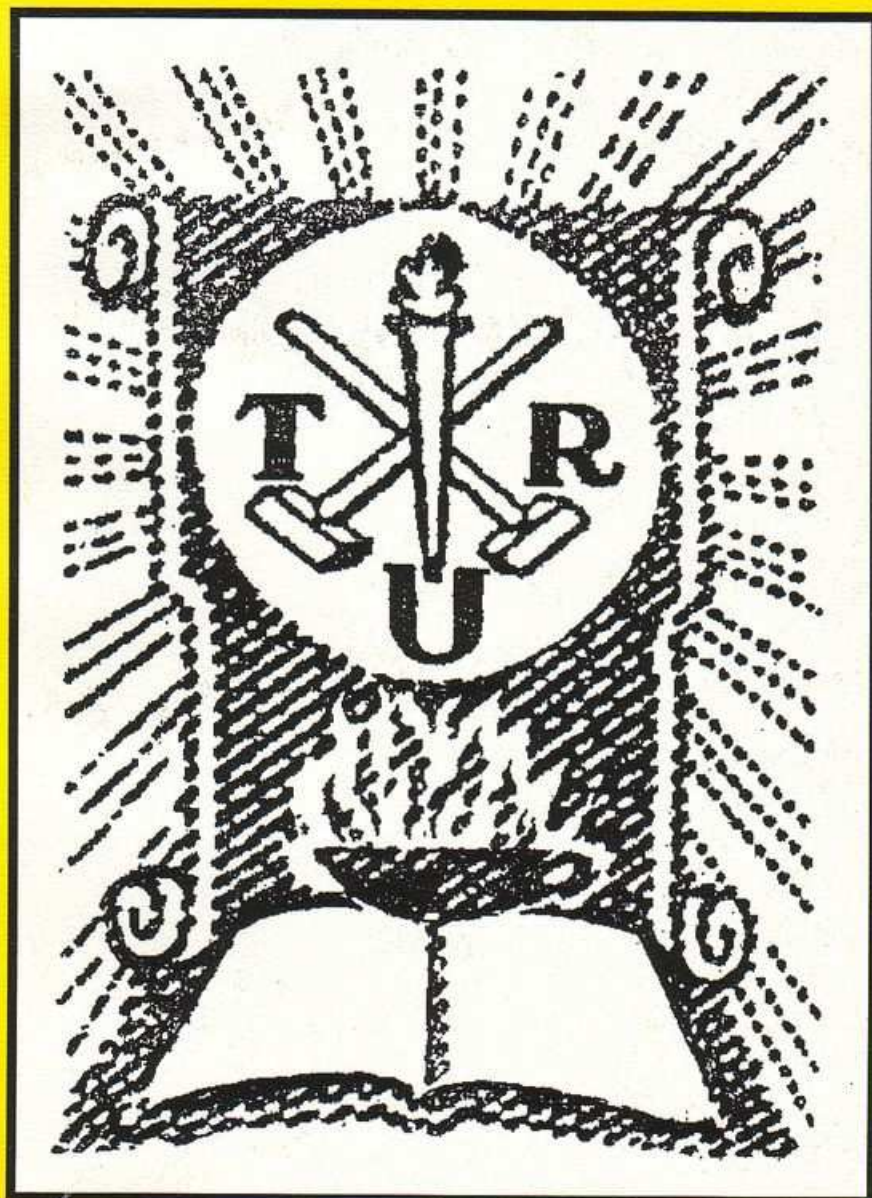
EDUKACJA DOROSŁYCH

1(20)/98

KWARTALNIK

ISSN 1230-9206

1/98



WYDAWCY:

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

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Stawki 4, 00-913 Warszawa**

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

**Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego
ul. Krakowskie Przedmieście 6, 00-325 Warszawa**

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

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

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

EDUKACJA DOROSŁYCH

1(20)/98

RADA PROGRAMOWA

dr inż. Henryk Bednarczyk, dr Christ Gronkholm (Finlandia), prof. dr 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

447. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

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 1998

Okładka: **Jerzy JARZYŃSKI** – *Trójkąt bermudzki III* – linoryt, collage 90×60 1998 r.



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

EDUKACJA
DOROSŁYCH

1(20)/98

KOMENTARZ 5

Henryk Bednarczyk: Integracja, polityka i jakość edukacji 5

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

Tadeusz Wujek: 75. rocznica założenia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego 7

Zdzisław Wołk: Bieg życia człowieka a praca zawodowa 12

Chris Gronholm: Tolerancja a kształcenie dorosłych w krajach nordyckich 18

Wiesław Żardecki: Animacja kulturalna w perspektywie edukacyjnej 23

Stanisław Kaczor: Po V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych – refleksje ogólne 31

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 36

Mieczysław Jamiolkowski: Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie. Regionalna placówka kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego 36

Dariusz Pacewicz: Szczeciński Oświatowy Węzeł Internetowy 41

W.A. Jarovenko: Marketing kształcenia i doskonalenia zawodowego 50

Ryszard Malinowski: Gotowość do zmian 55

Igor P. Kuzmin: Atestacja jako element kształcenia ustawicznego nauczycieli podmiotów zawodowych 56

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 60

| | |
|--|----|
| Zygmunt Krasnodębski: Współdziałanie Kuratorium Oświaty w Szczecinie z urzędami pracy | 60 |
| Marek Gębski: Szkolenie bezrobotnych w województwie kieleckim | 64 |
| Monika Łyżwińska: Szkolenia bezrobotnych – szansą aktywizacji zawodowej młodzieży | 67 |
| Erwin Gondzik: Powodzenia i niepowodzenia absolwentów katowickiej firmy symulacyjnej | 75 |
| Marek Płaczek: Socjopsychologiczne aspekty doboru uczestników Klubu Pracy i poradnictwa grupowego w kontekście ich przynależności do tzw. „grup ryzyka” | 78 |

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 82

| | |
|--|----|
| Naukowo-badawcza i pedagogiczna działalność Antoniny P. Bielajewej | 82 |
| Jubileusz 70-lecia Profesora Zygmunta Wiatrowskiego | 84 |
| Jubileusz 60. rocznicy urodzin Profesora Józefa Skrzypczaka .. | 86 |

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 89

CO WARTO PRZECZYTAĆ 99

Komentarz

Henryk Bednarczyk

INTEGRACJA, POLITYKA I JAKOŚĆ EDUKACJI

Integracja nauki, technologii i techniki, przenikanie wszystkich sfer działalności w nowoczesnych społeczeństwach, intensyfikacja tych procesów dzięki szybkiemu rozwojowi technologii informacyjnych stawia nowe wyzwania przed ustawiczną edukacją zawodową. To właśnie ustawiczne kształcenie zawodowe, a szczególnie sprawność systemu, jest źródłem sukcesów państw wysoko uprzemysłowionych i nadzieją na pokonanie piętrzących się barier rozwoju.

Zmiany te wymuszają budowę sprawnego systemu ustawicznej edukacji zawodowej ukierunkowanego na znacznie większą otwartość, elastyczność i konieczność integracji formalnego i nieformalnego kształcenia.

Stąd również, jak podkreśla się w Białej Księdze Unii Europejskiej „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, oprócz zmian priorytetowych i kierunków kształcenia zawodowego, jednym z podstawowych jego celów jest nauczyć uczyć się.

Podjęmowane są więc próby zorganizowanego wspólnego rozwiązywania problemów kształcenia przez międzynarodowe organizacje, w tym szczególnie przez Unię Europejską.

Nasz kraj podejmuje wiele projektów niezbędnych w procesie integracji z Unią. Równocześnie nowa większość rządowa wystąpiła z koncepcją kolejnej reformy systemu edukacji. Nie negując potrzeby zmian, warto się zastanowić, czy przedłożona koncepcja będzie skuteczna w likwidacji jednoznacznie definiowanych negatywów aktualnej sytuacji w systemie oświaty. Czy nie nadużywamy słowa reforma? Czy nie lepsza będzie ciągła ewolucja systemu w jasno określonej polityce edukacyjnej? To dobrze, że nowa koncepcja często zawiera elementy wcześniej już przedstawionych propozycji zmian w poprzednich raportach i założeniach. Szkoda, że nie odwołuje się do autorów. Wyrażnych zmian, modyfikacji i dopracowania wymaga model ustawicznej edukacji zawodowej. Nie wyczerpało się jeszcze zapotrzebowanie na kadre z wykształceniem średnim zawodowym i nie powstanie spójny system, jeśli jest pozbawiony drożności pionowej.

Myślę, że tocząca się bardzo krytyczna dyskusja pozwoli na wypracowanie właściwego modelu, realnego harmonogramu wdrożenia dostosowanego do możliwości ekonomicznych dalej biednego państwa.

Podjęmowane zamierzenia są ukierunkowane na poprawę jakości i efektywności systemu oświaty. Realizowane aktualnie programy Nowej Matury, podstaw programowych, PHARE SMART i rozpoczynający się program Leonardo de Vinci w wielu celach, komponentach zbliżają nas do budowy systemu zapewnienia jakości kształcenia. Zbliżają, ale nie rozwiązują wszystkich problemów. Czekają na podjęcie problem szeroko pojętych standardów kształcenia i przede wszystkim budowa systemów zapewnienia jakości w każdej szkole i placówce oświatowej. Dopiero standardy i realne systemy jakości w szkołach i placówkach oświatowych nadadzą właściwy sens akredytacji, porównywalności i uznawania wcześniej nabytych kwalifikacji. Będą podstawą do funkcjonowania rzeczywiście otwartego, elastycznego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

Pragnę podzielić się jeszcze kilkoma informacjami. Współwydawcy Pedagogiki Pracy i Edukacji Dorosłych rozpoczęli prace koncepcyjne nad organizacją Europejskiego Kongresu poświęconego pedagogice pracy oraz powołaniem czasopisma Polish Journal of Education, również w wersji elektronicznej.

Projekty te będą mogły być zrealizowane szybciej i w szerszym zakresie, jeśli uzyskają wsparcie programu PHARE – SIERRA.

Do 30 maja br. mogą być składane projekty do programu Leonardo de Vinci, jednak już tylko w zakresie wymiany i staży.

Stowarzyszenia oświatowe mogą ubiegać się o dofinansowanie projektów szkoleniowych w programie PHARE – Partnership i TACIS LIEN, w którym mogą uczestniczyć partnerzy z krajów Wspólnoty Niepodległych Państw i Mongolii.

W numerze zamieściliśmy biogramy naszych Jubilatów: Profesora Antoniny P. Bielajewej, Profesora Zygmunta Wiatrowskiego i Profesora Józefa Skrzypczaka.

Z tej miłej okazji pragnę przekazać Dostojnym i Zasłużonym Jubilatom najlepsze życzenia zdrowia, radości, spełnienia swoich planów i zamierzeń. Wszystkiego co najlepsze. Oczekujemy na nowe prace, artykuły i książki.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz Wujek

75. ROCZNICA ZAŁOŻENIA TOWARZYSTWA UNIwersYTETU ROBOTNICZEGO¹

**Szanowne Panie,
Szanowni Panowie**

Czuję się niezmiernie zaszczycony, że wraz z Panem posłem na Sejm RP Piotrem Ikonowiczem mogę powitać wszystkich Państwa na uroczystym seminarium z okazji 75. rocznicy założenia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego.

Witam serdecznie pana Michała Tobera – członka CKW SDRP, Pana mecenasa Jana Turskiego – przewodniczącego Zarządu Głównego TUR i wszystkich pozostałych znakomitych uczestników naszego dzisiejszego spotkania.

Pragnę również w imieniu organizatorów podziękować Państwu za przybycie i uświetnienie naszej uroczystości. Zebraliśmy się dziś dla upamiętnienia tego niewątpliwie ważnego wydarzenia w życiu kulturalno-oświatowym naszego kraju, w gmachu Sejmu RP – w sali imienia Ignacego Daszyńskiego. Człowieka, który był inicjatorem i organizatorem powołania do życia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. Na podstawie bowiem jego wniosku Rada Naczelna Polskiej Partii Socjalistycznej w dniu 21 grudnia 1992 r. podjęła uchwałę o utworzeniu bezpartyjnej, ogólnopolskiej instytucji kulturalno-oświatowej o charakterze wszechnicowym.

Zebranie zespołu założycielskiego, w którym uczestniczyli postępowi działacze oświatowi z całej Polski, m.in. Stanisław Posner, Ksawery Prauss, Iza Zielińska, Andrzej Strug, Tadeusz Reger, Kazimierz Czapiński i inni, odbyło się w Warszawie 75 lat temu w dniu 21 stycznia pod przewodnictwem senatora Bolesława Limanowskiego.

¹ Referat wygłoszony na otwarciu seminarium poświęconego 75 rocznicy założenia TUR.

Zebrani powołali Ignacego Daszyńskiego na przewodniczącego Zarządu Głównego. Funkcje tę pełnił przez dwanaście lat (1934 r.). Ignacy Daszyński wywarł znaczący wpływ na kształt ideowo-wychowawczy TUR oraz na jego kierunki rozwojowe.

Szanowni Państwo!

Z okazji 75. rocznicy założenia TUR na pewno każdemu z nas nasuwają się różne refleksje, pytania związane zarówno z przeszłością, jak również z teraźniejszością i przyszłością tej niezwykle zasłużonej instytucji kulturalno-oświatowej.

Sądzę, że interesującym może być przyjrzenie się głównym uwarunkowaniom powołania do życia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego i określenie, które z nich są po dziś aktualne?

Możemy z pewnością stwierdzić, że utworzenie TUR było umotywowane dwoma czynnikami: postępową tradycją oświatową w naszym społeczeństwie i ówczesną sytuacją wewnętrzną w naszym kraju.

Tradycje te ukształtowały się zwłaszcza w Królestwie Polskim i w Galicji, gdzie oświatowe organizacje robotnicze były bardzo aktywne. Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego nie było więc zupełnie nowym zjawiskiem w naszym społeczeństwie. Zrodziło się między innymi z potrzeby koordynacji i współpracy rozproszonych dość licznych placówek kulturalno-oświatowych o charakterze regionalnym, funkcjonującym w ramach robotniczego nurtu oświatowego.

Myśl o scaleniu licznych klubów i grup oświatowych w jednolitą organizację, która by objęła cały kraj i kształtowała świadomość robotników, nurtowała postępowych działaczy oświatowych już od pierwszych lat po odzyskaniu niepodległości. Jednolita organizacja tego typu potrzebna była też dla wspomagania procesów zespalania trzech zaborów w jedną strukturę państwową.

Jej urzeczywistnienie nastąpiło w warunkach zaostrzającej się walki politycznej o władzę w naszym kraju. Za sprawą ofensywy prawicy występują liczne niepokoje polityczne. Zamierzeniem prawicy było odsunięcie lewicy na margines życia politycznego, próbując ją wciągnąć do zamieszek i zwykłych burd ulicznych, jak np. napaść na 90-letniego senatora Bolesława Limanowskiego.

Punktem kulminacyjnym rozwoju tej sytuacji było zabójstwo pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej Gabriela Narutowicza. To wydarzenie zaszokowało społeczeństwo polskie. Spowodowało m.in. przyspieszenie decyzji o powołaniu do życia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego w celu ukształtowania świadomości robotników.

Odpowiedzią więc lewicy na natarcie prawicy nie cofającej się przed użyciem przemocy fizycznej było utworzenie stowarzyszenia oświatowego służącego upowszechnianiu wiedzy i szerzeniu ideału wychowawczego dla demokracji.

Nawiązywało ono do postępowego nurtu oświatowego w Polsce, jak również oświaty robotniczej w krajach najbardziej uprzemysłowionych. Jego program był nasycony postępowymi tradycjami, m.in. takich instytucji, jak Uniwersytet dla Wszystkich, Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza i im podobnych.

Na IV zjeździe TUR Ignacy Daszyński mówiąc o powstaniu Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego stwierdził m.in.: „Z chwilą powstania niepodległości Polski powstała dysproporcja między przygotowaniami mas do życia obywatelskiego a możliwością należytego wykorzystania ustaw, które przyniosły pierwsze tygodnie niepodległości polski. Dysonans ten doszedł do tragedii mordu popełnionego na pierwszym Prezydencie Rzeczypospolitej... W tym czasie powstał TUR... łączyło się to z myślą, by klasa robotnicza doszła do takiego stopnia rozwoju, by mogła stawić czoła ciemności”².

W tym kontekście jawi się pytanie: jaką rolę spełniał TUR w przeszłości w życiu kulturalno-oświatowym w naszym społeczeństwie?

W pierwszym okresie swej działalności Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego koncentrowało się głównie na ekstensywnej pracy oświatowej. Organizowało ono odczyty i różnego rodzaju imprezy oświatowe. Z czasem jednakże zaczęło tworzyć zespoły samokształceniowe, kółka artystyczne i wprowadzać dyskusję do spotkań oświatowych. Ten kierunek działalności określany mianem pracy intensywnej sprzyjał głębszym przeobrażeniom w osobowości uczestnika różnorodnych form pracy oświatowej TUR.

Oceniając zwięźle całokształt działalności Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego w przeszłości, należy zwrócić uwagę, jakie spełniało ono funkcje społeczne. Przede wszystkim kształtowało świadomość robotników, rozwijało i pogłębiało ich zainteresowania oraz wyrabiało w nich poczucie jedności i solidarności robotniczej. W rozległej działalności TUR w przeszłości znalazły także miejsce takie zadania, jak:

- kształtowanie charakterów jednostek i uprawianie oświaty kreatywnej, rozwijające samorodne talenty wśród szerokich kręgów młodzieży pracującej i starszych robotników, co można określić jako niezaprzeczalne osiągnięcia i zalety systemu wychowawczego wypracowanego przez TUR;
- tworzenie szerokiej platformy współpracy i oddziaływania w różnych środowiskach, m.in. w związkach zawodowych i w różnych ugrupowaniach społeczno-zawodowych. Wykorzystywano przy tym obecność postępowej inteligencji w pracach TUR, co znakomicie stymulowało efekty poczynań edukacyjnych.

Tak w dużym skrócie przedstawiała się rola TUR w przeszłości w życiu społeczno-oświatowym naszego społeczeństwa.

Po dłuższej przerwie trwającej równie 40 lat i obecnym wznowieniu działalności nasuwa się pytanie: jaką rolę może i powinien spełniać TUR w teraźniejszości – w okresie transformacji ustrojowej i w zapoczątkowanym procesie integracji z Unią Europejską?

Zgodnie ze swym statutem i najlepszymi doświadczeniami przeszłości TUR podjął w 1989 roku wielokierunkową działalność. Jednakże jej wznowienie przypadło na niezwykle trudny okres dla niepublicznego ruchu kulturalno-oświatowego.

² IV Walny Zjazd TUR // Robotnik. – 1929, nr 35, s. 3.

Kryzys ekonomiczny, którego doświadczył nasz kraj na przestrzeni ostatnich lat, sprawił, że pozarządowe organizacje oświatowe znalazły się w bardzo trudnej sytuacji materialnej. Kryzys ten spowodował wycofanie stałych subsydiów państwowych na niepubliczną edukację pozaszkolną dorosłych.

Cofnięcie tej pomocy było przyczyną upadku wielu pożytecznych organizacji społeczno-oświatowych i zanikanie niektórych form edukacyjnych o wysokich walorach wychowawczo-dydaktycznych szczególnie typu wszechnicowego oraz bardzo anemicznego rozwoju całej pozaszkolnej edukacji dorosłych.

Jednakże część społecznego ruchu kulturalno-oświatowego pomimo pozbawienia jej stałych subsydiów publicznych, pomimo zdewastowanej infrastruktury przetrwała najtrudniejszy etap transformacji ustrojowej i wypełnia nadal swoje funkcje społeczne. W tej trudnej sytuacji działacze warszawskiego TUR wspólnie z innymi działaczami oświatowymi podjęli doniosłą inicjatywę utworzenia swoistej federacji skupiającej ogólnopolskie społeczne organizacje oświaty dorosłych dla konsolidacji działań i wzajemnej pomocy. W pewnym sensie jest to wzorowane na Federacji Oświatowych Organizacji Społecznych z lat 1927–1933.

Opracowano w tym celu założenia programowe i przedłożono je pozostałym organizacjom oświatowym. Program ten po wprowadzeniu pewnych poprawek i zmian ze strony współpartnerów znalazł poparcie w czterech aktualnie największych organizacjach, mianowicie Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej. W wyniku tego w dniu 13 lutego 1996 roku w lokalu Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w Warszawie została podpisana Karta Porozumienia Organizacji Oświaty dorosłych. Sygnatariuszami karty poza ww. organizacjami były:

- Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych,
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego oraz
- Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji.

W ostatnim czasie odnotowaliśmy akces trzech kolejnych organizacji.

Sygnatariusze tej karty postanowili wspierać wszelkie formy oświatowe poprzez zapewnienie wszechstronnej i partnerskiej współpracy i udzielać pomocy organizatorom i pracownikom edukacji dorosłych w zakresie działalności zmierzającej do zaspokojenia realnych potrzeb oświatowych społeczeństwa oraz upowszechniać wartościowe doświadczenia oświatowe i wyniki badań empirycznych. Ponadto zamierzają organizować konferencje, sympozja, seminaria i inne spotkania o tematyce interesującej podmioty edukacji dorosłych, a nawet w odstępach dwuletnich organizować ogólnopolskie sejmiki edukacji dorosłych. Pierwszy taki Sejmik odbył się 26–27 maja 1997 r. w Jachrance pod Warszawą.

Realizacja chociażby częściowa tych zamierzeń będzie stanowiła nieocenione wsparcie dla procesu uspołecznienia i demokratyzacji oświaty dorosłych.

Mówię o tym może zbyt obszernie, ale uważam, że zainicjowanie i wspólne doprowadzenie do zawarcia ww. porozumienia jest najważniejszym osiągnięciem Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego po wznowieniu jego działalności w 1989 r. Bez popadania w pompatyczność można to nawet nazwać sukcesem o znaczeniu historycznym. Wiążemy z nim duże nadzieje na przyszłość, ponieważ nie mamy żadnych podstaw materialnych do prowadzenia samodzielnej działalności na szeroką skalę.

TUR nie tylko w ostatnich latach zajmował się konsolidacją społecznego ruchu oświatowego, ale również w ramach swoich skromnych możliwości prowadził samodzielnie akcję odczytową i publicystyczną.

W tej działalności TUR dążył i dąży przede wszystkim do podnoszenia ogólnego poziomu wiedzy wśród społeczeństwa, do przekazywania społeczeństwu wielostronnej informacji o zachodzących przemianach, o nowej sytuacji ekonomicznej, o zmianach, jakie powstają w wyniku integracji naszego kraju z Europą. Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego wychodzi bowiem z założenia, że swą działalnością ma pomagać człowiekowi w rozwoju intelektualnym, poszerzaniu horyzontów wiedzy, formułowaniu prawidłowych wniosków ogólnych płynących z indywidualnych zasobów wiedzy i własnych doświadczeń życiowych.

Oddziałuje także na kształtowanie postaw społecznych jednostki ludzkiej, pomaga wyrabiać poczucie więzi nie tylko ze swym środowiskiem lokalnym i narodowym, lecz również budzić świadomość przynależności do światowej wspólnoty.

Kształtowanie świadomości jednostek i grup społecznych w duchu poszanowania praw człowieka i godności ludzkiej oraz poczucia solidarności między ludźmi staje się jednym z filarów misji Towarzystwa.

Istotnym także założeniem programowym TUR jest dążenie do nasycenia treści jego działalności duchem humanizmu i humanitaryzmu, przyczyniającym się do przezwyciężenia historycznie nawarstwionych fobii narodowych, etnicznych i kulturowych.

W swej działalności TUR kieruje się dążeniem, do osiągnięcia nie tylko europejskich celów ekonomicznych wspólnego rynku, lecz przede wszystkim do utworzenia europejskiej wspólnoty kulturowej i cywilizacyjnej. Ta kulturowa wspólnota powinna być, rzecz jasna, czymś jakościowo różnym od mechanicznej sumy kultur narodowych.

Bogactwo i różnorodność europejskiego dziedzictwa powinny stać się źródłem inspiracji dla kształtowania z twórczą wyobraźnią, prawdą, miłością i odwagą wspólnej europejskiej tożsamości.

Jednym z podstawowych zadań działalności TUR jest także ukazanie ludziom możliwości wchłonięcia przez nich dóbr, jakie przynosi im nowoczesna cywilizacja i jednocześnie zabezpieczenie przed ujemnymi skutkami, jakie ta cywilizacja niesie ze sobą.

Te ambitne zamierzenie TUR mogą być zrealizowane, o ile włączą się do jego działalności w szerokim zakresie reprezentanci świata nauki i kultury. W imię tej dewizy Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego jest stowarzyszeniem oświatowo-kulturalnym otwartym dla wszystkich ludzi.

Szanowni Państwo!

Nasze dzisiejsze seminarium stwarza pewne możliwości dokonania wymiany poglądów na temat podniesionych przeze mnie kwestii lub innych nurtujących nas problemów związanych z tradycjami oświaty robotniczej, które funkcjonują w działaniach TUR. Może więc pokusimy się o próbę sformułowania odpowiedzi na stojące przed nami pytania, dotyczące roli i aktualnego miejsca TUR w naszym życiu kulturalnym i oświatowym.

Dziękuję za uwagę!

Zdzisław Wołk

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze

BIEG ŻYCIA CZŁOWIEKA A PRACA ZAWODOWA

Wprowadzenie

Praca zawodowa jest jedną z głównych form aktywności człowieka, warunkuje jego pozycję społeczną i osobistą samoocenę. Wpływa zarówno na bieżącą sytuację człowieka, jak i na jego przyszłość. Jest jednakże również znacząca dla okresu poprzedzającego pracę zawodową.

Z perspektywy pedagogiki pracy w drodze do pracy i zawodu można wyróżnić trzy okresy – okres kształcenia, a raczej wychowania przedzawodowego, okres kształcenia (wychowania) zawodowego i kształcenia (wychowania) w zakładzie pracy. Ten pierwszy jest realizowany od chwili urodzenia, najpierw w środowisku rodzinnym, a następnie włącza się do niego system szkolny.

Zasadniczym elementem polskiego systemu kształcenia jest szkolnictwo ogólnokształcące. Koncentruje się ono na wyposażeniu uczniów w niezbędne cechy instrumentalne i kierunkowe, potrzebne do pełnej i godnej realizacji swojego dalszego życia. Problemy pracy, przygotowanie do wykonywania czynności zawodowych nie zajmują w tym systemie znaczącego miejsca. W niewielkim stopniu szkolnictwo ogólnokształcące ze swoim uniformistycznym systemem klasowo-lekcyjnym wpływa na wydobywanie indywidualnych cech i właściwości ucznia. W efekcie na pierwszym progu edukacyjnym zostaje on wyposażony w pewien zasób wiedzy ogólnej i opinię o sobie sformułowaną głównie na podstawie szkolnych cenzurek. W dużym stopniu determinują one dalsze drogi edukacji i w konsekwencji karierę zawodową. Po zakończeniu aktywności zawodowej człowiek realizuje swoje życie jako kontynuację poprzednio podejmowanych ról i zdań.

Jednostka na drodze do pracy i zawodu

Niezależnie od zarzutów, że polskie szkoły ograniczają się tylko do nauczania, w gruncie rzeczy prowadzą one działalność wychowawczą. Nie jest to jednakże już „kształtowanie na wzór i podobieństwo”, lecz wspieranie w rozwoju, sprzyjanie procesom autokreacji. W tym procesie najważniejsze wydaje się być kształtowanie właściwej aktywnej, kreatywnej postawy wobec życia i zadań, które ono niesie.

Ma szkoła też i inne związane z tym zadania – nauczyć korzystania z wiedzy dostarczanej przez „drugą szkołę”, wybrać te informacje, które są dla jednostki potrzebne. Wymaga to umiejętności krytycznej analizy dostarczanych wiadomości i wyselekcjonowania aktualnie przydatnych. W świetle tego znaczące jest zaszczepianie u uczniów gotowości do aktywnego kształcenia samodzielnego.

W kształceniu ważną rolę odgrywa kształtowanie właściwej podstawy wobec pracy. Nie zawiera się ona wyłącznie na skali od „praca złem koniecznym” do „praca sensem życia”, jak może to wynikać z prostej interpretacji psychologicznej, ale wyznacza ją szereg innych aspektów. Najbardziej znaczącym wśród nich jest odpowiedzialność za skutki swojej działalności zawodowej i stosowania techniki. Na aspekt ten zwracał uwagę już przez lata T. Nowacki w swoich pracach (Nowacki 1981). Chodzi tu zarówno o skutki dla środowiska naturalnego, jak o konsekwencje przynoszone innym ludziom, odbiorcom efektów pracy, ale szczególnie współpracownikom i sobie samemu. Brak szacunku dla właściwego zdrowia w środowisku pracy wiąże się z nieprzestrzeganiem zasad bezpiecznej i higienicznej pracy, z podejmowaniem niepotrzebnego ryzyka pracy na niesprawnym sprzęcie. Głębokie, podmiotowe spojrzenie na pracownika wymaga dbałości o warunki pracy zarówno przez pracodawcę, jak i przez niego samego.

Zgodnie z prognozami zawartymi w ogłoszonym w połowie lat osiemdziesiątych raporcie dla Klubu Rzymskiego (Evans 1982, s. 239) rozszerza się sfera usług niematerialnych, a charakter aktywności zawodowej człowieka koncentruje się na pracy umysłowej (projektowanie, sterowanie, podejmowanie decyzji, nadzór).

Problemy występujące w pracy zawodowej są przenoszone na grunt życia pozawodowego do domu rodzinnego. Nie chodzi tu tylko o „zabieranie pracy do domu”, co w wielu zawodach jest dość powszechne. Promieniują one na rodzinne i towarzyskie środowisko pracownika. Wynoszony z pracy nastrój, poczucie zadowolenia lub niezadowolenia wpływają na zachowania pracownika, kształtują też stosunek jego współdomowników do wykonywanej przez niego pracy i jego zakładu. Pierwsze wyobrażenia dziecka o pracy zawodowej kształtują się właśnie na podstawie obrazu rysującego się na podstawie zachowań i opinii rodziców. Jeśli wynikać z nich będzie niechęć i niezadowolenie, w oczach dziecka praca zawodowa będzie miała postać czegoś przykrego, zła koniecznego. Kiedy indziej opowiadanie przez rodzica z pasją o pracy, o sukcesach, prezentowana radość i zadowolenie kształtować będą obraz pracy zawodowej jako czegoś przyjaznego, dobrego.

Geneza tego tkwi często w odległych decyzjach na pierwszym progu edukacyjnym. Niewłaściwy wybór szkoły zawodowej i w konsekwencji zawodu, a często całej drogi

zawodowej może w wielu przypadkach prowadzić do wykonywania pracy nielubianej, z przymusu ekonomicznego, wbrew własnym zainteresowaniom i dążeniom. Praca jest dla takiej osoby przykrą koniecznością, nie wpływa na jej rozwój, lecz raczej przyczynia się do stagnacji, niekiedy stanowi zło konieczne. Będący w takiej sytuacji pracownicy negatywnie oceniają całe swoje życie, są zgorzkniali i mają poczucie krzywdy. Z pewnością wymagają pomocy, wsparcia. Jest to rola pedagoga w zakładzie pracy, specjalisty, który będzie potrafił znaleźć im swoje miejsce. W jednych sytuacjach wystarczy praca nad wypracowaniem pozytywnej postawy wobec wykonywanej pracy, kiedy indziej konieczna jest zmiana stanowiska, specjalności, niekiedy zakładu. Wymaga to indywidualnego rozpoznania sytuacji pracownika.

Innym aspektem postawy wobec pracy jest respektowanie zasad, praw rządzących daną pracą, przestrzeganie reguł technologicznych.

Kolejny, to gotowość do stosowania najnowszych osiągnięć w zakresie technologii i organizacji pracy, to podejmowanie nowych wyzwań, często trudnych, a nie wspieranie się rutyną, tak bardzo toksycznym zjawiskiem towarzyszącym procesom stabilizacji zawodowej.

Są to niektóre, wybrane aspekty postawy wobec pracy i techniki, związane z odpowiedzialnością za skutki podejmowanych działań. Rzecz jasna, nie dotyczą one wyłącznie działalności produkcyjnej, lecz wszystkich sfer pracy. Poczucie odpowiedzialności musi mieć pracownik gospodarstwa rolnego, stosujący środki ochrony roślin, lekarz podejmujący trudną operację i lekarz prowadzący badania okresowe, instruktor przeprowadzający szkolenie bhp, nauczyciel, prawnik, kierowca autobusu. Ich indywidualna odpowiedzialność jest inna, dotyczy innych sfer, może przynosić różne konsekwencje. W każdym jednak przypadku wiąże się z koniecznością przewidywania skutków, antycypowania konsekwencji. Można przywołać w tym miejscu prakseologiczną zasadę, że działanie powinno być skuteczne, ale nie szkodzące nikomu.

Gospodarka rynkowa, transformacja podmiotów gospodarczych znacząco modyfikuje oczekiwania dotyczące przygotowania zawodowego. Odstępuje się od kształcenia wąskoprofilowego na rzecz szerokoprofilowego, dąży się do opóźnienia momentu podejmowania decyzji zawodowej. Procesy przemian szkoły zawodowej w tym zakresie są już mocno zaawansowane. Znacznym modyfikacjom uległy oczekiwania pracodawców wobec pracowników. Najbardziej pożądane cechy osobowe przyszłego pracownika to kompetencje rzeczywiste, samodzielność, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność pracy z ludźmi, gotowość do dalszego kształcenia.

Należy się liczyć, że w swoim życiu każdy człowiek może nawet kilkakrotnie stawać w obliczu zmiany pracy (miejsca, stanowiska, zawodu, specjalności). To sprawia, że upowszechnia się kształcenie szerokoprofilowe. Daje ono szerokie podstawy, na gruncie których można stosunkowo szybko zdobyć kwalifikacje do wykonywania określonych czynności zawodowych, niezależnie od sytuacji na rynku pracy. Sprzyjać temu ma rozbudowa sieci placówek kształcenia ustawicznego dorosłych. Z ich pomocą, wraz z przygotowaniem szerokoprofilowym, uzyskanym w systemie kształcenia szkolnego można stworzyć możliwości zdobycia w krótkim czasie kwalifikacji, na które aktualnie występuje

zapotrzebowanie na rynku pracy. Daje to szansę na przekwalifikowanie się w ramach posiadanej szerokiej specjalności. Umożliwia też planowanie zatrudnienia i planowania kształcenia zawodowego zarówno ilościowego, jak i strukturalnego.

Okres aktywności zawodowej jest długi, praca zawodowa towarzyszy człowiekowi przez większą część jego dojrzałego życia, w znacznym stopniu wpływa na realizację przez ludzi ich życiowych karier, wpływa na zadowolenie i satysfakcję jak i na niezadowolenie i depresję. Często jest motorem aktywności również pozaszkolnej, dodaje skrzydeł bądź ogranicza taką aktywność.

Wyzwoleniu pozytywnych oddziaływań pracy zawodowej na życie jednostek ma również sprzyjać powiązanie kształcenia zawodowego ze środowiskiem lokalnym, z którego się ona wywodzi. Ma to służyć zacieśnieniu więzi ludzi młodych ze środowiskiem, w którym wyrosli i w nim realizowania swojej życiowej, w tym zawodowej, kariery. Może to w znacznym stopniu zapobiegać procesom izolacji, alienacji jednostki wobec jej środowiska społecznego, przyczyniać się do pełniejszej z nim identyfikacji.

Znaczące dla losów jednostki są sytuacje zachodzące na progu szkoła–zakład pracy. Pojęcie pierwszej pracy zawodowej, będące jednym z głównym zadań rozwojowych wczesnej dorosłości, stanowi trudny etap na drodze każdego człowieka rozpoczynającego samodzielne życie. Włączaniu się w obszar pracy zawodowej towarzyszy realizacja innych zadań, co stanowi, że start w dorosłość jest jednym z trudniejszych etapów w życiu człowieka (Wiatrowski 1994).

Wśród zadań rozwojowych wczesnej dorosłości znajdują się między innymi zakończenie systematycznej nauki szkolnej, podjęcie pierwszej pracy zawodowej, założenie rodziny i stworzenie domu rodzinnego, podjęcie trudu wychowania własnych dzieci, rozstrzygnięcie dylematu: kariera zawodowa czy poświęcenie się życiu rodzinnemu. Zadania te w przypadku większości młodzieży realizowane są w trudnych, złożonych warunkach, znacząco wyznaczonych zewnątrz.

O sposobie ich rozwiązywania decyduje indywidualne podejście jednostki. Jedne z nich dążą do tego, by podejmować zadania rozwojowe w sposób racjonalny, przygotowują się do ich wykonywania, inni pozostawiają je losowi. Podjęcie kolejnych zadań rozwojowych warunkuje sposób i zakres spełniania następnych, bowiem układają się one w powiązane ciągi. Pomoc jednostce w tym okresie wiąże się z ukazywaniem jej stojących przed nią obowiązków i wskazywaniem, że jest ona w stanie, poprzez ich świadome i racjonalne podejmowanie wpływać znacząco na kształtowanie swojej biografii.

Sytuacje kreatywne w procesie pracy

Okres aktywności zawodowej rozpoczyna się we wczesnej dorosłości i jest najdłuższym okresem w życiu. Pracy zawodowej towarzyszy wiele innych zajęć i działań bezpośrednio z nią nie związanych. Jest to okres, w którym pojawia się wiele sytuacji wymagających wsparcia ze strony sił przychylnych jednostce. Szczególnie korzystne jest nawiązywanie kontaktów z mentorem. Mentor to życzliwy ekspert, który podej-

muje wysiłek na rzecz wsparcia młodej, startującej jednostki w trudnych sytuacjach na progu samodzielności. Pomoc ta ma charakter nieformalny, nie wynika z obowiązków zawodowych czy jakichkolwiek innych. Wynika ona raczej z pewnej dojrzałości społecznej i poczucia odpowiedzialności za następne pokolenia, wykazywane przez mistrza.

Transformacja ustrojowa obok wielu pozytywnych przemian wiąże się kosztami społecznymi, będącymi skutkiem negatywnych zjawisk (bezrobocie, ubożenie społeczeństwa, narastająca przestępczość i inne postaci patologii społecznej). Upowszechniła się w tym okresie bezradność wobec nowej sytuacji, wymagającej znacznie większej samodzielności jednostki. Jest ona związana z brakiem pewności siebie i wiary w lepszą przyszłość. Dotyczy to szczególnie starszego pokolenia Polaków, którego losy nieprzerwanie związane były z wyrzeczeniami i ograniczeniami, którym towarzyszyła jednakże wyraźna osłona sytuacji bytowej ze strony państwa. Bezradność w obliczu nagłego ograniczenia i braku tej pomocy stała się dla nich szczególnie dokuczliwa.

Stosunkowo nowe we współczesnym społeczeństwie polskim zjawisko bezrobocia, okresami na niektórych obszarach przekraczające 30% ludności w wieku produkcyjnym, dotknęło głównie osoby starsze o niższym poziomie wykształcenia. Wychowani do pracy w innych warunkach, mogący zawsze skorzystać z prawa do pracy, stali się bezrobotnymi, gdy przyszło poszukiwać zatrudnienia we własnym zakresie, gdy praca stała się dobrem, o które należało się zmagać. Wraz z bezrobociem wystąpiło ubożenie coraz większej liczby rodzin. Pojawiły się nowe grupy ludzi wymagających wsparcia społecznego, nie radzących sobie ze swoimi problemami.

Pomoc ze strony środowiska społecznego jest bardzo często potrzebna jednostkom pracującym zawodowo. Zakład pracy w związku z tym, że pracownicy wchodzą w wiele relacji interpersonalnych, pełnią różnorodne role, stają wobec wielu różnych zadań jest środowiskiem bogatym w sytuacje wychowawcze.

Szczególne wsparcia wymagają osoby rozpoczynające pracę zawodową po raz pierwszy w życiu. Dowodzi tego największa rotacja pracowników właśnie na etapie adaptacji zawodowej. Wchodzenie w nowe, dotąd nie znane formy aktywności, relacje z innymi pracownikami, przełożonymi, wreszcie obawa, czy sprostają wymaganiom, to główne przyczyny rezygnacji z pracy w tym pierwszym okresie zatrudnienia.

Przy wspieraniu pracowników szczególnie pozytywną rolę może odegrać kształcenie pracownicze, jest ono w polskich zakładach pracy słabo rozwinięte, pomimo że to inwestycja w pracownika przynosi najlepsze rezultaty ekonomiczne.

Aktywność zawodowa towarzyszy człowiekowi w jego najdojrzałszej fazie życia, w czasie najbardziej twórczym. Drogę zawodową prawidłowo realizowaną wieńczy mistrzostwo w zawodzie, dopracowanie się uczniów, kontynuatorów i następców. Wychodzeniu z okresu aktywności zawodowej towarzyszy najczęściej osłabienie aktywności również na innych płaszczyznach.

Przy braku wzorców i modeli aktywnego życia w okresie poprodukcyjnym, a jednocześnie wraz z wydłużaniem się tego okresu wiążącym się z coraz dłuższym życiem i przy zmniejszającym się czasie pracy, wzrasta rola wychowania do aktywnego spę-

dzania czasu wolnego. Odnosi się to w znacznym stopniu do ludzi starszych, którzy pomimo ograniczającej się sprawności w dalszym ciągu mogą podlegać procesowi autokreacji i autorozwoju. Niedopuszczanie do wyłączenia się ludzi starych z aktywnego życia dostarczania im bodźców i możliwości do działania, w dalszym ciągu może przyczyniać się do wzbogacenia osobowości, przynosić zadowolenie, satysfakcję, opóźniając jednocześnie procesy starzenia się. Aktywność pozazawodowa ma częściej miejsce w przypadkach osób aktywniejszych we wcześniejszych okresach życia.

Zakończenie

W rzeczywistości przebieg ścieżki życiowej każdego człowieka przebiega innym niepowtarzalnym torem. Jest on wypadkową wielu różnych czynników znajdujących się w przestrzeni otaczającej jednostkę. Wśród nich znaczącą rolę odgrywa sam człowiek, jego postawa wobec świata i postrzegania własnej roli w życiu oraz wpływ środowiska, zwłaszcza społecznego i jego intencjonalnych i nieintencjonalnych interwencji.

Na tej życiowej drodze, tak bardzo skomplikowanej i trudnej, pojawiają się nieprzewidziane trudności i niepowodzenia, znacząco wpływające na bieg życia. Są to zdarzenia losowe, obiektywne, których doświadczająca jednostka nie jest sprawcą i subiektywne, przez nią spowodowane. Ich skutki są przedmiotem zabiegów znacznej grupy służb socjalnych. Społeczne interwencje prowadzą w tym przypadku do przywracania jednostkom samosterowalności życiowej i poczucia pełnej podmiotowości.

Wśród nich znaczącą rolę mogą odegrać doradcy pracy i zawodu, bardzo potrzebni na każdym etapie kariery życiowej. Mają oni do spełnienia wiele zadań zarówno w trakcie realizowania drogi edukacyjnej w zakładzie pracy, jak i w okresie po ukończeniu aktywności zawodowej. Jest on bowiem konsekwencją poprzednich sytuacji, w tym zawodowej, i ich kontynuacją.

Literatura

1. Evans J. (red.): Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy złe? Raport dla Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982.
2. Nowacki T. Pedagogika pracy. W: Pedagogika pracy (red.) K. Korabiowska-Nowacka i T. Nowacki. Warszawa 1981.
3. Wiatrowski Z.: Podstawy pedagogiki pracy. Bydgoszcz 1994.

Recenzent
dr Kazimierz Stojek

Chris Gronholm
Fundacja SFN, Helsinki,
Finlandia

TOLERANCJA A KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W KRAJACH NORDYCKICH

Wprowadzenie

Badania empiryczne wykazały, że była Jugosławia jest krajem, który wykazał się najslabszą tradycją liberalnej edukacji dorosłych. Drugie miejsce przypadło Rumunii, a kraje takie, jak Węgry, Polska i kraje nadbałtyckie uzyskały znacznie lepsze wyniki¹. Dokonując porównań ogólnonarodowych, można znaleźć jasne powiązania między istnieniem tradycji kształcenia dorosłych a pojawianiem się kryzysów i konfliktów. W artykule nie uwzględniono szczegółowo form kształcenia. Interesujące jest jednak, że nie można znaleźć powiązań między szkolnictwem podstawowym a konfliktami. Autor stawia hipotezę, że im słabsza tradycja kształcenia dorosłych, tym mniejsza umiejętność rozwiązywania problemów w społeczeństwie (tj. stosowania tolerancji)

W artykule podjęto próbę zbadania natury tolerancji i jej powiązań z kształceniem dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem krajów nordyckich. Rozważono powiązania obu tych zjawisk ze społeczeństwem obywatelskim. W części końcowej przedstawiono wnioski dotyczące trójkąta: społeczeństwo–kształcenie dorosłych–tolerancja.

Można stwierdzić, że podstawowych zasad tolerancji uczy się każdy zarówno w szkole podstawowej, jak i w życiu dorosłym, ale są one wprowadzane do praktyki i wykorzystywane w życiu dorosłym, w społeczeństwie obywatelskim z udziałem bądź bez formalnego kształcenia dorosłych. Przed dalszymi rozważaniami należy podać wstępną definicję tolerancji. Większość encyklopedii przyjmuje następującą definicję, zaczerpniętą z nowej Encyklopedii Szwedzkiej:

„tolerancja jest akceptowaniem prawa innych ludzi do posiadania i obrony poglądów, które są odmienne, szczególnie gdy ich podstawa jest słaba lub niepełna w odniesieniu do decyzji, która jest właściwa”².

Wpływ ustawicznego i przynoszącego pozytywne skutki głoszenia tolerancji jest decydujący niezależnie od tego, gdzie te skutki są odczytywane.

¹ Timo Toivianen: The Early Contribution of Adult Education to the European Unification Process: The Genesis of the EBAA and “Meeting Europe” Courses 1950–1970, University of Helsinki, Bulletin 88/1995.

² Nationalencyclopædin, volym 18, s. 324, Höganäs 1995.

W wielu raportach podkreślany jest fakt, że poziom tolerancji i predyspozycji do zaakceptowania opinii innych ludzi jest relatywnie wysoki w krajach nordyckich (Szwecji, Finlandii, Norwegii i Danii)³. W tych krajach istnieje silna tradycja liberalnego kształcenia dorosłych. Instytucje takie, jak: Folk High Schools (Ludowe Szkoły Średnie), Study Circle Centres (Środowiskowe Centra Nauki) oraz Popular Libraries (Biblioteki Ludowe) istnieją tu od ponad stu lat. Od ponad wieku mieszkańcy tych krajów systematycznie mają okazję do praktycznego okazywania tolerancji i akceptacji innych.

Należy podkreślić, że każdy sam uczy się tolerancji, gdyż jako osoba indywidualna akceptuje poglądy innych osób. Nie można przyjąć żadnej obiektywnej prawdy. Najważniejszy jest sam proces i nastawienie, że akceptujemy poglądy innych ludzi niezależnie od tego, jak bardzo różne są od naszych.

W krajach nordyckich powszechna jest tolerancja dla obcych, dla mniejszości i niepełnosprawnych. Choćby częściowo może to być zasługą kształcenia dorosłych. Byłoby przesadą twierdzić, że sytuacja pod tym względem jest idealna w tych krajach. Przeciwnie, można znaleźć wiele negatywnych przykładów, ale ogólna sytuacja jest lepsza niż w większości krajów europejskich.

Związki z demokracją

Jeśli w społeczeństwie ma istnieć prawdziwa tolerancja, musi mieć swoje korzenie w systemie politycznym. Powinna być naturalną częścią demokracji, nie sztucznym tworem. Taka autentyczna tolerancja jest w praktyce stosowana w krajach nordyckich dzięki zasadzie proporcjonalności. Proporcjonalizm oznacza, że każdy wybierany organ, zarówno na poziomie kraju, regionu i lokalnym stanowi odzwierciedlenie „narodu w miniaturze”, uwzględniając zarówno partie większości, jak i mniejszościowe. System ten znacznie różni się od zasady większości stosowanej w USA, Wielkiej Brytanii i wielu krajach europejskich. Tam nikt nie spodziewa się, by wybierani reagowali i zachowywali się dokładnie w ten sam sposób, co elektorat; zamiast zasady porównalności pojawia się przypadkowość i arbitralność. Kiedy nowy premier Wielkiej Brytanii Tony Blair ostatnio powołał nowy rząd, włączył do niego kilkunastu reprezentantów mniejszości seksualnych i rasowych oraz osób niepełnosprawnych. Była to „gra pod publiczność”.

Z wielu krajów, w tym europejskich, uzyskaliśmy dane o nowych badaniach, wyjaśniających powiązania między kształceniem dorosłych a demokracją. Taki projekt porównawczy został przedstawiony przez prof. Paolo Federighi'ego na konferencji Unesco Confintea V w Hamburgu w 1997 roku⁴. Federighi omawia wzajemne powiązania pomiędzy kształceniem dorosłych a demokracją zarówno w teorii, jak i praktyce.

³ Erik Allardt: *The Nordic Enigma*, Daedalus Yearbook vol. xxv, New York 1992.

⁴ Paolo Federighi, Paul Belanger, *Proceedings from Confintea V*, Unesco 1997. Se även Cris Gronholm: *Adult Education, Passionate Learning*, Helsingfors 1995.

Efektom tych relacji jest zmieniające się społeczeństwo obywatelskie. Przedstawia czynniki przyczyniające się do powstania zmieniającego się społeczeństwa obywatelskiego.

Rola społeczeństwa obywatelskiego

Społeczeństwo obywatelskie i jego zdolność do funkcjonowania jest często powiązana z kształceniem dorosłych. Czasami społeczeństwo obywatelskie nazywane jest motorem, areną lub celem kształcenia dorosłych i jego instytucji. Możemy ogólnie zapytać, czy kształcenie dorosłych lub obywatelskie mogłyby funkcjonować bez siebie nawzajem.

Odpowiedzią jest, że to pierwsze nie może działać bez drugiego, podczas gdy nie jest jasne, czy to drugie może działać bez pierwszego.

Wydaje się nieuchronnym, że kształcenie dorosłych prawie zawsze powiązane jest, niestety zależąc od niego, ze zmieniającym się społeczeństwem obywatelskim. Autentyczne pobudzanie sił społeczeństwa obywatelskiego i dobrze funkcjonujące kształcenia dorosłych są zazwyczaj popularnymi mechanizmami⁵. Zarówno społeczeństwo obywatelskie, jak i kształcenie dorosłych na ogół pracują w ramach trzeciego sektora. Pojęcie trzeciego sektora jest prawie jednoznaczne z terminem społeczeństwo obywatelskie, w odróżnieniu od sektora pierwszego (sfera publiczna) i sektora drugiego (sfera biznesu).

Jedynym alternatywnym inspiratorem zakończonego powodzeniem kształcenia dorosłych zamiast sektora trzeciego byłby sektor pierwszy: państwo i zarządy miast. Pojawia się pytanie, w jakim stopniu udałoby się im wdrożyć kształcenie dorosłych. Faktem jest, że nie znamy żadnego kraju ani na wschodzie, ani na zachodzie, gdzie funkcjonowałby ten system. W bloku radzieckim istniało szereg półautonomicznych organizacji. Jako przykład może posłużyć stowarzyszenie „Znanije”. Ta organizacja była dobrym przykładem rozszerzenia władzy państwowej i partii. Najbardziej pozytywną jej stroną było promowanie znajomości zagadnień zawodowych i praktycznych umiejętności na poziomie lokalnym. Organizacja w bardzo ograniczonym zakresie promowała kształcenie dorosłych, zajmowanie się tolerancją nie było zagadnieniem kluczowym. W praktyce „Znanije” było aparatem propagandy dla Partii.

W krajach nordyckich popularne mechanizmy i społeczeństwo obywatelskie pracowały na rzecz wsparcia władz państwowych i jednocześnie otrzymały znaczące wsparcie finansowe. Należy dodać, że kształcenie dorosłych i organizacje obywatelskie nie były w stanie działać niezależnie i w pewnych obszarach te mechanizmy zostały wycofane ze sceny politycznej. Opór obywatelski szybko postawiłby państwowe subsydia w niebezpieczeństwie. Mimo wszystko nadal model nordycki był dobrą koncepcją z perspektywy

⁵ Det finns en uppsjö av böcker om reaktionen vuxenlärare-civilsamhälle. En bra sammanfattning ges i Alan Thomas: *Beyond Education. A New Perspective on Society's Management of Learning*, San Francisco 1991.

tolerancji i pluralizmu. Niewątpliwie współpraca między pierwszym a trzecim sektorem była i jest pomyślna. Systemy podobne do nordyckiego funkcjonują w wielu krajach europejskich, jak w Niemczech, Belgii i Holandii.

Obecnie możemy powrócić do pytania, czy istnieją kraje, posiadające zmieniającą się sferę obywatelską, która nie odgrywałaby kluczowej roli w kształceniu dorosłych. Odpowiedzią jest ostrożne „tak”, chociaż autor przyznaje, że nie wie, jak dokładnie przedstawia się sytuacja w krajach takich jak Polska. Jednakże istnieją wystarczające badania przeprowadzone w krajach południowoeuropejskich, weryfikujące przekonanie, że społeczeństwo obywatelskie nigdy nie obejmowało głównych instytucji oświatowych na taką skalę, jak w Niemczech, Belgii lub też krajach nordyckich. Grecja, Portugalia i Hiszpania w praktyce rzekły się instytucji kształcenia dorosłych, aczkolwiek istniało dobrze prosperujące społeczeństwo obywatelskie z miriadą stowarzyszeń. Jako fakt można uznać, że zdezorganizowane, ale tętniące społeczeństwo obywatelskie jest dobrym celem dla kształcenia ustawicznego i tolerancji. Nauka ma miejsce na ulicach i targowiskach, w pubach i restauracjach. Studia przypadków z codziennego życia są zazwyczaj najlepszą metodą nauki. To, czego nauczymy się w pubach jest tym, co pamiętamy.

Na całym świecie można zauważyć trend odchodzenia od tradycyjnych dziedzin nauki i przesunięcie procesu uczenia się w kierunku poznawania bardziej niekonwencjonalnego codziennego otoczenia. Społeczeństwo obywatelskie może rzeczywiście pełnić rolę wychowującą bez jednoczesnego wyznaczenia sobie wyłącznie celu wychowania. Innymi słowy, społeczeństwo obywatelskie może żyć i prosperować bez formalnej edukacji dorosłych i stale uczyć tolerancji.

Należy zauważyć, że model nordycki nie jest jedyną wykorzystywaną koncepcją. Istnieją także inne modele. Jednocześnie musimy zauważyć, że nie mamy dostępu do wystarczającej liczby raportów z badań, dlatego też nie możemy powiedzieć, jak głęboko jest zakorzeniona tolerancja w wyżej wymienionych krajach.

Zniekształcenia tolerancji

Wszędzie można spotkać krańcowo różne interpretacje tolerancji, jeśli mamy do czynienia z demokracją lub innym kluczowym zjawiskiem w społeczeństwie. W większości wypadków moglibyśmy nazwać je zniekształceniami tolerancji, zajmując się faktem, że nie wszyscy ludzie rzeczywiście mają na równych prawach szansę ćwiczenia się w tolerancji. W wypadkach skrajnych moglibyśmy nazwać to przemocą strukturalną. Może mieć ona miejsce np. na gruncie religijnym lub politycznym w wielu częściach świata. Ograniczona, kierowana lub manipulowana tolerancja nierzadko nazywana jest tolerancją represyjną.

Herbert Marcuse w wielu książkach w latach 60. przyznał, że celem tolerancji nie jest prawda, ale prawda mniejszości względem większości. Nalegał on, że demokracja nawet w najbardziej demokratycznych społeczeństwach ma do czynienia tylko z tolerancją ustawienia vis-à-vis różnych mniejszości, ale tylko tak długo, jak są one nie-

szkodliwe i bezradne. „Prawda” jest definiowana odgórnie, a nie na neutralnym gruncie, mówi Marcuse⁶.

Ta asymetryczna teoria tolerancji nigdy nie uzyskała żadnego większego wsparcia, nawet jeśli była teoretycznie interesująca. Wychodziła z absurdalnego założenia, że prawdziwa emancypująca tolerancja tylko przyjmuje nietolerancję w stosunku do ruchów większościowych i tolerancję względem ruchów mniejszościowych.

Poglądy podobne do poglądów Marcuse’a pojawiły się jeszcze raz w połowie lat 90. Pomimo ogromnych wysiłków, by uczyć tolerancji wszystkie grupy populacji, w społeczeństwach istnieją grupy, które zwiększają obszar nietolerancji, tolerancji represyjnej, a nawet strukturalnej przemocy. Przepuszczalnie jest to trend przybierający na sile, kiedy gospodarka rynkowa rozwija się, społeczeństwa stają się coraz bardziej brutalne. Ale ani raporty badawcze dotyczące kształcenia dorosłych czy międzynarodowe badania demokracji nie różnicowały faktu, że generalnie nietolerancja wzrasta. To może być powiązane ze specyficznymi segmentami populacji, ponieważ żyją one w ryzyku zepchnięcia na margines.

Wnioski końcowe

W jakim stopniu można powiedzieć, że tolerancja w społeczeństwie jest wynikiem kształcenia dorosłych? Autor ma nadzieję, że powyższa dyskusja potwierdziła tę korelację. Zagadnienie jest kompleksowe, a treści tolerancji muszą być cały czas ponownie definiowane. Jest to zadanie kształcących dorosłych, ale cały czas istnieje ryzyko, że wyniki edukacji dorosłych pozostaną okazjonalne i zmienne.

Badania na ten temat są niewystarczające, dlatego też potrzebna jest zintensyfikowana współpraca między uniwersytetami i Folk High Schools (Ludowymi Szkołami Średnimi). Obecnie wyniki badań i projekty są potrzebne w celu zoptymalizowania wyników edukacji dorosłych.

*Tłumaczyła
Beata Kowalczyk*

⁶ Herbert Marcuse: *Repressiv tolerans i Boken Kritik av den rena toleransen*, Sztokholm 1969.

ANIMACJA KULTURALNA W PERSPEKTYWIE EDUKACYJNEJ

Zjawisko ożywiania, pobudzania i aktywizowania jednostek, grup i środowisk lokalnych w ich różnych dziedzinach działalności towarzyszy kulturze ludzkiej od zarania jej historii. Kiedy pojawił się termin „animacja”, zrobił błyskawiczną karierę zarówno w refleksji teoretycznej, jak i w praktyce działalności społecznej, kulturalnej i wychowawczej; rozprzestrzenił się również wśród nieprofesjonalistów oraz zwykłych dyletantów. „Animować” zdaje się być magicznym słowem – pisze Tadeusz Lewicki¹ – synonimem sukcesu organizacyjnego, doskonale działającej wszelkiego rodzaju struktury społecznej i zapowiedzią pomyślnych, zgodnych z oczekiwaniami wyników.

W Europie i na świecie obserwujemy duże zainteresowanie animacją społeczno-kulturalną w gronie teoretyków oraz ogromną popularność jej metod wśród praktyków edukacji przez kulturę i do kultury. Dowodzą tego: liczne konferencje i seminaria krajowe oraz kongresy międzynarodowe, ogólne i specjalistyczne, poświęcone tej problematyce; wiele wydawnictw naukowych, podręczników i skryptów oraz prac problemowych, sprawozdawczych i badawczych z tego zakresu; ogromne czasopiśmiennictwo specjalistyczne w poszczególnych krajach i liczne roczniki międzynarodowe upowszechniające wyniki badań i doświadczeń, a także udane próby wdrażania założeń animacji do praktyki życia codziennego (od handlu począwszy a na rozrywce kończąc). Animacja znalazła zastosowanie w różnych sferach ludzkiej działalności, lecz konkretnie obecna jest: w szkołach wszystkich stopni i poziomów, w domach kultury, klubach i świetlicach, w placówkach służby zdrowia i ośrodkach wczasowych (szpitale, sanatoria, domy opieki itd.), w grupach wspólnotowych (rodzina, społeczność lokalna, wspólnota religijna) oraz w grupach celowych (zespoły artystyczne, kluby zrzeszeniowe, stowarzyszenia działające w rozmaitych zakresach). W cytowanej publikacji T. Lewickiego czytamy: „Aktualnie we Włoszech można mówić o swego rodzaju fenomenie animacji, która gdziekolwiek zaistnieje, staje się pobudzeniem i prowokacją, wyzwoleniem i tworzeniem, oskarżeniem i obroną, wydarzeniem i procesem, pełniąc jednocześnie swą podstawową funkcję: edukacji w kulturze, przez kulturę i do kultury”².

W Polsce animacja zdobywa coraz większą popularność w praktyce kulturalno-wychowawczej; wpisuje się na listę przedmiotów nauczania w niektórych wyższych

¹ T. Lewicki: Fenomen animacji, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1993, nr 3, s. 132.

² Tamże, s. 178.

uczelniah (pedagogicznych, artystycznych), staje się samodzielnym tematem kursów i konferencji dla nauczycieli; zaznacza też swoją obecność w projektach reform edukacyjnych, zmierzających do unowocześnienia tradycyjno-konwencjonalnej szkoły.

W przedmowie Bogdana Suchodolskiego i Marii Tyszkowej do polskiego wydania książki „Rozprawy o wychowaniu” pod redakcją M. Debessa i G. Mialareta czytamy: „Wykorzystaliśmy z tego tomu to wszystko, co dotyczy animacji społeczno-kulturalnej. Podjęliśmy taką decyzję sądząc, że problematyka animatorów życia kulturalnego stawać się będzie u nas coraz ważniejsza i że już dziś zasługuje na głębszą refleksję, której wciąż jeszcze u nas brak. Sądzymy, iż chociaż przedłożone rozprawy są nieco na wyrost, to jednak będą one mogły odegrać pozytywną rolę w kształtowaniu polskiej świadomości w dziedzinie akcji kulturalnej. Staną się rzeczywiście pierwszą animacją”³.

Idea animacji narodziła się w kręgu europejskich państw zachodnich jako rezultat spotkania dwóch nurtów: z jednej strony nurtu różnego rodzaju negatywnych zjawisk w sferze stosunków ogólnospołecznych, wzrostu postaw konsumpcyjnych i kryzysu spowodowanego przez mass media (spadek aktywności jednostek, utrata poczucia osobowej tożsamości, konformizm ludzkich zachowań, poczucie zagrożenia i obcości człowieka w łonie coraz bardziej złożonego społeczeństwa przemysłowego itd.), z drugiej strony – nurtu „szkoły aktywnej”, „niedyrektywności” i ekspresji, ducha liberalnego i demokratycznego w wychowaniu⁴. Animacja miała być zatem próbą uwolnienia ludzi z ich pasywności, marazmu, wyobcowania; sposobem kreacji partnerskiego stylu w relacjach interpersonalnych; obroną indywidualności przed egzystencjalną izolacją; przywróceniem właściwego miejsca osobie ludzkiej w świecie rzeczy i instytucji oraz odnową systemu szkolnej edukacji, wolnej od strachu i stresów, przemocy i przymusu pedagogicznego, schematyzmu i werbalizmu nauczania, braku związku z życiem. Problematyka animacji, wyrosła z determinacji własnego czasu, wiąże się jednocześnie ze współczesnymi zjawiskami i problemami rzeczywistości społeczno-kulturalnej (de-mokracji, prawami człowieka, samorządności grup społecznych, aktywizacji środowisk lokalnych, współodpowiedzialności za los i życie najbliższego otoczenia), jak i z ideą postępu i rozwoju, wizją przyszłości i perspektywą ulepszenia człowieka, życia i świata.

Czym jest animacja kulturalna?

Czasownik „animować”, który pochodzi od łacińskiego rzeczownika „anima”, czyli dusza, może być rozumiany następująco: obdarzać (kogoś, miejsce) życiem lub ruchem (wnosić żywość, tchnąć duszę), dawać impuls (bodziec) komuś, czemuś (np. określonym przedsięwzięciom, inicjatywom), natchnąć, napełnić odwagą, przemienić

³ Rozprawy o wychowaniu, red. M. Debessa i G. Mialaret, t. I, Warszawa 1988, s. 11.

⁴ M. Kopczyńska: Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia. Warszawa 1993, s. 39.

w coś, nadawać blasku i zapału, pobudzać (siły do działania), zachęcać do czegoś, inspirować i prowadzić (kogoś)⁵. Animacja kulturalna czy szerzej społeczno-kulturalna zajmuje się upowszechnianiem „kultury wysokiej” i aktywnością w czasie wolnym, ale również pobudzaniem i ożywianiem nowej „kultury ludowej”, tj. twórczości nieprofesjonalnej w najszerszym znaczeniu tego słowa⁶. Jest ona również specyficznym zespołem metod edukacji i partycypacji, których stosowanie ma na celu ożywienie w jednostce i środowisku aspiracji i potrzeb kulturalnych, ulepszenie komunikacji międzyludzkiej, wzmocnienie aktywności, pobudzenie wewnętrznego rozwoju jednostki, wyzwolenie ekspresji i twórczości w formach zarówno tradycyjnych, jak i nowoczesnych. Metody animacji są urozmaicone⁷, stosuje się:

- doradztwo informacyjne – ukazywanie możliwości oddziaływania, rozbudzania zainteresowań, sposobów uczenia się; informowanie, doradzanie, wyjaśnianie, wskazywanie przykładów itp.;
- animację komunikacyjną – dodawanie otuchy, zachęty, poparcia; wspomaganie, wspieranie, zaszczepianie nadziei; wzmocnianie i dynamizowanie motywacji; intensyfikacja przeżyć w kontaktach z innymi ludźmi; uczenie się od siebie nawzajem;
- partycypowane planowanie – rozwijanie szans uczestnictwa jednostek i grup, wzmocnianie własnych inicjatyw i wspomaganie samodzielności, stwarzanie możliwości współdziałania i współdecydowania; atmosfera akceptacji i tolerancji.

Zastosowanie odpowiedniej metody lub metod jest wypadkową potrzeb i możliwości podmiotów animowanych, kompetencji i fachowości animatora oraz założonych celów działań wychowawczych i kulturalnych.

Najbardziej istotne tendencje w przebiegu animacji kulturalnej charakteryzują trzy powiązane ze sobą czynności–procesy, wyróżnione przez H. Théry’ego⁸:

- proces odkrywania i wydobywania potencjalnych wartości, możliwości i umiejętności kulturalnych, które nie rozpoznane i nie użyte istnieją w każdej jednostce i jej otoczeniu (grupie, zbiorowości lub środowisku lokalnym);
- proces kształtowania relacji poszczególnych jednostek względem siebie, a także wobec dzieł i ich twórców bądź przez zrozumienie i porozumienie, bądź przez konflikt i negację, które niosą ze sobą twórcze następstwa;

⁵ Zob. „Le Robert” dictionnaire de la langue française, red. Danièle Morvan, Dictionnaire Le Robert, Paris 1994, s. 42. Zob. też Pluri dictionnaire Larousse. Dictionnaire encyclopedique de l’enseignement, Paris 1975, s. 65.

⁶ M. Kopczyńska: Animacja społeczno-kulturalna, op. cit., s. 9–10.

⁷ Zob. H.W. Opaschowski: Einführung in die freizeit – kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modelle der Animation. Bad Heilbrunn/OBB 1979, s. 91–93. Metody animacji opisali w polskiej literaturze przede wszystkim: Ch. Maccio, H. Bortnowska: Vademecum animacji. „Znak” 1985, nr 366, s. 81–111; O. Czerniawska: Animacja jako metoda pracy kulturalno-oświatowej i społeczno-wychowawczej. „Oświata Dorosłych”, 1974, nr 8; J. Kargul: Animacja społeczno-kulturalna. W: Pedagogika społeczna, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1993.

⁸ Por. H. Théry: Emergence, nature et fonction de l’animation. Rapport de la Commission „Animation” du VI Plan 1970.

- proces twórczości, w której jednostka lub grupa społeczna określają swój stosunek do otoczenia, świata i innych ludzi, podejmują inicjatywy i działania twórcze na podłożu posiadanych standardów osobowościowych i wartości kulturowych.

Z punktu widzenia uczestników procesów i działań animacyjnych można wyróżnić trzy typy animacji⁹:

- 1) receptywna animacja – uczestnicy zajmują receptywną i konsumpcyjną postawę; oczekują konkretnych projektów, programów, propozycji, impulsów, środków;
- 2) aktywna animacja – uczestnicy odkrywają w sobie twórczy potencjał, możliwości kreacyjne, szanse zachowań ekspresyjnych; są aktywni wokół stwarzanych ram działania podejmowanego pod wpływem sugestii animatora; stają się podmiotem działania i partnerem animatora;
- 3) spontaniczna animacja – uczestnicy rozwijają własną inicjatywę, urzeczywistniają własne wartości kulturalne, spełniają się poprzez samoorganizację; ich spontaniczność w działaniu udziela się innym uczestnikom, stają się animatorami własnej aktywności i samodzielności. Uczestnictwo w działaniach animacyjnych opiera się na następujących zasadach: dysponowanie własnym czasem, dobrowolność, uczestnictwo zgodne z upodobaniami i zainteresowaniami, swoboda działania, możliwość wyboru różnorodnych zajęć, możliwość podejmowania decyzji, możliwość wykazania własnej inicjatywy¹⁰.

Animacja kulturalna jest jedną z ważniejszych płaszczyzn pośredniczenia w kontaktach jednostki ludzkiej z wytworami różnych dyscyplin artystycznych, ułatwiająca dotarcie, przeżycie i przyjęcie tych wartości, które one prezentują, przy czym kontakty te przybierają wielce zróżnicowane kierunki i formy, a odnośne wartości – różne sposoby ich realizacji. Działania animacyjne stwarzają zupełnie nowe sytuacje aktywnego obcowania indywidualnego człowieka ze zjawiskami kultury, poszerzają możliwości odkrywania, interpretacji, komunikacji i wyrażania uczuć i idei, wzmagają aktywność w zajmowanych postawach, precyzowanych poglądach i przekonaniach wobec innych ludzi i świata, wzmacniają przy tym u jednostek poczucie wartości cenionych w perspektywie i kryteriach „bycia” i „stawania się”.

Animacja jest też pewnym stylem niedyrektywnego pobudzania, zachęcania, inspirowania poszczególnych jednostek do różnych form aktywności twórczej, wspomaganie i wzmacnianie ich zdolności do pełnej samorealizacji oraz umiejętności twórczego uczestnictwa w życiu wspólnot, środowiska i społeczności lokalnej. Styl działania animatora w praktyce sprowadza się do następujących „wytycznych”:

- nie działaj „przeciwko” zainteresowaniom, zdolnościom i talentom innych osób;
- traktuj każdego indywidualnie, z życzliwością, troską, jak partnera;
- podkreślaj jego umiejętności, wiedzę, samodzielność, możliwość decydowania;
- daj do zrozumienia, że istnieją różne sposoby myślenia, odczuwania, działania, które powinny być respektowane;

⁹ Por. H.W. Opaschowski: Einführung..., op. cit., s. 103.

¹⁰ Tamże, s. 87.

- wzmacniaj poczucie jego wartości, autonomii, identyfikacji i pozycji w grupie;
- pomóż mu poznać jego potrzeby, predyspozycje, uzdolnienia, aby mógł je samodzielnie realizować¹¹.

Animacja jest kierunkiem działań wychowawczych i kulturalnych, mającym na celu edukację ciągłą, nadążającą za rozwojem i służącą potrzebom rozwoju ogólnego człowieka, jest procesem całożyciowym, otwartym, edukacją czy raczej samoedukacją wynikającą ze świadomych wyborów, zainteresowań, realizacji twórczych możliwości osób w różnym wieku.

Sygnalizowany przegląd charakterystyk i koncepcji animacji kulturalnej wskazuje, jak szerokie i różnorodne zadania stawiane są przed animatorem działalności kulturalno-edukacyjnej. Rola animatora kultury jest wieloraka, wielofunkcyjna; upodabnia się kolejno do czynności:

- inicjatora i organizatora kreatywnych form aktywności kulturalnej, artystycznej, społecznej, podejmowanej przez homogeniczne lub zróżnicowane kategorie uczestników w ich czasie wolnym;
- inspiratora i kreatora inicjatyw, przedsięwzięć i akcji kulturalnych, nowych form kontaktu ze sztuką, aktywnego odbioru różnych jej odmian;
- przyjaciela i doradcy indywidualnej i zespołowej twórczości kulturalnej, rozwijanej w zespołach artystycznych, klubach, sekcjach i innych grupach twórczych;
- swoistego nauczyciela i wychowawcy, wyzwalającego siły ludzkie środowiska lokalnego (tj. zasoby, możliwości i zdolności) na rzecz jego kulturalnego, społecznego i oświatowego rozwoju.

Animator kultury – pisze Leon Dyczewski – dopełnia wiedzę, doświadczenia życiowe oraz przeżycia ludzi, rozbudza ich zainteresowania, ukazuje nowe ideały i wzory życia, prowadzi z nimi dialog nad możliwościami i sposobami rozsądnego zaspokajania ujawnionych i jeszcze ukrytych potrzeb kulturalnych. Animator jasno widzi nowe i lepsze życie. Kocha te wizje, a jeszcze bardziej kocha ludzi, wśród których pracuje. Akceptuje ich takimi, jakimi są, w nadziei że mogą być lepsi. Szanuje każdy przejaw ich dobrej woli, najmniejsze zainteresowanie tym, co nowe i lepsze, wspomaga ich wysiłki ku lepszemu życiu¹².

Efektywne i twórcze wywiązywanie się animatora ze swojej roli wymaga pewnych kompetencji i kwalifikacji, w ramach których winien on dysponować odpowiednią wiedzą z zakresu społeczno-kulturalnych uwarunkowań animacji oraz technik, procedur i środków animowania, a także znajomością problematyki administracyjno-prawnych uwarunkowań animacji (czytanie i rozumienie przepisów skarbowych, zarządzeń, ustaw)¹³. Animator kultury powinien mieć postawę twórczą, innowacyjną,

¹¹ Z inicjatywy stowarzyszeń zawodowych animatorów powstawały w wielu krajach kodeksy etyczne wyznaczające podstawy deontologii zawodu animatora kultury. Zob. H.W. Opaschowski: Einführung... op. cit., s. 7.

¹² L. Dyczewski: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin 1993, s. 209–210.

¹³ Zob. J. Kargul: *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Warszawa 1995, s. 124–125.

wyrażającą się w aktywnym, poszukującym stosunku do rzeczywistości kulturalnej oraz w działaniach koncepcyjnych i organizacyjnych, tj. m.in. w twórczym konstruowaniu nietypowych programów działania (nie znanych z uprzedniego doświadczenia), opartych na systemach wartości, do których dąży jednostka i grupa w projektowaniu wewnętrznych strategii działania w trakcie jego trwania (zespołu mniej lub bardziej uświadamianych planowych zamierzeń stymulujących aktywność twórczą uczestników w danej sytuacji animacyjnej). Autentyczny i kompetentny animator kreuje sytuacje korzystne dla wspomagania twórczej aktywności jednostki i grupy w sensie przedkładania propozycji rozwiązań, inicjowania okazji edukacyjnych, ukazywania możliwości sprzyjających rozwojowi zdolności uczestników, nigdy nie narzuca gotowych wzorów, nie dostarcza uniwersalnych recept, nie podejmuje arbitralnych decyzji, nie wywiera nacisku, nie stosuje przymusu psychicznego.

Animacyjna praca z ludźmi, wśród ludzi i dla ludzi wymaga też swoistych umiejętności i predyspozycji osobowościowych, takich jak: umiejętność odkrywania i realizowania indywidualnych potrzeb i potencjalnych zdolności uczestników (zwłaszcza z grupy nieuświadomionych); stymulowania czy inspirowania wszelkich przejawów twórczej aktywności jednostek działających w grupie, przez grupę i na jej tle; odczytywania pozadyskursywnych czy nawet pozawerbalnych treści przesłań kierowanych od człowieka do człowieka; szczególnie wyczulonego „sumienia” moralnego i wyostrzonej „świadomości” etycznej; postawy „życzliwej otwartości” połączonej z głęboką wiarą w możliwości i rozwój jednostki i grupy prowadzącej do autonomii. Ponadto oczekuje się, że animator potrafi wszystkie te wiadomości i umiejętności oraz cechy czy właściwości osobowości należycie powiązać i skutecznie spożytkować dla zaspokajania twórczych, kulturalnych, komunikatywnych i partycypacyjnych potrzeb jednostki i grupy czy środowiska lokalnego.

Z przedstawionych w dużym skrócie różnych rozumień animacji, a także charakterystyk animatora widać, że animacja – jako wspólny mianownik dla ogromnej ilości działań edukacyjno-kulturalnych – to swoista orientacja edukacyjna; relacja (interakcja) społeczna umożliwiająca realizację osobową; swoisty styl wychowania i nauczania aktywnego; strategia kulturalnego działania; praktyczna szkoła samorealizacji kultury, w tym nie tylko ekspresji, ale szeroko pojętej aktywności twórczej. To sposób kreowania człowieka wielowymiarowego, pełnego, wolnego i odpowiedzialnego, zdolnego do przełamywania granic własnych możliwości i przewyżniania granic narzuconych przez warunki zewnętrzne, próbującego jednocześnie odnaleźć w tym procesie sens własnego istnienia. Animacja to także nadzieja na bardziej harmonijną w przyszłości ludzką egzystencję, na wybrnięcie z poczucia zagubienia i świadomości niestabilizacji życia; swoisty sposób odkrywania siebie i otwierania się na nowe obszary życia, kierowania się ku jego jakości; sposób na odczucie trwałych wartości i wynikający z nich styl życia, w którym aktywność, twórczość i prospołeczność będą zasadniczymi elementami. W tym właśnie wyraża się swoistość i urok egzystencji człowieka, a zarazem humanistyczny sens animacji, odnoszonej w jednakowym stopniu zarówno do pojedynczych ludzi, jak i całych zbiorowości, środowisk i wspólnot lokalnych.

Teoretyczne inspiracje i praktyczne dylematy animacji

Koncepcja animacji (a raczej różne koncepcje, gdyż brak tu spójnej teorii) rozwija się na skrzyżowaniu różnych dyscyplin naukowych, a zwłaszcza nauk o człowieku, nauk społecznych z etyką i kulturoznawstwem, dzięki własnemu punktowi widzenia. Odwołuje się do dorobku pedagogiki aktywnej, psychologii humanistycznej, psychologii transpersonalnej, psychologii zainteresowań i twórczości, socjologii małych grup, socjologii kultury (socjologicznej wiedzy o kulturze), estetyki oraz historii kultury, w tym historii sztuki. Czerpie z ogromnego bogactwa wiedzy różnych koncepcji filozoficznych, socjologicznych, kulturologicznych, pedagogicznych i psychologicznych, wzbogacając tok refleksji w odniesieniu do indywidualnych i zbiorowych podmiotów tworzących i przeżywających kulturę symboli i wartości. Wykorzystuje zwłaszcza ustalenia w takich dziedzinach, jak: strategia wychowania, teoria oświaty dorosłych, teoria komunikacji symbolicznej, teoria pracy społecznej, aktywizacja społeczności lokalnej, teoria ról społecznych, teoria zmiany i modernizacji, teoria dynamiki grupy i wiele innych, które poddawane są selekcji, porządkowane i reinterpretowane. Animacja kulturalna podlega również wpływom współczesnych trendów edukacyjnych, dla których równocześnie stanowi szczególnie podatny grunt realizacyjny. Są to: „humanizacja edukacji”, „zbliżenie szkoły do życia”, wychowanie nauczające, wychowanie kreatywne (twórcze, do innowacji), wychowanie dla przyszłości (prospekcja), autoedukacja (samowychowanie), indywidualizacja, edukacja permanentna (kształcenie ustawiczne, „uczyć się, aby żyć”).

Warto zauważyć, że wiele myśli i idei animacji koresponduje z tą tendencją pedagogiki polskiej pierwszej połowy XX w., która inspirację, pobudzenie motywacji twórczych, samokształcenie i bezpośrednią aktywność kulturalną uznała za główny cel praktyki oświatowej. Chodzi tu przede wszystkim o koncepcję Haliny Radlińskiej „poszukiwania i wspomaganie sił” tkwiących w jednostce i grupie, zespoloną z ideą przewodnika oraz Kazimierza Kornilowicza koncepcję pracy kulturalnej jako „pomocy w tworzeniu”, osadzoną bardzo wyraźnie w realiach polskich. Dodajmy na marginesie, że H. Radlińska – działaczka i uczona – przez pracę kulturalną rozumiała udostępnianie dorobku kultury tak, aby stawał się podstawą własnej twórczości¹⁴, natomiast K. Kornilowicz pisał co następuje: „Nie chodzi już o szerzenie wartości kulturalnych, o ułatwienie dostępu do nich jednostkom i grupom – linią przewodnią staje się pomoc w tworzeniu”¹⁵. Szereg elementów animacji zawierają w sobie idee Nowego Wychowania, pedagogiki twórczości, filozofii dialogu i wspólnoty, a także nauczanie uwzględniające elementy pedagogiki Celestyna Freineta oraz znana już od pół wieku

¹⁴ H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961.

¹⁵ K. Kornilowicz: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych*. W: *Wybór pism*. Red. O. Czerniawska, Wrocław 1976, s. 135.

metoda dramy jako sposób nauczania i wychowania młodego człowieka do kreatywnego życia, opisana w książce B. Way'a¹⁶.

W swojej prawie czterdziestoletniej historii funkcjonowania w krajach Europy Zachodniej animacja przyczyniła się w znacznym stopniu do przejścia od modelu edukacji opartej na pedagogicznym stosunku zależności, zorientowanej na transmisję, do modelu otwartej komunikacji w małej grupie; edukacji dialogu, dyskursu, porozumienia, wzajemnego przekształcania partnerów (terminologia ta często pojawia się w języku animatorów). Wyeksponowała zagadnienie relacji między uczestnikami animacji a nauczycielem – animatorem, który powinien być autorytetem, lecz na zasadzie partnerstwa w dyskusji, pozostawać do dyspozycji grupy jako osoba kompetentna i źródło wskazówek, oddając jej członkom rolę głównych autorów, wykonawców i krytyków. Wypracowała własne techniki postępowania metodycznego: stymulowania myślenia innowacyjnego i twórczego, stawiania i rozwiązywania problemów, dyskusji i wymiany doświadczeń, nauczania poprzez odkrywanie i działanie, komunikacji osobotwórczej i socjotwórczej, pojętej jako nadrzędny system wartości, do których dąży jednostka i grupa. Wspomagała rozwój funkcji, do których szkolnictwo nie przywiązywało do tej pory należytej uwagi, tj.: myślenia i uczuć, zmysłów i wyobraźni, intuicji i woli, rozumienia drugiego człowieka i empatii, ekspresji i postawy twórczej. Animacja w końcu przyczyniła się w dużej mierze do powstania form działania i edukacji przeciwstawiających się masowo produkowanej kulturze i jej rozpowszechnianiu, które już w samym określeniu zakładało społeczną próżnię kulturalną, stagnację i bezwład zbiorowości społecznych (konsumentów kultury), zmuszanych do biernego pochłaniania gotowych, celowo dobranych i wyselekcjonowanych treści, pod groźbą zarzutu o wypaczenie ich rozumienia. Miała duży udział w tworzeniu kultury alternatywnej, w której jednostka nie przyjmuje już gotowych wytworów kultury „wysokiej”, „elitarniej”, oficjalnie upowszechnianej, lecz sama pragnie uczestniczyć w procesie tworzenia, mającym wymiar edukacyjny, służącym jednostkom i społecznościom w realizacji coraz godniejszego życia i współżycia ludzkiego. „Kultura znajduje się dziś w ruchu – czytamy w propozycjach francuskich animatorów – obejmuje zespół praktyk indywidualnych i zbiorowych, pobudzających wartości, wiedzę, działania, zawsze poprzez interakcję z praktyką grupy, w której żyje; uczestniczymy więc w ciągłym wzbogacaniu kultury. Oczywiście tworzenie kultury nie odbywa się poprzez ograniczenie przeszłości, historii, zespołu wartości, tradycji i wiedzy, z której wywodzi się dane społeczeństwo, wprost przeciwnie, dokonuje się dzięki włączeniu dziedzictwa do dynamiki rozwoju¹⁷.

Mimo ogromnego zainteresowania animacją kulturalną, powoływania nowych specjalności studiów pedagogicznych z zakresu animacji kulturalnej, coraz wyraźniej

¹⁶ Drama o wychowaniu dzieci i młodzieży. Warszawa 1990. W Polsce metodę dramy opisała K. Pankowska (Drama – zabawa i myślenie, Warszawa 1990) oraz L. Rybotycka (Gry dramatyczne, Warszawa 1990). Ukazuje się też pismo popularyzujące tę metodę: „Drama. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców” (Wydawnictwo Animator).

¹⁷ Cyt. za I. Wojnar: Trwale wartości pedagogiki kultury. W: Pedagogika kultury a edukacja kulturalna, red. J. Gajda, Lublin–Dęblin 1996, s. 23.

stają przed praktyką animacyjną dylematy i pytania, które można ujmować w alternatywy czy antynomie (sprzeczności) bodaj nierozwiązalne. Czy animacja kulturalna sprowadza się tylko do pewnych technik zawodowych, do określonych sposobów postępowania pedagogicznego, które można opanować, czy też może jest bardziej „sztuką”, „rzeczą talentu” niż sprawą przemyślanego i konsekwentnego systemu postępowania metodycznego, opartego na doświadczeniu i podstawach naukowych? Czy i w jaki sposób animacja kulturalna może przyczynić się do wyrażenia indywidualności, tożsamości, swoistości i wielości wymiarów osoby ludzkiej w świecie nastawionym na „umasowienie” ludzi, godząc zarazem te dążenia z ideałami życia we wspólnocie z otoczeniem społecznym, dochowania wierności trwałym wartościom i bycia otwartym na nowe wartości? Czy animacja kulturalna ma inspirować ekspresję i rozwijać twórczość kulturalną na podłożu posiadanych standardów osobowościowych i kulturalnych czy też raczej przekazywać, wprowadzać w nagromadzone dotychczas wartości naszej kultury, które są godne powszechnej realizacji w skali narodu i całej ludzkości? Czy i w jakim sensie animacja kulturalna jest w stanie realizować trwałe wartości humanistyczne, zachować poczucie spójności i wspólnoty ludzkiej w sytuacji, gdy praktyka społeczna podważa znaczenie wielu wartości, czyni je nietrwałymi i niepewnymi, względnymi? Oto niektóre alternatywy i dylematy praktyki animacyjnej, tkwiące jakoby w niej immanentnie, wzbogacające szanse rozwojowe animacji i decydujące o jej autentycznych wartościach edukacyjnych, tak w sensie wzbogacania kultury osobowej, jak i podstawowych wspólnot społecznych.

Stanisław Kaczor

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

PO V MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI EDUKACJI DOROSŁYCH – REFLEKSJE OGÓLNE

Artykuł jest próbą szerszego spojrzenia na dorobek V Konferencji w Hamburgu (14–18.08.97) wraz z refleksją dotyczącą poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co z treści Konferencji może wynikać dla oświaty dorosłych w Polsce.

Jedność celów konferencji w różnorodności

Międzynarodowe konferencje UNESCO, poświęcone oświacie dorosłych, odbywają się przeciętnie co dwanaście lat. Następna zatem projektowana jest na rok 2009. Ich charakter jest więc bardzo ogólny, co nie znaczy ogólnikowy. Ogólność wynika

z tego m.in., że problemy wysunięte do rozwiązania dotyczą wszystkich państw członkowskich, a w rzeczywistości całego świata. Stąd konieczność formułowania celów ogólnych i dalekosiężnych. Różnorodność rozwoju cywilizacyjnego poszczególnych krajów i narodów oraz ich rozwoju kulturalnego powoduje niezbędność różnorodności podejść do kwestii edukacyjnych.

Dla zilustrowania różnorodności przytoczę liczby o uczestnikach V Konferencji. Dane oficjalne na ten temat zostały opublikowane w 5 numerze specjalnej gazety pt. Hamburg'97. W konferencji uczestniczyło 1411 osób, w tym:

- delegatów państw członkowskich – 727 osób,
- delegatów międzynarodowych – 31 osób,
- przedstawicieli organizacji pozarządowych – 428 osób,
- przedstawicieli fundacji i różnych instytucji – 223 osoby.

Z Polski uczestniczyli: w składzie delegacji rządowej – Janusz Gęsicki – dyrektor departamentu kształcenia zawodowego i ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej, Stanisław Kaczor – wiceprezes Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i Marzena Bochniak z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Poza tym dwóch przedstawicieli Towarzystwa Wiedzy Powszechnej ze Szczecina oraz dwie przedstawicielki Fundacji na rzecz kobiet.

Syntezą celu ogólnego był znak graficzny V Konferencji, nawiązujący do linii na dłoni każdego człowieka, będący dowodem, iż wszyscy ludzie są sobie bliscy ze swojej natury. W przyjęciu tego hasła za własne powinna pomóc edukacja dorosłych.

Stąd sformułowanie słowne celu ogólnego „Uczenie się dorosłych kluczem do XXI wieku”.

Hamburg jako wolne hansatyckie miasto przygotował się z pomocą rządu federalnego Niemiec i organizacji międzynarodowych do osiągnięcia celów konferencji i w sposób wielostronny. Po pierwsze, przez zaproszenie osób z całego świata do uczestnictwa w tym wielkim i ważnym wydarzeniu. Po drugie przez zorganizowanie wizyt w licznych instytucjach, w których uczestnicy konferencji mogli zapoznać się bezpośrednio z ważnymi przedsięwzięciami edukacji dorosłych. Po trzecie przez dostarczenie wielu materiałów, z których można było dowiedzieć się o treściach przygotowanych referatów, o przebiegu obrad itp. Po czwarte, przez zapewnienie odpowiednich środków technicznych dla natychmiastowego upowszechniania materiałów, a szczególnie kolejnych wersji dokumentów końcowych: deklaracji i agendy. Po piąte, przez zorganizowanie spotkań, na których można było nawiązać liczne kontakty osobiste oraz ze środkami masowego przekazu, szczególnie radiem i prasą.

Zatem, jakie zagadnienia warte są szczególnej analizy w Polsce, w środowiskach zajmujących się oświatą dorosłych.

Wśród licznych zadań wymienionych w deklaracji V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych (Edukacja Dorosłych nr 4/97, s. 30–38) warto zastanowić się nad zagadnieniami:

1) **Alfabetyzacja dorosłych.** Co to oznacza? Przede wszystkim wydaje się, że chodzi o analfabetyzm funkcjonalny. Przez to pojęcie rozumiemy najogólniej mówiąc brak umiejętności posługiwania się współczesnymi narzędziami pracy, do jakich zaliczamy komputery włącznie z Internetem, niedostateczną znajomość języków światowych oraz sposobów komunikowania się w najbliższym otoczeniu i w skali międzynarodowej. Ale analfabetyzm funkcjonalny dotyczy również spraw jeszcze bliższych, jak rozumienie języka środków masowego przekazu: TV, radio, prasa itp. Według badań prowadzonych nad rozumieniem informacji społeczeństwo polskie wypada niezbyt dobrze. To zaś przenosi się na komunikowanie się w najbliższym otoczeniu. Wywołuje bowiem szereg nieporozumień, co do istoty rzeczy i ustaleń podejmowanych formalnie w dobrej wierze, bez należytych skutków.

2) **Zadanie wprowadzania do codziennej praktyki prawa do uczenia się przez całe życie,** jest nawiązaniem do słynnego i aktualnego do dziś raportu z początku lat siedemdziesiątych pt. „Uczyć się, aby być”. Zasada ustawiczności kształcenia jest przypominana przy wielu okazjach, nawet w formie nakazu, ze względu na oczekiwania rynku pracy. Jednakże w szkołach obowiązkowych niewiele się robi, aby nie tylko opanować niezbędne umiejętności samodzielnego uczenia się, ale przede wszystkim wyrobienia odpowiednich nawyków i potrzeb dla uczenia się przez całe życie. Zatem ważne jest zapewnienie warunków dla realizacji praw do takiego uczenia się z uwzględnieniem szkolnictwa obowiązkowego nie można osiągnąć celu. Jak dotychczas brak jest wiarygodnych badań na temat realizacji zadań szkół podstawowych i średnich na polu przygotowania do kształcenia ustawicznego.

3) **Zadanie dotyczące integracji a jednocześnie autonomizacji kobiet.** Nikt w Polsce poważnie myślący nie głosi hasła o mniejszej wartości funkcji pełnionych przez kobiety lub mniejszej wartości tego, co robią. A jednak coś niedobrego dzieje się, jeżeli sprawy te wypływają w różnych formach nie tylko w Polsce, ale również w licznych krajach świata. Są rozpatrywane przez kongresy światowe i na wielu konferencjach. W Polsce spotykamy się aktualnie z informacjami o nierównych płacach za podobną pracę i innych sposobach dyskryminacji kobiet. Dlatego w oświacie dorosłych warto podejmować ten problem.

4) **Zadanie dotyczące kultury dla pokoju oraz edukacji obywatelskiej i dla demokracji.** Społeczeństwo polskie wychodzi z praktyki ustroju totalitarnego. Niezbędne zatem jest świadome podejmowanie działań edukacyjnych i samoedukacyjnych w kręgu dorosłych, dla coraz głębszego rozumienia i praktykowania obowiązków i praw, wynikających z tworzonego ustroju demokratycznego. O obywatelstwie można wiele rozprawiać. Jednakże bez prób praktykowania na sobie nie można nabywać praw obywatelskich. Dlatego w ramach oświaty dorosłych warto tworzyć różne zespoły, kluby typu obywatelskiego, w których będzie można weryfikować praktykę z teorią.

Obywatelstwo w polskiej świadomości wiąże się z państwem. Nie jest to błąd. Jednakże zbyt mało wiemy i umiemy stosować obywatelstwo w „małych ojczyznach”,

w społecznościach lokalnych. W nich bowiem rozstrzygane są podstawowe sprawy dotyczące codziennego bytu jednostek i rodzin.

5) Wprawdzie dotychczas polskie społeczeństwo jest dość jednorodne, to jednak coraz bardziej rozumieć zaczynamy ważność mniejszości etnicznych. Zadania w tym zakresie będą się rozszerzać, ponieważ z jednej strony migracja będzie się powiększać w sposób niezależny od nas, a z drugiej strony po formalnym przyjęciu Polski do Unii Europejskiej wędrowniaki ludzi, szczególnie młodych, zwiększy się.

Wiele badań wskazuje na to, że Polacy są społeczeństwem dość nieufnie odnoszącym się do „innych” i w sprzyjających okolicznościach ujawniają się przykłady nietolerancji. Nakazuje to zatem świadome podejmowanie **zagadnienia wychowania wielokulturowego młodzieży i dorosłych**. Nie warto nie doceniać potencjalnych niebezpieczeństw, gdyż będą one opóźniać naszą integrację w wielu dziedzinach. Wielokulturowość jest ważnym zadaniem oświaty dorosłych. Jej uznanie w niczym nie przeszkadza zachować swoją tożsamość.

6) **Zachowanie zdrowia**. Dość głęboko w świadomości Polaków zakorzenił się pogląd, że dbać o ich zdrowie powinna służba zdrowia, rząd i władze lokalne. Zbyt niska jest świadomość, że udzielona pomoc od instytucji to zaledwie około 10 procent wszystkich czynników wpływających na nasze zdrowie. Najwięcej zależy od nas samych. Niedoceniana jest profilaktyka, codzienna troska o to, aby przestrzegać higieny, zasad żywienia, ruchu itp.

W tym kręgu spraw nie wystarczy upowszechnianie wiedzy zdrowotnej. Niezbędne są przykłady wzajemnej pomocy w małych grupach społecznych, np. pomoc w zwalczaniu nałogów itp. W tym przypadku znowu warte są rozważenia różne kluby, gdzie teoria i praktyka zazębiają się w sposób naturalny, bez zbędnej kazuistyki, nie zawsze przyjmowanej przez jednostki. Troska o własne zdrowie może się okazać największym wkładem w podnoszenie zdrowotności narodu. To zaś jest niezbędnym warunkiem stawania się społeczeństwem zdolnym podejmować zadania na rzecz wypracowania znaczącej pozycji w jednoczącej się Europie.

7) **Ekologia**. Zajęcie się nie tylko w sensie świadomości, zdawania sobie sprawy ze skutków naruszania równowagi w środowisku naturalnym jest zadaniem wszystkich segmentów edukacji, w tym oświaty dorosłych.

W ochronie środowiska działania jednostkowe niewiele mogą przyczynić się do rozwiązywania problemów. Dopiero podejmowanie wielorakich wysiłków w skali nie tylko lokalnej, ale krajowej i międzynarodowej, przyniosą efekty odczuwane globalnie.

8) Ciągłe **przygotowywanie i doskonalenie ludzi do transformacji ekonomicznych** jest zadaniem dotyczącym każdego. Rynek pracy ma swoje zmieniające się wymagania. Oświata ma pomagać w rozwijaniu kwalifikacji i kompetencji, sprzyjać ich zmianom i doskonaleniu. Bardzo dobrym sygnałem w tej materii było rozważanie przez Komisję Europejską w listopadzie 1997 roku spraw bezrobocia i działań planowych ze strony Wspólnoty Europejskiej. Okazuje się, że wolny rynek nie może sam rozwiązać wszystkich problemów społeczno-ekonomicznych. Niezbędne są działania państw i ich

rządów. Wydaje się, że właśnie wspieranie finansowe oświaty dorosłych przez rządy może przyczynić się do tego, że korzystne przemiany w sferze ekonomicznej będą następować szybciej i skuteczniej.

9) **Przystosowanie do zadań społeczeństwa informacyjnego** to powtarzane w różnych aspektach zadanie dla oświaty dorosłych. Wspominaliśmy już o tym przy analfabetyzmie funkcjonalnym. Jest to zagadnienie złożone i ma wiele aspektów. Odnosi się nie tylko do wiedzy i umiejętności, ale również do postaw, których kształtowanie jest zbyt często pomijane w programach na wszystkich szczeblach edukacji. Warto zatem rozważyć w kręgach fachowców, ale i polityków problem, jak skutecznie podejść do zagadnienia społeczeństwa informacyjnego. Pojęcie to bowiem bardzo mocno występuje m.in. w „Białej księdze” wydanej przez Unię Europejską i upowszechnianej ostatnio w Polsce.

10) **Starzenie się społeczeństw**, to hasło wywołuje szereg zadań dla edukacji dorosłych. W dotychczasowej praktyce z tym zadaniem łączy się głównie Uniwersytety Trzeciego Wieku. Nie wydaje się, aby ta forma wychodziła naprzeciw wszelkim oczekiwaniom starzejącego się społeczeństwa w poszczególnych krajach. Warto może zatem skorzystać z zamieszczenia w deklaracji takiego obszaru działalności i rozszerzyć dotychczasowe przedsięwzięcia, uzasadniając je teoretycznie.

Tych dziesięć przykładów wyjętych z deklaracji przyjętej na V Międzynarodowej Konferencji Oświaty dorosłych w Hamburgu i próba zastanowienia się nad nimi w kontekście Polski niech będzie przyczynkiem do dyskusji i działań w tym ważnym sektorze oświaty.

Mam nadzieję, że zainteresowani tymi zagadnieniami podzielą się swoimi uwagami i doświadczeniami na łamach „Edukacji Dorosłych”, kwartalnika, który chce przyczynić się do łączenia teorii i praktyki oświatowej.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Mieczysław Jamiółkowski
ZCE w Szczecinie

**Zachodniopomorskie
Centrum Edukacyjne
w Szczecinie. Regionalna
placówka kształcenia,
doksztalcania
i doskonalenia zawodowego**

Placówka powstała w czasach największej zapaści organizacyjnej i finansowej szkolnictwa zawodowego. Miała ona udowodnić ówczesnym decydom głoszącym nieprzydatność szkolnictwa zawodowego dla nowo powstającej gospodarki, że opłaca się w nie inwestować, a unowocześnione może nadażyć za restrukturyzacją gospodarki. Takie szkolnictwo powinno spełniać najważniejszy cel kształcenia zawodowego, jakim jest wypuszczenie absolwenta poszukiwanego przez gospodarkę, tj. posiadającego nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim umiejętności zawodowe, absolwenta w pełni przygotowanego do sprostania wymogom, jakie niesie nowoczesna technika, twórcę-kreatora, stale poszukującego nowych efektywniejszych rozwiązań.

Czy te pobożne życzenia mogło spełnić szkolnictwo zawodowe o starej strukturze? Nie i dlatego powstała kwestia reorganizacji szkolnictwa zawodowego. Jego przeciwnicy podnosili problem kosztów unowocześnienia szkolnictwa, a argumentem dodatkowym było kształcenie absolwentów zasilających rynek bezrobotnych. Dzisiaj, po pięciu latach istnienia i funkcjonowania Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego możemy stwierdzić, że wiele sądów, problemów ma już inny wymiar. Szkolnictwo zawodowe województwa szczecińskiego przeszło okres transformacji.

Jaką zatem jednostką jest Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne, jak jest postrzegane przez szkoły zawodowe, a jak przez uczniów, którzy korzystają z bazy Centrum?

W roku 1997 przeprowadziliśmy w tym zakresie badania, które miały nam odpowiedzieć na pytanie, czy nowoczesna baza jest w pełni wykorzystana, a sylwetka absolwenta odpowiada oczekiwaniom pracodawcy. Badaniami objęliśmy całą populację. Udział w ankiecie był dobrowolny. Odpowiedzi zamieszczone poniżej nie wymagają komentarzy.

W tym miejscu należy poruszyć problem wykorzystania bazy. W bieżącym roku szkolnym z pracowni Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego korzy-

sta 26 zespołów szkół z terenu trzech województw: gorzowskiego (trzy placówki), koszalińskiego i ze Szczecina. Realizowane są wszystkie formy kształcenia zgłoszone przez szkoły korzystające z naszej bazy. Niektóre szkoły, np. ze Szczecinka, Gorzowa, przyjeżdżają na dwa dni, korzystają z noclegu w internacie. Inne, bliżej położone, przyjeżdżają na 6–8 godzin autokarem i realizują własne programy w wybranych pracowniach. Zajęcia w pracowniach prowadzone są przez nauczycieli Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego oraz nauczycieli szkoły, z której pochodzą uczniowie.

Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne organizuje kursy dwu-, trzydniowe dla wszystkich szkół, których celem jest zaprezentowanie możliwości programowych pracowni.

Elastyczność oferty dla szkół sprawiła, że większość pracowni wykorzystywana jest przez 10 godzin dziennie, a w skali roku przechodzi przez nie 1000 uczniów.

Wyniki ankiety są potwierdzeniem naszych obserwacji – wielkiego zaangażowania i chęci udziału w zajęciach uczniów. Procent frekwencji na zajęciach tradycyjnych, nawet w naszej szkole, waha się w zależności od zespołu klasowego między 88% a 90%. Na zajęciach w pracowni podstaw elektrotechniki i elektroniki już trzeci rok nie było przypadku absencji.

Nie istnieje również problem nieprzygotowania się uczniów do zajęć. Niech przykładem będzie dzień wiosny. Jak wyglądają tradycyjne zajęcia szkolne w tym szczególnym dla uczniów dniu, nie muszę opisywać.

W pracowniach i laboratoriach Centrum w tym dniu trwała normalna praca.

A to dlatego, że każdy uczeń posiada pełny rejestr swoich osiągnięć. Stąd subiektywizm oceny, którym tak chętnie szermowali uczniowie w dyskusjach koleżeńskich, w rozmowach z rodzicami, którym i piszący te słowa posługiwał się w czasach uczniowskich, przestał istnieć.

Na zajęciach w pracowniach każdy uczeń pracuje samodzielnie, rozwiązuje własne, indywidualne zadania. Celem tej edukacji jest nie tylko zdobycie wiedzy, a umiejętność zastosowania jej w praktyce. Uczeń, który pozna budowę urządzenia, musi umieć naprawić usterki symulowane przez komputer. Te zadania stawiają ucznia w roli „fachowca” w zakładzie pracy, który poproszony o naprawę przysłowiowego telewizora, najpierw samodzielnie stawia diagnozę, a później przystępuje do naprawy zepsutego podzespołu. Zasada pełnej symulacji jest stosowana we wszystkich pracowniach.

Szczegółowe uwagi, dotyczące metod i celu kształcenia w relacji uczeń–warsztat pracy mają udowodnić, że Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne jest placówką w pełni nowatorską zarówno w zakresie metod kształcenia, struktury organizacyjnej, jak i funkcjonowania.

Wydaje się niecelowe przedstawienie szczegółowych informacji dotyczących zakresu funkcjonowania poszczególnych jednostek wchodzących w skład Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego. Ograniczmy się zatem do określenia ich specyfiki. I tak Szkoły Zawodowe, wchodzące w skład Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego realizują nowe formy kształcenia zawodowego, wdrożone w Zasadniczej Szkole Zawodowej, a polegające na zintegrowanym systemie nauczania. Istotą tego sys-

temu jest zablokowanie przedmiotów zawodowych teoretycznych z kształceniem praktycznym.

Kształcenie zawodowe jest realizowane kompleksowo przez jednego nauczyciela. Podstawą kształcenia jest lista umiejętności zawodowych, które uczniowie powinni uzyskać w kl. I i II. Pomocne w uzyskaniu ich są materiały dydaktyczne w postaci pakietów edukacyjnych, które pozwalają na samodzielną naukę, a następnie możliwość konsultacji i wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości razem z nauczycielem. W najbliższej przyszłości powstanie pracownia technologiczna wyposażona w obrabiarki sterowane numerycznie, umożliwiające pełne kształcenie umiejętności w tym segmencie techniki. Uczeń klasy III – ZSZ kończy jednocześnie kurs spawania, uzyskując kwalifikacje spawacza w trzech specjalnościach: spawania gazowego, elektrycznego i w osłonie CO₂.

Stąd absolwent posiadający dwa zawody na rynku szczecińskim nie może być bez pracy (aktualnie szczecińska Stocznia zatrudnia ponad 400 spawaczy z WNP).

Regionalny Ośrodek Kształcenia Praktycznego – to najnowocześniejsza baza pracowni-laboratoriów w kraju, służąca nauczycielom, uczniom, studentom. Korzysta z niej młodzież z 26 Zespołów i studenci kierunku wychowanie techniczne, kształcący w czterech specjalnościach przyszłych nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego.

Z bazy tej korzystają również bezrobotni kierowani przez rejonowy urząd pracy.

Zawarliśmy umowę ze Stoczną Szczecińską, która zobowiązuje się zatrudnić każdego absolwenta kursu spa-

wania, kończącego kurs w naszym ośrodku. By lepiej ukazać wszechstronność bazy, przedstawiam tworzące go pracownie i warsztaty:

- 1) elektrotechniki i elektroniki,
- 2) energoelektroniki i techniki napędowej,
- 3) automatyki przemysłowej,
- 4) podstaw automatyki hydraulicznej i pneumatycznej,
- 5) obróbki skrawaniem,
- 6) obróbki ręcznej,
- 7) instalacji i urządzeń budowlanych,
- 8) grzewczej,
- 9) spawania,
- 10) firmy symulacyjnej, kształcącej ekonomistów,
- 11) warsztatów mechanicznych,
- 12) warsztatów poligraficznych,
- 13) warsztatów hotelarskich,
- 14) sterowników SPS firmy Siemens.

O atrakcyjności zawodowej tych pracowni może świadczyć średnio dziewięciogodzinne dzienne obciążenie.

Usługi edukacyjne Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego w stosunku do szkół publicznych są nieodpłatne (dotyczy to również szkół z województwa gorzowskiego, koszalińskiego i słupskiego).

Natomiast szkoły prywatne, korzystające z naszej bazy, wnoszą opłaty, a widocznie kształcenie w naszych pracowniach jest na tyle atrakcyjne, że bez względu na koszty mamy coraz więcej chętnych z tego segmentu oświaty.

Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych jest przykładem kompleksowego spojrzenia na problem oświaty zawodowej. Nie można być nowatorem, prowadząc kształcenie, opierając się na starych roz-

wiązaniach technologicznych. Łatwiej wywiązać się z tej roli, mając do wykorzystania nowoczesną bazę.

Na pewno wyróżnia nas nowatorska współpraca w makroregionie północno-zachodnim, którego pomysłodawcami byli kuratorzy: Koszalina – Stanisław Polańczyk, Gorzowa Wielkopolskiego – Edward Janiszewski, Słupska – Zygmunt Sadowski, Szczecina – Zbigniew Pieczyński.

Koordynatorem tej współpracy został dr Czesław Plewka – dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego i jednocześnie twórca tej placówki. To dzięki jego pomysłom i obserwacjom nowatorskich rozwiązań placówek na zachodzie Europy powstała ta eksperymentalna i pierwsza w Polsce placówka.

W 1994 r. została podpisana umowa o współpracy kuratorów Gorzowa, Koszalina, Słupska, Szczecina i Piły, która wkrótce wycofała się z tego wspólnego przedsięwzięcia.

Pomysłodawcy sami nie wierzyli, że ich pomysł rozwinie się i będzie jedynym w Polsce przykładem połączenia działalności innowacyjnej szkolenia zawodowego czterech województw. Współpraca metodyków makroregionu przemieniła się we wspólne samokształcenie wizytatorów Kuratoriów Oświaty, dyrektorów zespołów szkół zawodowych. Funkcję koordynatora makroregionu pełni Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne i ponosi również większość kosztów. Wydaje czasopismo doskonalenia makroregionu – „Uczyć się, aby być”, którego już czwarty numer ukazał się.

Sukces ma wielu ojców – w naszym przypadku niekwestionowanym „chlebowodawcą” (słowa prof. Stanisława Kaczora)

pomysłów, upartym propagatorem ducha myślenia innowacyjnego był i jest na przestrzeni tych czterech lat profesor Stanisław Kaczor – kierownik i opiekun naukowy makroregionu. Jego współpracy szkolnictwo zawodowe Polski północno-zachodniej zawdzięcza stałą gotowość do reformy, którym się poddaje, a nierzadko je wyprzedza.

Takim na pewno nowatorskim rozwiązaniem jest współpraca Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego z Politechniką Szczecińską, oparta na umowach o współpracy podpisanych przez Kuratora Zbigniewa Pieczyńskiego z rektorem Politechniki Szczecińskiej.

Dotąd potrafiliśmy zapewnić na terenie województwa szczecińskiego dopływ fachowej kadry do szkolnictwa zawodowego, stąd wydaje się, że doskonalenie nauczycieli w naszym województwie nie będzie syzyfową pracą. Z kolei Wojewódzki Ośrodek Edukacji Dorosłych zapewnia minimum oferty oświaty publicznej dla dorosłych. Celem tej formy kształcenia jest stworzenie słuchaczom równych szans bez względu na miejsce zamieszkania. Powstający Ośrodek Kształcenia na Odległość udostępnia swoją bazę nauczycielom zgłaszającym się na konsultacje z zakresu informatyki. Funkcjonujący internet (w niedalekiej przyszłości i w filiach ośrodka) ułatwi kontakt nauczycielom ze słuchaczami samodzielnie zgłębiającymi arkana wiedzy.

Przedstawiając obraz Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego nie można zapomnieć o organizacji Międzynarodowych Targów Edukacyjnych „Interdydakta”.

W bieżącym roku Targi odbędą się 12–14 maja 1998 r. już po raz czwarty. Jak co roku uczestniczyć w nich będą firmy zagraniczne i polskie. Według opinii kontrahentów wystawcy prezentują najbardziej profesjonalną ekspozycję edukacyjną w Polsce. Targom towarzyszą ogólnopolskie seminaria, konferencje, giełdy, których organizatorem jest WODNPZ.

Istniejący przy ZCE hotel nauczycielski ułatwia organizację całej imprezy, zmniejsza koszty pobytu, stwarza warunki do przedłużenia się dyskusji merytorycznych wystawców z przyszłymi użytkownikami.

Patronat nad targami już od czterech lat sprawuje MEN, a w edycji '98 osobisty patronat przyjęła Sekretarz Stanu MEN – Irena Dzierzowska.

Na zakończenie należałoby postawić pytanie: czy taki holding oświaty, jakim jest Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne jest rozwiązaniem najlepszym w obecnej sytuacji? Odpowiedź pośrednia znajduje się w treści artykułu. Chcę jeszcze raz podkreślić, że ta forma organizacyjna jest najtańszym rozwiązaniem dla szkolnictwa zawodowego i najefektywniejszym – z jednej pracowni korzysta w ciągu roku do tysiąca uczniów. Szkoły zawodowe stać jedynie na zorganizowanie jednej pracowni laboratorium, której z kolei baza pozwala na realizację tylko części haseł programowych, na które nauczyciel może poświęcić kilkanaście godzin, a jednostkowe egzemplarze pomocy pozwalają tylko pojedynczym uczniom skorzystać z funkcjonującego urządzenia i sprawdzić je w działaniu. Natomiast wszystkie pracownie istnieją-

ce w Zachodniopomorskim Centrum Edukacyjnym zapewniają kształcenie umiejętności zawodowych. Powstające licea techniczne znajdą bazę w pełni przygotowaną do nowych zadań.

Negatywną stroną takiego rozwiązania jest obciążenie kosztami dojazdu do Centrum uczniów ze szkół macierzystych. Rozwijająca się sieć Centrów Kształcenia Praktycznego pozwoli w przyszłości na zminimalizowanie kosztów transportu. Atutem dodatkowym Centrum przy ograniczonej liczbie nauczycieli przedmiotów zawodowych (niektóre zespoły szkół zawodowych nie posiadają nauczyciela inżyniera na etacie) – jest możliwość zgrupowania. Stworzenie korzystnych perspektyw zarobkowych oraz stałych warunków doskonalenia zawodowego umożliwiających nadążanie za rozwojem techniki spowodowało w ostatnim okresie pozyskanie wielu fachowców. A tylko wysoki poziom kadry mającej potrzebę innowacyjnych rozwiązań czyni z ZCE status placówki eksperymentalnej, w pełni przygotowanej do wymagań rozwijającej się gospodarki.

Posiadając taką bazę i kadry Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne ma możliwość realizacji nowatorskich rozwiązań, jakie niesie reforma oświaty. Myślę, że stać nas również na kreatywną funkcję dla powszednich rozwiązań.

Szczeciński Oświatowy Węzeł Internetowy

Wstęp

Ekspansywny rozwój techniki komputerowej, a zwłaszcza sposobów komunikowania się między ludźmi, powoduje zmiany w wielu dziedzinach nauki. Stał się gwarantem i motorem postępu. Powstanie technologii internetowych połączyło wiele różnorodnych komputerów rozmieszczonych w różnych stronach świata (granice państw uległy zupełnemu zatarciu). Internet stał się fundamentem dla komunikacji i nieograniczonym zbiorem informacji, strukturą umożliwiającą szybką wymianę danych.

Oświata jest tą dziedziną, która musi szybko wchłaniać wszelkie nowe osiągnięcia – trzeba przecież kształcić fachowców z jak najbardziej aktualną wiedzą i umiejętnościami. Wymusza to oczywiście zwiększanie poziomu inwestowania we własną bazę sprzętową i programową. W obecnej chwili w Polsce niewiele placówek na to stać. Dlatego też powstał pomysł utworzenia lokalnego węzła internetowego, gromadzącego przede wszystkim informację oświatową (kwalifikowaną z tzw. certyfikatem prawdziwości i jakości), skierowaną do uczniów, nauczycieli, szkół i placówek oraz społecznych organizacji samorządowych, zajmujących się oświatą. Usytuowanie węzła w przyszłym Regional-

nym Ośrodku Doskonalenia zapewni ciągły rozwój i dopływ kwalifikowanych informacji.

Główne założenia projektu

1. **Utworzenie regionalnej oświatowej bazy informacji**, tak aby mogli z niej korzystać uczniowie, nauczyciele, szkoły, placówki oświatowe, organizacje samorządowe, zajmujące się oświatą oraz nadzór pedagogiczny i rodzice. Internet bez rodzimych oświatowych baz informacji staje się zabawką, a nie narzędziem do zdobywania i poszerzania wiedzy. W większości oferowane informacje internetowe są w języku angielskim, a nie polskim. My dajemy informację przygotowaną przez wykwalifikowanych fachowców w języku ojczystym. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel będzie mógł samodzielnie pogłębiać wiedzę i zapoznawać się z najnowszymi osiągnięciami w interesującej go dziedzinie, a nawet wziąć czynny udział w dyskusjach na nurtujące tematy.
2. **Każda szkoła i placówka otrzymuje własną stronę internetową** na serwerze¹ WWW² ośrodka. Utrzymywanie własnej strony WWW placówki wymaga posiadania własnego serwera WWW (co jest oczywiście bardzo kosztowne) lub wykupienie miejsca na swoją stronę na innym serwerze (w tym wypadku jest to niewygodne i też kosztuje).

¹ Serwer – w sieci komputerowej komputer centralny obsługujący wielu użytkowników na raz.

² WWW – z ang. World Wide Web.

3. **Każda szkoła i placówka otrzymuje bezpłatne konto e-mail³** na serwerze ośrodka. Wszelkie informacje do placówek będą przesyłane pocztą elektroniczną. Zarządzenia, decyzje, informacje Kuratora Oświaty, rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej itp. Placówki dzięki temu mogą przysyłać informację zwrotną do wizytatorów w KO, Kuratora Oświaty, Ministerstwa lub do innych placówek czy osób posiadających konto pocztowe. Dokumenty otrzymywane drogą poczty elektronicznej można edytować i umieszczać w innych dokumentach bez potrzeby ponownego przepisywania.
4. **Każda szkoła i placówka otrzymuje bezpłatny serwis FTP⁴** na serwerze ośrodka. Umożliwia on kopiowanie programów i dokumentów drogą internetu. Dodatkowo szkoły i placówki mają możliwość umieszczania własnych zbiorów źródłowych na serwerze FTP.
5. **Placówki odległe, nie posiadające dostępu do internetu,** przesyłają swoją stronę internetową na dyskietkach lub innym nośniku, a ośrodek zamieszcza ją na swoim serwerze.
6. **Zwiększenie dostępności do opracowanych i przygotowanych materiałów metodycznych i dydaktycznych** dla nauczycieli. Nauczyciel posiadający dostęp do komputera pracującego w internecie może skorzystać z gotowych materiałów metodycznych i dydaktycznych skopiować je, a następnie zastosować na lekcji i podzielić się swoimi uwagami pocztą elektroniczną z autorem opracowania i innymi nauczycielami.
7. **Współpraca z innymi placówkami oświatowymi** – prowadzenie wspólnych doświadczeń i badań, opracowywanie i wdrażanie nowych metod nauczania – internetowe grupy dyskusyjne dla nauczycieli.
8. **Internetowe grupy dyskusyjne dla uczniów** – sami uczniowie mogą włączyć się drogą internetu do wspólnego dialogu na dostępne tematy w grupach dyskusyjnych ośrodka lub zaproponować własne. W dyskusjach biorą udział wszyscy zainteresowani.
9. **Połączenie placówek pomiędzy sobą** – współpraca, integracja, wymiana informacji drogą poczty elektronicznej czy grup dyskusyjnych. Korzystanie ze wspólnej skrzynki pocztowej (serwer pocztowy ośrodka) automatycznie łączy placówki i szkoły oddalone od siebie nawet setkami kilometrów.
10. **Integracja instytucji oświatowych;** MEN, Kuratorium, szkoły, placówki doskonalenia publiczne i samorządowe.
11. **Umożliwienie publikowania w gazecie internetowej ośrodka** – współredakcja gazety edukacyjnej, skierowanej do środowiska oświatowego, publikowanie gazetek szkolnych szkół – twórczość uczniów (umieszczane na stronach domowych szkół i placówek).

³ Konto e-mail – konto, elektroniczna skrzynka pocztowa na serwerze internetowym.

⁴ FTP – z ang. File Transfer Protocol – internetowy protokół sieciowy, umożliwiający kopiowanie plików z innych komputerów.

12. **Publikowanie istniejących czasopism; REFLEKSJE, BIULETYN KURATORA** w postaci stron WWW. Umożliwi to dotarcie materiałów do znacznej grupy odbiorców, a nie tylko szuflad dyrektorów szkół i placówek.

13. **Internetowe nauczanie na odległość** – opracowanie schematów, materiałów, scenariuszy lekcji pozwalających na samodzielne zdobywanie wiedzy czy umiejętności z danego przedmiotu czy tematu i umieszczenie ich w postaci usługi internetowej. Tą drogą można prowadzić edukację skierowaną do znacznej grupy osób bez potrzeby ich przemieszczania. Można dotrzeć także do grup bardzo odległych, np. polskich grup narodowościowych rozrzuconych po całym świecie czy osób przebywających za granicą.

14. **Biblioteka internetowa – udostępnianie zbiorów bibliotecznych biblioteki pedagogicznej** – na początku udostępnienie skorowidza posiadanych wolumenów, a w dalszym etapie umieszczanie opracowań; streszczenia, opisy, całe dokumenty. W danym momencie książkę może czytać tylko jedna osoba. Tu bardzo wiele przez 24 godziny na dobę.

15. **Zapewnienie odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa i poufności danych** – pojedyncze jednostki oświatowe nie stać na zaawansowaną ochronę danych swoich serwerów, ponieważ jest to bardzo kosztowne

i wiąże się z ciągłymi wydatkami związanymi z aktualizacjami sprzętu i oprogramowania. Ponadto korzystanie z usług pocztowych różnych operatorów internetowych nie zapewnia zachowania poufności korespondencji czy przekazywanych danych.

Aby można było korzystać z usług węzła informatycznego, należy się najpierw do niego podłączyć. Zakładając różną sytuację szkół i placówek, w głównej mierze zależną od lokalnych warunków infrastruktury telekomunikacyjnej, zostały przewidziane następujące możliwości podłączenia się do regionalnego węzła internetowego (patrz GRAF 1):

- Szkoły wyposażone w pojedyncze komputery z modemem łączące się poprzez numer TPSA⁵ 0-20-21-22 [1] (użytkownik płaci po 0,22 zł z każde rozpoczęte 3 minuty połączenia brutto) lub numer dostępowy węzła informatycznego [2].
- Szkoły wyposażone w sieci komputerowe, umożliwiające dostęp większej liczby komputerów:
 - podłączenie przez linie komutowane⁶ – modem telefoniczny na serwerze szkolnym + numer dostępowy [5] TPSA lub węzła informatycznego,

⁵ TPSA – Telekomunikacja Polska SA

⁶ Linia komutowana – podłączenie do dostawcy usług internetowych przez linię telefoniczną i numer dostępowy dostawcy Internetu. Płaci się za każde rozpoczęte 3 minuty połączenia. Połączenie dość wolne, mało efektywne.

- połączenie przez linie dzierżawione⁷ do lokalnych dostawców usług internetowych [4],
- połączenie przez linie dzierżawione bezpośrednio do węzła internetowego [3] ROD⁸.
- ☑ Samorządowe i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli podłączone:
 - lokalne bezpośrednio liniami dzierżawionymi do węzła ROD,
 - zamiejscowe łączami komutowanymi lub dzierżawionymi w zależności od lokalnych warunków.
- ☑ Filie Regionalnego Ośrodka Doskonalenia – podłączone głównie [7] poprzez linie dzierżawione bezpośrednio do węzła, a tam, gdzie nie ma takiej możliwości, liniami komutowanymi.
- ☑ Kuratorium Oświaty – podłączone łączem dzierżawionym bezpośrednio do węzła ROD [6] Pracownie Regionalnego Ośrodka Doskonalenia – podłączone bezpośrednio do węzła informatycznego w ramach własnej wewnętrznej sieci komputerowej. Wszystkie pracownie informatyczne oraz pracownie przedmiotowe.

Sposób podłączenia się do węzła internetowego ROD będzie samodzielną decyzją danej placówki.

Jedną z najciekawszych usług Internetowych jest serwis WWW, dlatego też na serwerze będą utrzymywane następujące strony (patrz GRAF 2):

⁷ Linia dzierżawiona – połączenie stale bezpośrednio do dostawcy usług internetowych. Zarezerwowane tylko dla przyłączonego klienta z gwarancją szybkości przepływu danych. Płacimy abonament niezależnie od tego, ile informacji odczytamy i pobierzemy z sieci Internet.

⁸ ROD – Regionalny Ośrodek Kształcenia.

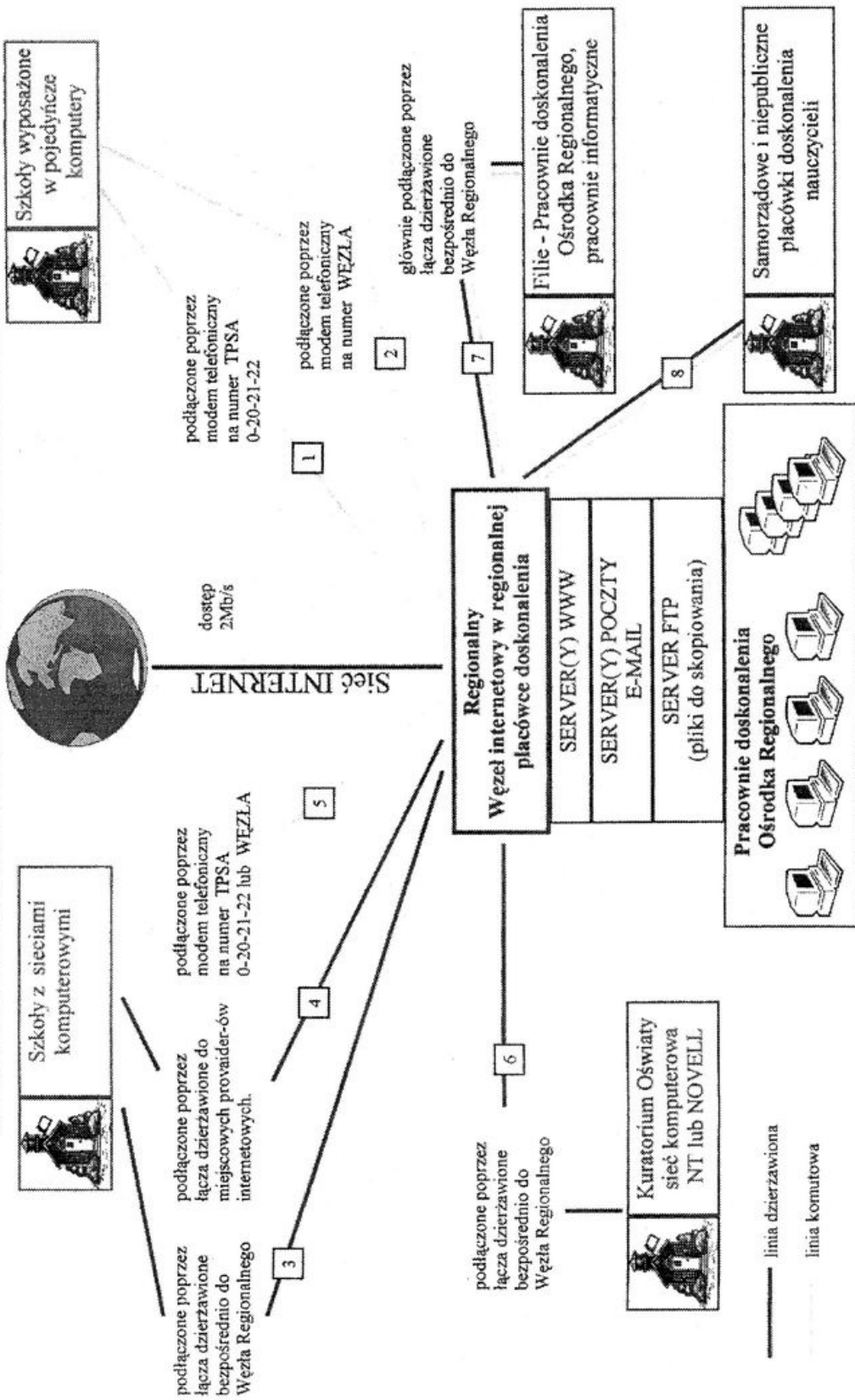
1. Strona domowa Ośrodka.
2. Strony domowe szkół i placówek sporządzane i aktualizowane przez szkoły.
3. Strona domowa Kuratorium Oświaty.
4. Strony domowe samorządowych i niepublicznych placówek doskonalenia.

Najbardziej rozbudowaną stroną będą **strony domowe szkół i placówek**, także pochłona one około 40% zasobów serwera. To, jakie informacje będą tam zawarte, w dużej mierze zależy będzie od samej szkoły i jej zespołu redakcyjnego. Tu pozostawiamy szkołom dużą swobodę, podobnie na domowych stronach **samorządowych i niepublicznych placówek doskonalenia**.

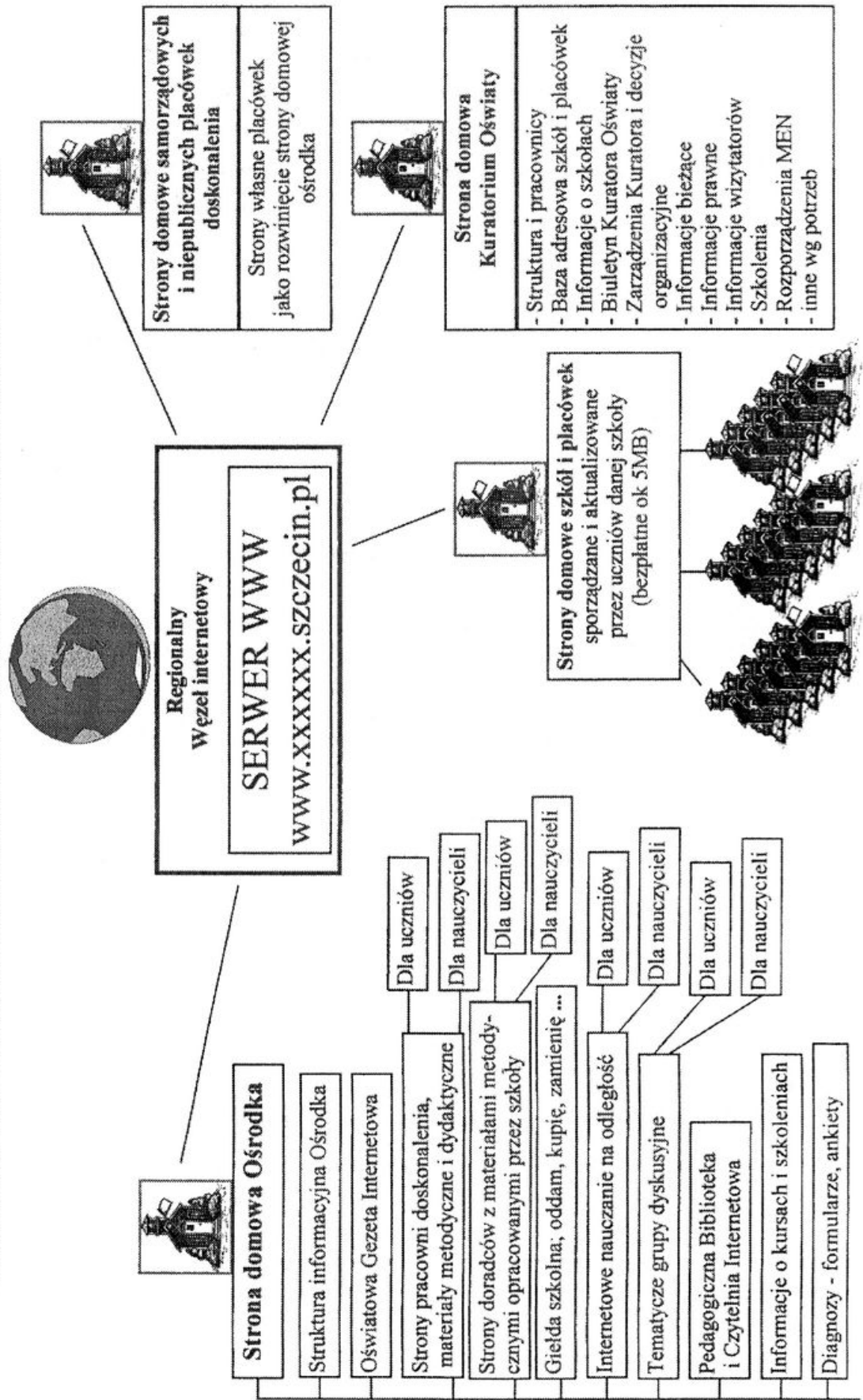
Strona domowa Ośrodka zawierać będzie informację dotyczącą struktury organizacyjnej Ośrodka, tak aby można było szybko dowiedzieć się, kto za co odpowiada i kto jest czym szefem. Gazetę internetową prowadzoną przez zespół redakcyjny rekrutujący się z pracowników ośrodka i osób współpracujących z nim, materiały metodyczne i dydaktyczne dla uczniów, jak i nauczycieli, tematyczne grupy dyskusyjne, strony doradców z materiałami metodycznymi opracowanymi przez szkoły, internetową bibliotekę i czytelną pedagogiczną internetowe lekcje do nauczania na odległość, formularze i ankiety informacyjne, giełdę oświatową pod hasłem – „Oddam, zamienię, kupię, sprzedam”, informacje o kursach i szkoleniach i wiele, wiele innych rzeczy...

Strona domowa Kuratorium Oświaty – będzie zawierała informacje o pracownikach i strukturę organizacyjną kuratorium, informacje o szkołach i placówkach, zarządzenia i decyzje Kuratora,

GRAF 1 Schemat węzła informatycznego Regionalnego Ośrodka Doskonalenia



GRAF 2 Schemat wykorzystania serwera WWW Regionalnego Ośrodka Doskonalenia



rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, informacje wizytatorów, informacje prawne i bieżące, terminy spotkań i szkoleń z dyrektorami szkół, Biuletyn Kuratora Oświaty oraz inne istotne informacje według bieżących potrzeb.

Drugą ważną usługą oferowaną przez węzeł Regionalnego Ośrodka Doskonalenia jest możliwość korzystania z **poczty elektronicznej**. Dlatego też konta e-mail na serwerze pocztowym ośrodka wielkości około 5 MB otrzymują (patrz GRAF 3):

1. Wszystkie szkoły i placówki województwa.
2. Wszyscy wizytatorzy i pracownicy Kuratorium Oświaty.
3. Pracownicy i współpracownicy Regionalnego Ośrodka Doskonalenia.
4. Samorządowe i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli.

Skupienie kont pocztowych większości placówek oświatowych umożliwia odpowiednie zabezpieczenie przechowywanych tam danych przed osobami niepowołanymi, szybkie i sprawne rozsyłanie materiałów informacyjnych, pism, zawiadomień, decyzji itp. do wielu placówek na raz przez Regionalny Ośrodek Doskonalenia czy Kuratorium Oświaty. Rozsyłanie poczty na różne odległe serwery wymaga znacznie więcej czasu. Tu można posłużyć się specjalnymi mechanizmami. Posiadanie kont automatycznie łączy i integruje placówki korzystające z tej usługi, ponieważ ułatwia komunikowanie się z innymi placówkami i urzędami nadrzędnymi. Umożliwia wysyłanie poczty w dowolny obszar kuli ziemskiej, jeżeli znamy tylko adres pocztowy odbiorcy.

Schemat węzła informatycznego ROD

Proces podłączenia się do sieci Internet można podzielić na kilka etapów (patrz GRAF 4):

- Fizyczne podłączenie się do sieci Internet
- Zapewnienie bezpieczeństwa wewnętrznych sieci komputerowych i serwerów internetowych
- Utworzenie serwerów internetowych
- Udostępnianie dostępu do usług internetowych
 - www,
 - ftp,
 - e-mail poczty elektronicznej.
- Zapewnienie dostępu odległych placówek i instytucji poprzez łącza komutowane i linie dzierżawione.

1. Podłączenie fizyczne do sieci Internet wiąże się z:

- uzyskaniem dostępu do sieci POLPAK-T [1] łączem 2 Mbit/s. Najlepiej dostęp uzyskać od TPSA, gdyż jak dotąd jest ona największym w kraju dostawcą usług internetowych i użytkuje większość linii transmisyjnych,
- zakupem i konfiguracją routera [2],
- rejestracją własnej domeny adresowej

www.instrukcja.miasto.pl

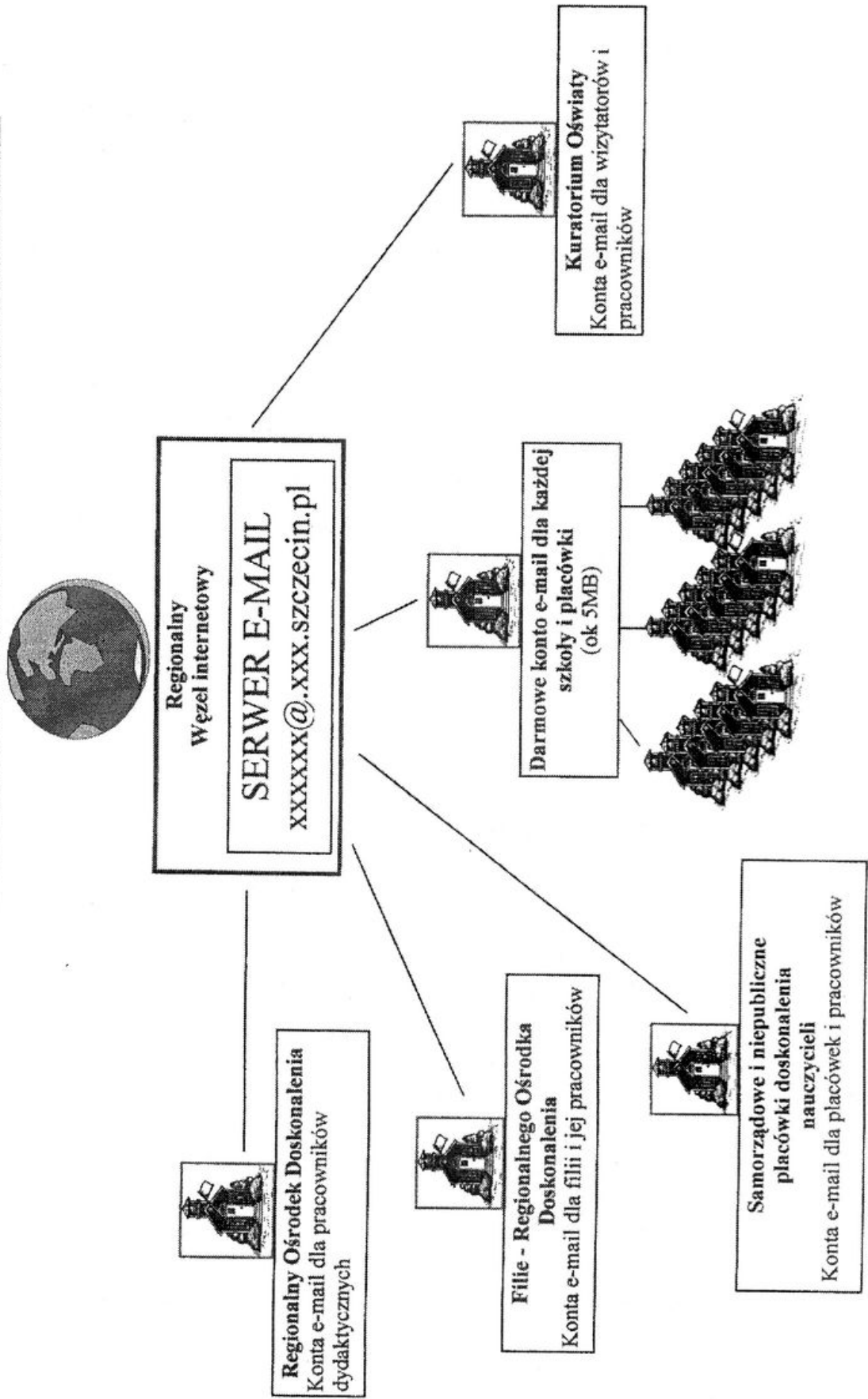
uzytkownik@instytucja.miasto.pl

KOSZTY:

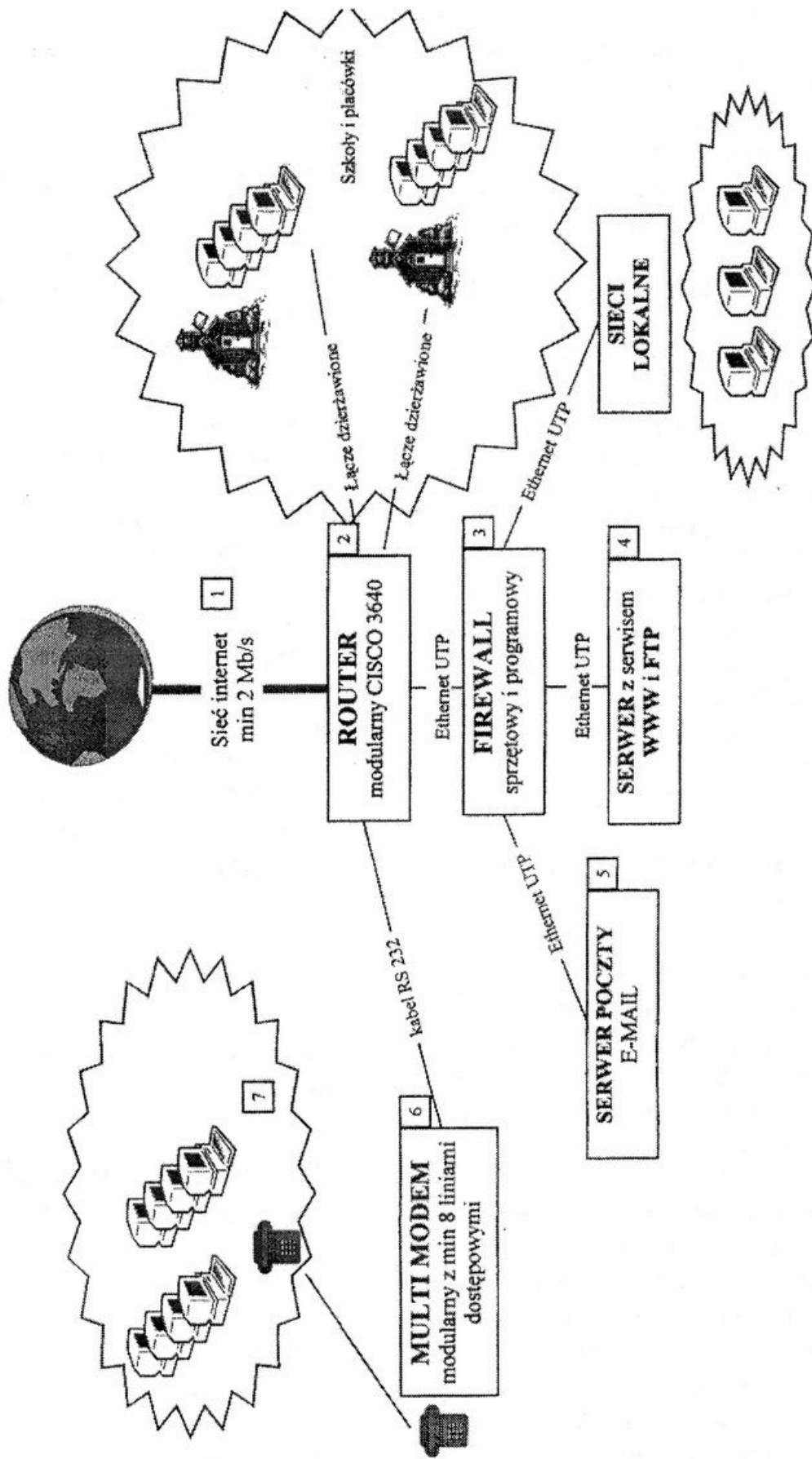
- jednorazowy koszt podłączenia – 2928 zł brutto,
- opłata miesięczna za dostęp ok. 2Mbit/s – 1670 zł + 22% VAT.

2. [2] ROUTER modułowy CISCO 3640 z odpowiednimi modułami koszt ok. 65 000,00 zł brutto.

GRAF 3 Schemat wykorzystania serwera E-MAIL Regionalnego Ośrodka Doskonalenia



GRAF 4 Schemat węzła informatycznego



3. [3] FIREWALL – komputer i odpowiednie oprogramowanie zabezpieczające cały węzeł internetowy, a także sieci lokalne ośrodka przed niepowołanymi atakami z zewnątrz. Jest to jak do tej pory najbardziej zaawansowany system zabezpieczenia
KOSZTY: ok. 60 000,00 zł.
4. Zapewnienie usług WWW i E-MAIL – serwery internetowe: [4] WWW i [5] POCZTY. Zaleca się zastosowanie dwóch oddzielnych serwerów. W przypadku awarii czy zmiany konfiguracji pracuje zawsze jeden z nich.
 - SERWER WWW – koszt ok. 45 000,00 zł brutto,
 - SERWER Poczty – koszt ok. 65 000,00 zł brutto.
5. Zapewnienie dostępu użytkownikom posiadającym linię telefoniczną [7] [6] Multi Modem (4x ISDN / 8x V.34) z uzyskaniem dostępu koszt ok. 1000,00 zł.

Abonament miesięczny za ISDN ok. 100,00 zł.

RAZEM KOSZT CAŁEGO WĘZŁA w ROD – ok. 260 000,00 zł brutto z wykonaniem.

Gdyby taką samą kwotę przeznaczyć na zbudowanie pojedynczych serwerów WWW w szkołach, to okazałoby się, że wystarczy to zaledwie dla 9–11 szkół (20–25 tys. zł na jedną szkołę), a w samym województwie szczecińskim mamy ich ok. 600.

Rachunek jest prosty: 600 placówek x 25 000 zł = 15 000 000 zł (15 mln zł). Gdy przeliczymy to na procenty, to okazuje się, że koszt budowy regionalnego węzła internetowego stanowi 1,73% kwoty 15 mln zł przeznaczonej dla zaledwie 9–11 szkół, co stanowi około 1,83% szkół województwa.

Podsumowanie

Rozwój techniki komputerowej w dziedzinie technologii internetowych tworzy nowe rynki zbytu. Nowoczesna szkoła w tych warunkach musi sprostać wyzwaniom społeczeństwa informacji i reformie oświatowej. Przedstawione rozwiązanie jest uzupełnieniem wizji Ministra Edukacji Narodowej (internet w każdej szkole), dlatego też bardzo duży nacisk powinno się położyć na budowę lokalnych polskojęzycznych baz informacji z certyfikatem wiarygodności, aby uczeń i nauczyciel mógł skorzystać w pełni z dobrodziejstw rodzimego internetu. Nie możemy jednak czekać na to, aż internet przyjdzie do nas. Sami musimy wyjść mu naprzeciw. Taki krok wykonano tu w Szczecinie, pomimo odwiecznych kłopotów finansowych, dzięki pełnej determinacji Kuratora Oświaty i Dyrektora Centrum Doskonalenia i Doradztwa Nauczycieli. Udało się przejść z etapu rozważań i marzeń do etapu realizacji projektu.

W.A. Jarovenko

Szkoła Zawodowa nr 39 w Nojabrsku (Rosja)

Marketing kształcenia i doskonalenia zawodowego

Przez wiele lat instytucje zajmujące się kształceniem zawodowym działały i do dziś działają według zasady: nowy nabór nowych studentów w specjalno-

ściach kończących cykl nauczania. Takie podejście jest wygodne z następujących względów: możliwość planowania, przygotowane plany i programy nauczania, rozwiązany problem kadrowy, przygotowana baza technodydaktyczna, dopracowane zagadnienia organizacyjne itp. Lecz zadajmy sobie następujące pytania: czy nasz absolwent znajdzie zatrudnienie po zakończeniu nauki; w jakim stopniu zadowolony on z wymagań stawianych przez pracodawców? Z analizy danych urzędów pracy wynika, że około 40% młodych ludzi w wieku od 16 do 25 lat pozostaje bez zatrudnienia. Z tego też można wywnioskować, że wiele instytucji zajmujących się doskonaleniem zawodowym w dużym stopniu koncentruje się na własnych merkantylnych interesach i potrzebach społeczeństwa, bez uwzględnienia zapotrzebowania rynku pracy na danego typu specjalistów. Okazuje się, że włożone w proces doskonalenia zawodowego specjalisty środki budżetowe lub pochodzące z innych źródeł finansowania w momencie opuszczenia przez studenta instytucji edukacyjnej przynoszą „zerowy” rezultat. Wcześniej nikt nad tym problemem się nie zastanawiał. Państwo planowało, finansowało edukację i zatrudniało absolwentów.

Obecnie w roli „zamawiającego” występują: państwo, organizacje społeczne, rodzina i osoby indywidualne. W związku z tym przed szkołą zawodową pojawia się nowy problem – jak organizować swoją działalność, aby jej rezultaty były maksymalnie efektywne?

Żeby rozwiązać dany problem, niezbędne jest zrozumienie pojęcia „efektywność” w instytucjach zajmujących się doskonaleniem zawodowym. Z definicji

naukowej wynika, że: *efektywność – zestawienie uzyskanych maksymalnych rezultatów z zadanym poziomem nakładów.*

W danej definicji pod pojęciem maksymalnej efektywności rozumiemy przygotowanie zawodowe wysoko kwalifikowanych specjalistów do wypełniania celów i zadań w przyszłej pracy zawodowej. W związku z tym, aby podwyższyć efektywność, koniecznym jest zwiększenie procentu zatrudnienia absolwentów – specjalistów, zadowolających wymagania „zamawiającego” w ciągu długiego czasu (na dzień dzisiejszy żadna z instytucji prowadzących doskonalenie zawodowe w momencie przyjęcia studentów nie może dać 100% gwarancji zatrudnienia absolwentów). Wychodząc z takiego założenia, instytucje te w momencie nowego naboru powinny dysponować danymi odnośnie możliwości zatrudnienia absolwentów. Przeprowadzeniem takich badań powinny zająć się służby marketingowe.

W dalszej części artykułu przeanalizujemy działalność służb marketingowych prowadzących badania odnośnie zapotrzebowania rynku pracy na specjalistów – absolwentów różnych specjalności.

W rezultacie przeprowadzanych działań możemy określić i ocenić pole działalności doskonalenia zawodowego z maksymalną efektywnością γ .

1. **Badania marketingowe i analiza rynku pracy.** Dla przeprowadzenia tych działań konieczna jest ścisła współpraca służb marketingowych z urzędami pracy, oddziałami kadr przedsiębiorstw i władzami terenowymi. Rezultatami badań powinny być dane odnośnie liczby wolnych

miejsc pracy w specjalnościach po zakończeniu rozpoczętego cyklu nauczania oraz na temat wymaganego poziomu i jakości przygotowania specjalistów.

2. **Badania marketingowe odnośnie zapotrzebowania społeczeństwa na usługi edukacyjne.** Badania przeprowadzane są we wszystkich grupach wiekowych z uwzględnieniem specjalności, form i sposobów nauczania, możliwości zatrudnienia itp. W rezultacie przeprowadzonych badań zapoznamy się z orientacją zawodową społeczeństwa, wymaganiami stawianymi instytucjom edukacyjnym.

3. **Analiza badań.** Na tym etapie koniecznym jest zestawienie i analiza potrzeb zamawiających: z jednej strony zapotrzebowania „pracodawców” (ZP) odnośnie zatrudnienia wysoko kwalifikowanego specjalisty (γ), a z drugiej strony zapotrzebowania społeczeństwa (ZS) na zdobycie wykształcenia w danej specjalności. W rzeczywistości zapotrzebowania zamawiających całkowicie nie pokrywają się. Zwiększenia ich stopnia zgodności (powierzchni wspólnej γ na rys. 1) jest możliwe po przeprowadzeniu następujących działań:

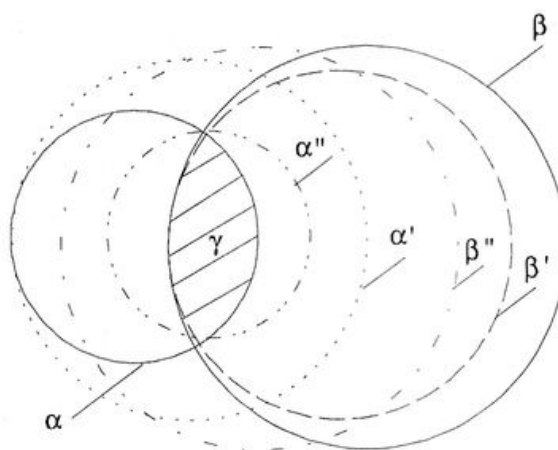
- zwiększenie liczby wolnych miejsc pracy dzięki uruchomieniu nowych zakładów pracy;
- przesunięcie ZP w kierunku ZS α' dzięki wdrożeniu nowoczesnych technologii, informatyzacji procesu produkcyjnego;

c) zmniejszenie powierzchni ZS β' w części wspólnej poprzez określenie zasad przyjęć do szkoły, a w szczególności:

- przeprowadzenie selekcji zawodowej;
- wykonanie specjalistycznych badań lekarskich potwierdzających przydatność kandydata do wykonywania pracy w danym zawodzie;
- przyjęcia na podstawie konkursowej, z pierwszeństwem dla kandydatów posiadających umowę na pracę gwarantującą zatrudnienie po zakończeniu cyklu nauczania.

d) przesunięcie strefy ZS w stronę ZP β'' poprzez:

- przeprowadzenie naboru tylko w tych specjalnościach, na które istnieje zapotrzebowanie w danym regionie;
- stworzenie wielopoziomowego i wieloprofilowego systemu nauczania.



Rys. 1. Działania zmierzające do zwiększenia efektywności procesu doskonalenia

ZP – zapotrzebowanie „pracodawcy”
ZS – zapotrzebowanie „społeczne”

4. **Opracowanie strategii i taktyki działalności instytucji edukacyjnej.**

Dysponując odpowiednimi danymi służby marketingu, określają ściśle ze sobą powiązaną strategię i taktykę, w skład której wchodzi następujące elementy:

- a) formułowanie portfela zamówień na usługi edukacyjne w polu γ , który może być realizowany w instytucji edukacyjnej z uwzględnieniem możliwości konkurencji;
- b) przygotowanie oraz przeprowadzenie korekty planów i programów nauczania, według których będzie prowadzone doskonalenie zawodowe wysoko kwalifikowanych specjalistów, określenie form i metod nauczania;
- c) dobór zestawu kadrowego (na podstawie umów kontraktowych na okres cyklu kształcenia w danej specjalności);
- d) zawarcie umów z przedsiębiorstwami (pracodawcami) odnośnie zatrudnienia w przyszłości absolwentów.

5. **Przeprowadzenie kampanii reklamowej:**

- przeprowadzenie rozmów z pracodawcami, zapoznanie się na miejscu w zakładach pracy z warunkami technicznymi i wyposażeniem materialnym panującymi na przyszłych stanowiskach pracy, opracowanie i rozpowszechnienie materiałów reklamowych;
- zorganizowanie lub uczestniczenie w wystawach lokalnych, prezentacja na nich osiągnięć naukowych instytucji edukacyjnej;

- wykorzystanie środków masowego przekazu, uwypuklenie w reklamie elementów odróżniających daną instytucję od innych o podobnym obszarze działalności.

6. **Organizacja egzaminów wstępnych**, ukierunkowanych na określenie poziomu wykształcenia abiturientów, wyjawienie jego indywidualnej charakterystyki zawodowej. Rekomenduje się, aby w skład komisji egzaminacyjnej weszli przedstawiciele „zamawiającego”, będący gwarantem zatrudnienia przyszłych absolwentów.

7. **Zatrudnienie absolwentów.** Wiele instytucji zajmujących się doskonaleniem uważa, że ich funkcje edukacyjne kończą się równocześnie z wydaniem studentowi dyplomu, pozostałe problemy związane z zatrudnieniem przekładają na „barki” młodego specjalisty. Takie podejście charakteryzuje się bliskożnaczością polityki prowadzonej przez daną instytucję. Służby marketingowe powinny prowadzić badania dotyczące dalszych losów absolwentów, zgodności wymagań stawianych na początku cyklu kształcenia z wymaganiami stawianymi młodemu specjalście w momencie przyjęcia do pracy, analizy miejsca jego pracy zawodowej, przestrzegania przez „zamawiającego” podjętych zobowiązań względem instytucji doskonalącej, jak i studenta, poziomu spełnienia wymagań pracodawców przez absolwentów danych specjalności.

W ten sposób, przeprowadzenie wyżej wymienionych przedsięwzięć przez służby marketingowe wspólnie z innymi

organami instytucji doskonalącej pozwala na zakończenia procesu doskonalenia osiągnąć „maksymalny rezultat”.

Wyżej wymienione działania są konieczne, lecz nie są dostateczne dla efektywnej pracy, gdyż należy przeanalizować drugą część definicji: „przy określonym poziomie nakładów”.

Służba marketingowa określa podstawowe i dodatkowe źródła finansowania działalności instytucji zajmującej się doskonaleniem zawodowym. Podstawowe źródła określa Ustawa budżetowa i nie mogą one ulec zmianie. Natomiast dodatkowe mogą pochodzić z:

- 1) międzynarodowych fundacji i organizacji sponsorujących, które po zatwierdzeniu przedstawionego przez instytucję biznes planu sfinansują przedstawione projekty;
- 2) społecznych organizacji i od osób prywatnych występujących w roli „zamawiającego”, finansujących doskonalenie zawodowe osób nie objętych planem budżetowym;
- 3) produkcji zorganizowanej na terenie własnych warsztatów szkolnych;
- 4) wykorzystania posiadanej bazy naukowej i materiałowej (tworzenie pomocy dydaktycznych, opracowywanie materiałów szkoleniowych, organizowanie seminariów, konferencji, kursów doskonalenia zawodowego, wynajmowanie nie wykorzystanych pomieszczeń wraz ze sprzętem technodydaktycznym itp.)

Wyżej wyszczególnione źródła dodatkowego finansowania zmniejszają koszty własne ponoszone przez instytucję na szkolenie jednego słuchacza. Istnieją także czynniki zwiększające koszty własne, na przykład możemy do nich zaliczyć:

- 1) utratę grupy szkoleniowej (wykreślenie z listy studentów, którzy nie zdali egzaminów, naruszyli obowiązujący regulamin lub wykreślili się na własne życzenie); w związku z tym służby marketingowe powinny w ciągu całego cyklu nauczania prowadzić badania w tym kierunku i analizować przyczyny i skutki tego typu zjawisk;
- 2) zakup nowoczesnego wyposażenia technodydaktycznego jest koniecznym warunkiem dla prowadzenia doskonalenia zawodowego w specjalnościach nowo powstających lub szybko rozwijających się;
- 3) przyznawanie stypendiów studentom osiągającym najlepsze wyniki w nauce (dany punkt z jednej strony zwiększa nakłady, a z drugiej podwyższa „maksymalny rezultat” doskonalenia zawodowego);
- 4) przyznanie stypendiów specjalnych dla pracowników, uczestników grup nie finansowanych z budżetu;
- 5) nakłady poniesione na podwyższenie image instytucji.

Podsumowując, służby marketingowe znając finanse stanowiące dochody i rozchody, przeprowadzają analizę, które w rezultacie określają podstawowe kierunki działalności i rozdzielają środki w sposób pozwalający rozwiązać postawione zadanie.

W ten sposób służba marketingowa, działająca w systemie doskonalenia zawodowego, daje możliwość uwzględnienia zbytu na rynku pracy, elastycznego reagowania na wszystkie zmiany zachodzące na nim – podwyższa efektywność pracy instytucji na rynku usług edukacyjnych.

Tłumaczenie:

mgr inż. Mirosław Żurek

Ryszard Malinowski
*Zakład Doskonalenia Zawodowego
w Słupsku*

Gotowość do zmian

W minionym roku zrealizowano (z pomocą Krajowego Urzędu Pracy) interesujący projekt dotyczący adaptacji i wdrożenia w warunkach współpracy polsko-duńskiej „Szkolenie zawodowe dorosłych i poradnictwo”.

Pierwsze spotkanie grupy projektowej z udziałem ekspertów duńskich odbyło się 5 września 1997 roku w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Bydgoszczy. Omówiono wówczas m.in. problematykę rynku pracy, rolę szkolenia w zwalczaniu bezrobocia oraz przyjęto harmonogram prac i szczegółowo zaplanowano przebieg projektu.

Szkolenie nauczycieli (instruktorów) wytypowanych przez Wojewódzkie Urzędy Pracy w Bydgoszczy i Słupsku odbyło się od 20.10 do 25.01.1997 r. w Pieczyskach koło Koronowa. Prowadzącymi zajęcia byli Inger Knudsen i Cezary Szwebs – specjaliści z AMU. Zakres szkolenia obejmował m.in.:

- wprowadzenie metod nauczania opartych na współdziałaniu uczestników w kierowaniu kursem i wykorzystujących uczenie się poprzez doświadczenie zjawisk,
- świadomość procesu,
- model sterowania procesem przemian,
- reakcje na przemiany,

- hierarchia wartości a przemiany,
- zmiany modelu społeczeństwa a gotowość do zmian,
- przełożenie osobistych celów na plany działania,
- praca nad barierami w procesie przemian.

Następnie w dniach 24–28 listopada grupa przeszkolonych instruktorów w Centrum Edukacji Dorosłych ZDZ w Bydgoszczy prowadziła kursy pilotażowe dla osób bezrobotnych. Każdego dnia instruktorzy byli hospitolowani i oceniani przez specjalistów z Danii.

Ostatnim etapem projektu (03.12–06.12.1997 r.) była wizyta w Departamencie Rozwoju Badań UMU Aalborg – Dania, w czasie której opracowano ostateczną koncepcję kursu i wręczono uprawnienia do prowadzenia szkolenia z zakresu „Gotowość do zmian”. Świadectwa otrzymało jedenaście osób. Wśród przeszkolonych instruktorów byli przedstawiciele firm edukacyjnych oraz doradcy zawodowi urzędów pracy z województwa bydgoskiego i słupskiego.

Kurs „Gotowość do zmian” jest drogą do doskonalenia zawodowego i lepszych kwalifikacji osobowościowych w świecie dynamicznych zmian. Został opracowany, by wyjść naprzeciw zapotrzebowaniu na elastyczną siłę roboczą na rynku pracy. Wprowadzenie nowych struktur i form pracy w zakładach pracy stawia nowe wymagania dla każdego z pracowników.

Celem kursu jest osiągnięcie aktywnej postawy w stosunku do przemian, które zachodzą na rynku pracy, jak rów-

niez pobudzenie u uczestników motywacji i chęci ciągłego zdobywania wiedzy i doskonalenia zawodowego.

Adresatami kursu mogą być zarówno bezrobotni, jak i osoby zagrożone bezrobociem, które muszą przystosować się do procesów transformacji i zmian na rynku pracy. W kursie mogą brać udział również pracownicy zakładów pracy, które podlegają procesom przemian.

Kurs może stanowić samodzielną całość lub być uzupełniającym kursy zawodowe. Czas jego trwania – 5 dni (37 godzin).

Program szkolenia „Gotowość do zmian” opracowany został z myślą o uczestnikach, którzy mogą sami doświadczać zmian społeczno-gospodarczych bezpośrednio oddziałujących na jednostkę. Uczestnicząc w sesjach i ćwiczeniach praktycznych mogą i powinni brać odpowiedzialność za własne życie, zdobywać nowe umiejętności, przekraczać pewne granice, podejmować nowe wyzwania, które niosą ze sobą przemiany.

Kurs „Gotowość do zmian” powinien zatem przyczynić się do otwartości, zmienności, innowacyjności, aktywności i sprawności osób w nim biorących udział.

Igor P. Kuzmin

*Centralny Instytut Doskonalenia
Pracowników Kształcenia Zawodowego
Sankt Petersburg*

Atestacja jako element kształcenia ustawicznego nauczycieli przedmiotów zawodowych

Analiza aktualnego systemu nauczania w Rosji potwierdza, że jest on „stopem” składającym się z tradycyjnych i nowych elementów tworzącego się nowego systemu kształcenia ustawicznego. Mamy do czynienia z procesem stopniowego umierania elementów tradycyjnych i coraz bardziej szerokim wdrażaniem idei i metod nauczania problemowego. Kształcenie ustawiczne powinno stać się priorytetem i centralnym kierunkiem w strategii polityki edukacyjnej, teoretycznym fundamentem, dla którego podbudowę może tworzyć koncepcja pierwotnego rozwoju ogólnokulturowego.

Wśród progresywnych idei współczesnej pedagogiki znaczące miejsce zajmuje kształcenie ustawiczne. Główny jego sens w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych skupia się na: ciągłym twórczym odnawianiu, samorozwoju i samodoskonaleniu każdego z wykładowców i nauczycieli praktycznej nauki zawodu na przestrzeni całej twórczej ich działalności.

Kształcenie ustawiczne – to nie poziom, stopień, rodzaj, forma lub typ

kształcenia. Jest to system, posiadający specyficzną strukturę i organizację, nową treść, bazujący na własnych ideach i zasadach, wzmacniający nowe funkcje i ogólnie, po nowemu rozwiązujący „stare” zadania.

Problem wzajemnych powiązań rozwoju nauczycieli przedmiotów zawodowych i atestacji nie został po dziś dzień rozwiązany zarówno w naukach pedagogicznych, jak i praktyce – działalności instytucji edukacyjnych.

Atestacja nauczycieli przedmiotów zawodowych jest jednym z podstawowych warunków ustawicznego rozwoju zawodowego, sprzyjającym umiejętnościom operatywnego i adekwatnego reagowania na socjalno-polityczne, ekonomiczne, przemysłowo-techniczne i inne przekształcenia w społeczeństwie. Jednocześnie atestacja sprzyja doskonaleniu procesu pedagogicznego prowadzonego na podbudowie progresywnych idei i nowych pedagogicznych technologii, przewyciężeniu konserwatyizmu i negatywnych tendencji jako rezultat kryzysu ekonomicznego.

Nowe cele kształcenia, wynikające z nowych paradygm edukacyjnych, wymagają aktywnego poszukiwania adekwatnych metod oceny poziomu rozwoju zawodowego specjalistów. Takim narzędziem może być atestacja. Analiza wykorzystywanych modeli atestacyjnych wykazała, że posiadają one wiele istotnych wad i sprzeczności:

- konieczność wykorzystania atestacji jako stymulatora profesjonalnego rozwoju kadry inżynieryjno-pedagogicznej i formalno-inspektorski charakter tego procesu;

- rozmytość współczynników charakteryzujących poziom kwalifikacji kadr pedagogicznych a potrzeba ich obiektywnej, jednoznacznej oceny potencjału zawodowego;
- możliwość subiektywizmu w ocenie przez członków komisji atestacyjnych potencjału zawodowego pedagoga, założona w istniejących modelach atestacyjnych.

Te niedostatki i przeciwieństwa zostały uwzględnione przy opracowywaniu nowych procedur atestacyjnych, celem których jest kształtowanie rozwoju profesjonalizmu pedagoga.

Atestacja powinna stymulować proces ustawicznego kształcenia zawodowego, sprzyjać zawodowemu rozwojowi pedagogów.

W dalszej części artykułu rozpatrzmy, w jakim stopniu istniejący model atestacji odpowiada sformułowanym celom. Od 1993 roku atestacja kadr pedagogicznych przeprowadzana była wg modelu, zatwierdzonego przez Ministerstwo Edukacji Federacji Rosyjskiej Nr 256 z 17.06.1993 r. [1]. Podstawowe elementy modelu:

1. Model odzwierciedla spekulatywne wnioski autorów przedstawiających aparat zarządzający, dotyczący zbioru wiedzy, umiejętności i nawyków, którymi powinni charakteryzować się wykładowcy i nauczyciele praktycznej nauki zawodu.
2. Przedstawiony w modelu zbiór wiedzy i umiejętności jest na tyle ogólny i niekonkretny, że pomiar poziomu jego ukształtowania praktycznie nie jest możliwy.
3. Model ukierunkowany jest tradycyjnie na wiedzę teoretyczną tylko z nie-

znaczną orientacją na konkretną wiedzę i umiejętności.

4. Brak więzi pomiędzy procesem przygotowania do atestacji a podwyższaniem kwalifikacji. Systemy podwyższania kwalifikacji i atestacji są autonomicznymi i niezależnymi.
5. Model ukierunkowany jest na usunięcie braków w wykształceniu zdobytym w szkołach wyższych, nie odzwierciedla i nie stymuluje rozwoju przygotowania pedagogiczno-zawodowego.
6. Narzędzia kwalimetryczne w postaci inspekcji i egzaminów charakteryzują się wysokim stopniem subiektywizmu, co w sposób znaczący zmniejsza udział i wpływ atestowanego.
7. Akcent postawiony został na podstawowe wymagania zawodowe i na ogólne przygotowanie teoretyczne, w związku z czym z jednej strony mamy do czynienia z modelem nie uwzględniającym jakościowych zmian procesu nauczania, a z drugiej strony – zachowana jest indyferentność w systemie zarządzania przygotowaniem i podwyższaniem kwalifikacji kadr pedagogicznych.

Na bazie zdobytych doświadczeń według nas atestacja powinna być przeprowadzona z uwzględnieniem następujących celów i zadań:

- zabezpieczeniem procesu ustawicznego zawodowego rozwoju pedagogów;
- zagwarantowaniem socjalnej ochrony wysoko wykwalifikowanych pedagogów i jako następstwo, odpowiednie pod względem moralnym i materialnym wynagrodzenia;
- ścisłym współdziałaniem systemu atestacji z systemem podwyższania kwali-

fikacji, stworzenie na tej podbudowie warunków i możliwości dla zastosowania procesu atestacji nie dla celów inspekcyjnych i egzaminacyjnych, lecz i dla kształtowania i rozwoju profesjonalnie i społecznie użytecznych cech osobowych pedagoga.

Osiągnięcie postawionych celów i zadań atestacji można zapewnić model atestacyjny, stworzony na podbudowie demokratyzacji, humanizacji, dobrowolności, kolegalności, systemowości.

Proces wdrożenia modelu atestacyjnego może być przeprowadzony w trzech etapach:

- 1) zapoznawczy – zapoznanie się z treścią i wymaganiami modelu atestacyjnego;
- 2) doskonalenia zawodowego – podwyższanie kwalifikacji wg wybranego procesu nauczania na odpowiednim poziomie kwalifikacyjnym;
- 3) demonstracyjny – ochrona przez atestowanego swoich kompetencji zawodowych i potwierdzenie ich zgodności z określoną kategorią kwalifikacyjną.

Przy czym model atestacyjny powinien zaspokajać następujące wymagania:

1. Odzwierciedlać realny obraz nauczyciela przedmiotów zawodowych, zdolnego realizować w praktyce politykę państwa w sferze przygotowania specjalistów zdolnych sprostać konkurencji;
2. Realizować demokratyczny styl kierowania zawodowym rozwojem specjalisty;
3. Stwarzać możliwość oceny parametrów potencjału zawodowego zarówno poprzez atestującego, jak i samego atestowanego;

4. Posiadać ukierunkowanie na kształtowanie konkretnych umiejętności i nawyków w pracy pedagogicznej;
5. Zabezpieczyć wieloprofilowość rozwoju zawodowego z uwzględnieniem indywidualnego programu rozwoju pedagoga;
6. Określać obowiązki i zakresy odpowiedzialności dla wszystkich ogniw łańcucha zarządzania kształceniem, ze szczególnym skupieniem swojej działalności na pomocy atestowanemu w zakresie realizacji programu rozwoju zawodowego;
7. Zapewnić maksymalną obiektywność narzędzi pomiaru, chroniących atestowanego od subiektywizmu atestujących [2].

Reasumując, pod pojęciem atestacja rozumiemy, działalność przekształcającą,

wspomagającą rozwój kompetencji i kultury zawodowej, równocześnie proces dynamiczny, ukierunkowany na doskonalenie systemu kształcenia.

Literatura

1. Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации: Приложение к приказу Министерства образования Российской Федерации от 17.06.93. № 256.
2. Мокрак А.И. Профессиональная аттестация в системе образования/Науч. руков. Рудик Г.А. – Кишинев, 1997.

SPROSTOWANIE

W artykule Pani Renaty Koniecznej pt.: „Znaczenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku w życiu ludzi starszych” (Edukacja Dorosłych nr 4/97) znalazły się błędy.

Na str. 65 zamiast „biologiczne myślenie” powinno być „biograficzne myślenie” oraz we wnioskach (pkt 5) powinno być „Wycieczki jako forma zajęć w UTW (...) oraz dają okazję do aktywnego spędzania czasu”.

Autorkę, czytelników oraz wszystkich zainteresowanych bardzo przepraszamy.

Redakcja

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Zygmunt Krasnodębski
Kuratorium Oświaty w Szczecinie

WSPÓLDZIAŁANIE KURATORUM OŚWIATY W SZCZECINIE Z URZĘDAMI PRACY W ZAKRESIE DOSTOSOWANIA WYKSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO DO POTRZEB RYNKU PRACY

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu poczucia odpowiedzialności i poszanowania dziedzictwa kulturowego. Kształcenie i wychowanie może być organizowane (prowadzone) poprzez system oświaty, obejmujący formy szkolne jak i pozaszkolne. Formy pozaszkolne umożliwiają kształcenie, dokształcanie oraz doskonalenie, które może być organizowane przez placówki pracy pozaszkolnej czy placówki kształcenia ustawicznego, dające możliwość zdobycia wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych, kształtowanie i rozwijanie zainteresowań i uzdolnień tak przez osoby młode jak i dorosłe.

Okres szkolenia w formach pozaszkolnych może być ustalany (określany) przez osoby zainteresowane uzyskaniem

żądanych kwalifikacji czy umiejętności, czy też przez organizatora danej formy zajęć i może obejmować od kilku do kilkuset godzin zajęć.

Ukończenie pozaszkolnych form kształcenia, dokształcania i doskonalenia potwierdzają odpowiednio: dyplom, świadectwo czy zaświadczenie wydane wg wzorów określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej oraz MPiPS z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych, opublikowane w DzU Nr 103, poz. 472. Kształcenie w formach pozaszkolnych jest jedną z metod równoważenia rynku pracy usprawniające funkcjonowanie w warunkach gospodarki wolnorynkowej, gdzie jedną z największych bolączek ekonomicznych jest bezrobocie.

Łagodzenie skutków bezrobocia należy do zadań państwa jako aparatu dysponującego właściwymi instrumentami prawnymi i ekonomicznymi. Odbywa się to przez tzw. oddziaływanie bezpośrednie, czyli usprawnienie funkcjonowania mechanizmów tego rynku poprzez aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu. Do takich działań należą szkolenia przekwalifikowania osób bezrobotnych, charakteryzujące się stosunkowo niewielkimi nakładami kosztów oraz odpowiednio wysokim wskaźnikiem zatrudnienia, organizowane przez Wojewódzkie i Rejonowe Urzędy Pracy (RUP).

Celem systemu urzędów pracy jest nie tylko pomoc w uzyskaniu przez bezrobotnych kwalifikacji, lecz także wzmocnienie w nich poczucia własnej wartości, odkrycie możliwości wykorzystania swojej osobowości, umiejętność odnalezienia się w realiach zmiennego rynku itp. Pomoc taka jest organizowana dla osób chcących poddać się dodatkowemu obciążeniu fizycznemu i psychicznemu, chcących uzyskać dodatkowe umiejętności i kwalifikacyjne.

W województwie szczecińskim wśród bezrobotnych podejmujących kształcenie i kierowanych na doskonalenie znajdują się także absolwenci szkół, którzy przez różnego rodzaju formy aktywizujące, organizowane przez rejonowe urzędy pracy chcą ukierunkować, uzupełnić i poszerzyć wiedzę wyniesioną ze szkoły. Jest to konsekwencja zmiennego rynku pracy i mało elastycznych programów edukacyjnych będących determinantem bezrobocia wśród absolwentów szkół pragnących podjąć pracę.

Czas trwania szkolenia organizowanego przez rejonowe urzędy pracy jest

określony ustawą o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 grudnia 1994 r. (z późniejszymi zmianami). Nie może trwać dłużej niż 6 miesięcy, a w przypadkach szczególnie uzasadnionych programem szkolenia w danym zawodzie nie dłużej niż 12 miesięcy.

Koszty szkolenia pochodzą z funduszu Pracy. Jednostkowy koszt przypadający na jednego uczestnika szkolenia, obliczony w skali roku (bez uwzględnienia składki ZUS, zasiłku szkoleniowego, kosztu dojazdu) wynosi około 920,28 PLN.

Działania rejonowych urzędów pracy zmierzają do kształcenia modułowego, które możliwie najintensywniej i przy jak najniższych kosztach dostosowuje programy nauczania do bieżących potrzeb rynku pracy.

Celem tych działań jest poprawa efektywności oraz jakości szkoleń i przekwalifikowań, przy czym do osiągnięcia tego jest niezbędne silne zaplecze logistyczne, wysokiej rangi specjaliści jako wykładowcy i instruktorzy, odpowiednia baza dydaktyczna i właściwa organizacja kształcenia.

Urzędy pracy prowadziły szkolenia w 72 kierunkach obejmujących zawody robotnicze i nierobotnicze. W grupie zawodów robotniczych największym zainteresowaniem cieszy się zawód spawacza elektryczno-gazowego, stolarza meblowego, murarza-tylnkarza, palacza co. W zawodach nierobotniczych największym zainteresowaniem cieszyło się szkolenie w zawodach: księgowych z obsługą komputera, ekonomicznych, administracji biurowej, sekretarka.

Zainteresowaniem cieszą się kursy dające umiejętności w zakresie obsługi

komputera, uprawnienia SEP, minimum sanitarne czy przygotowujących do prowadzenia działalności gospodarczej na własny rachunek.

Przy realizacji programu szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych z urzędami pracy województwa szczecińskiego współpracowało 76 instytucji szkółących. Wybór właściwej instytucji szkółącej jest rzeczą ważną, bowiem efektywność szkoleń, jej lokalizacja, wskaźnik zatrudnienia absolwentów wskazują na trafność wyboru.

Instytucja szkółąca jest doskonałym źródłem informacji o potrzebach szkoleniowych. Znajomość ofert instytucji szkoleniowych jest niezbędna do podejmowania właściwej współpracy z rejonowymi urzędami pracy. Potrzeba informacji o instytucji szkółącej była przyczyną opracowania oferty szkoleniowej składanej urzędowi pracy, zawierającej dane dotyczące: tematu szkolenia, programu szkolenia, wymogów stawianych uczestnikom szkolenia, czasu trwania szkolenia, harmonogramu zajęć, kosztów szkolenia, kwalifikacji i doświadczenia zawodowego wykładowców, bazy materiałowej i lokalowej, systemu ocen cząstkowych, końcowych oraz uprawnień zdobywanych w wyniku szkolenia, aktywizacji bezrobotnych i pośrednictwa pracy.

Komisje przetargowe powołane przez kierowników rejonowych urzędów pracy dokonują wyboru najlepszych ofert biorących pod uwagę następujące kryteria oceny:

- program szkolenia,
- czy program przygotowuje uczestników do konkretnego zawodu i pracy?
- czy program integruje odpowiednią wiedzę z praktycznymi umiejętnościami zawodowymi?

- czy organizacja programu zapewnia opanowanie wymaganych umiejętności zawodowych (preferowanym powinno być szkolenie modułowe)?
- czy program jest zorganizowany w sposób umożliwiający uczestnikom wybór różnych modułów w zależności od ich indywidualnego poziomu umiejętności i zdolności uczenia się?
- czy spodziewany czas trwania programu kursu (pamiętając, że poszczególni uczestnicy mogą zakończyć go w krótszym lub dłuższym okresie) mieści się w ramach akceptowanego czasu pracy 6 miesięcy – w wyjątkowych przypadkach – 12 miesięcy?
- czy efektywność szkolenia i postępu uczestników będą oceniane i sprawdzane?
- czy w programie uwzględniono odpowiednie zajęcia praktyczne i/lub szkolenie w zakładzie pracy powiązane z programem?
- czy miejsce szkolenia praktycznego są odpowiednio zlokalizowane?
- czy harmonogram zajęć jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczestników?
- kwalifikacje nauczycieli (instruktorów),
- koszty,
- zatrudnienie po kursie.

Do komisji oceniającej ofertę przetargową wchodzi:

- przedstawiciel Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Szczecinie,
- przedstawiciele Rejonowego Urzędu Pracy (kierownik oraz osoba odpowiedzialna za szkolenie),
- przedstawiciel Kuratorium Oświaty w Szczecinie (odpowiedzialny za kształcenie zawodowe w danej dziedzinie),

– przedstawiciel pracodawców – pracodawca, który zatrudnia pracowników po przeszkoleniu.

Wybór właściwej instytucji szkolącej i rozpoczęcie przez nią zajęć nie daje zezwolenia na odstępianie od wcześniej umówionych warunków. Działalność instytucji w czasie realizacji kursu jest monitorowana. Daje to możliwość sygnalizowania niedociągnięć i modyfikacji programu czy metod nauczania. Monitoring obejmuje proces realizacji programu, efektywność nauczania postępu w szkoleniu, a także dyscyplinę.

Uczestnicy szkolenia mają także możliwość wypowiedzania się na temat poziomu i efektów kształcenia w czasie trwania szkolenia, jak i po zakończeniu zajęć odpowiadając na pytania zawarte w załączonej ankiecie. Monitoring oraz dane zawarte w ankiecie dają kolejną ocenę efektywności kształcenia, a także informacje o losach absolwentów, poziomie kształcenia instytucji szkoleniowej i wskaźniku zatrudnienia uczestników kursu.

W 1996 roku nastąpiło zmniejszenie ilości instytucji szkolących ze 100 w 1995 do 76 w 1996 r., co wskazywać może na ostrą konkurencję, rezygnację instytucji szkolących lub też na wyeliminowanie ich przez słuchaczy czy też RUP-y.

Największy udział w szkoleniach ma Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie i jego filie w województwie.

Do innych prężnych ośrodków zaliczyć należy: Pomorską Akademię Kształcenia Zawodowego, Ośrodek Szkolenia Kursowego – Wanda Rzepecka, Ośrodek Szkolenia Zawodowego i Języków Ob-

cych „OMNIA” oraz Zespół Szkół Ekonomicznych Nr 2 w Szczecinie.

Instytucje szkolące bezrobotnych należy podzielić na instytucje wpisane do ewidencji szkół i placówek niepublicznych Kuratora Oświaty w Szczecinie oraz instytucje szkolące wg przepisów Rozporządzenia MEN i MPiPS opublikowanego w DzU Nr 103 z 1993 r.

Wśród wymienionej liczby 76 instytucji szkolących:

- **33 jednostki (instytucje)** są wpisane do ewidencji placówek niepublicznych, zakwalifikowanych wg art. 2 ust. 3 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, opublikowanej w DzU Nr 67 poz. 329 z 21 czerwca 1996 r.,
- **11 szkół publicznych,**
- **pozostałe 32 instytucje** szkolące działają wg § 12 ust. 1 cytowanego wyżej Rozporządzenia (DzU Nr 103/93 r.).

Kuratorium Oświaty w Szczecinie i podległe szkoły w zakresie dostosowania szkół do potrzeb rynku pracy współpracują z WUP, RUP oraz zakładami pracy.

Formy współpracy obejmują:

- ankietowanie zakładów pracy dotyczące zatrudnienia absolwentów szkół zawodowych,
- wykorzystywanie wniosków wpływających z analizy zarejestrowanych absolwentów do opracowywania zadań rzeczowych szkół,
- opiniowanie wprowadzania nowych zawodów lub profili kształcenia zawodowego do szkół,
- organizowanie seminarium nt.: **Proces kształcenia zawodowego a potrzeby lokalnego rynku pracy,**

- udział przedstawicieli RUP-ów w zespołach samokształceniowych szkół,
- wprowadzenie kierunków kształcenia do szkół zawodowych na wniosek zakładu pracy pod kątem możliwości ich przyszłego zatrudnienia.

Ponadto stosowane są różne formy przygotowania młodzieży do aktywnego wejścia na rynek pracy poprzez:

- wprowadzenie innowacji pedagogicznych w przedmiotach zawodowych,
- przebudowa treści i metod kształcenia w podmiotach nauczania,
- spotkania przedstawicieli urzędów pracy z uczniami klas programowo najwyższych na temat aktywnego poszukiwania pracy,
- przygotowania przez Wojewódzki Urząd Pracy i Kuratorium Oświaty nauczycieli i pedagogów szkolnych do prowadzenia zajęć z zakresu problematyki rynku pracy.

Wszystkie poczynania dokonane przez urzędy pracy i instytucje szkolące skutkują zwiększeniem się ilości osób biorących udział w szkoleniach mimo zmniejszającej się ilości instytucji szkolących, zwiększeniem aktywności bezrobotnych, a tym samym zmniejszeniem ilości osób bezrobotnych i poszukujących pracy. Coraz lepsza znajomość lokalnych rynków pracy oraz rosnące systematycznie doświadczenie organizatorów szkoleń to istotne warunki do wzrostu efektywności szkoleń. Ponadto konkurencyjność na rynku instytucji szkoleniowych, której efektem jest duża różnorodność programów szkoleniowych oraz coraz lepszy dobór ich treści do potrzeb osób bezrobotnych, pozwalają prognozować, że w latach następnych tak jakość, jak i efektywność szkoleń będzie rosła.

Marek Gębski

Wojewódzki Urząd Pracy w Kielcach

SZKOLENIE BEZROBOTNYCH W WOJEWÓDZTWIE KIELECKIM*

Rozwój szkoleń bezrobotnych w latach 1990–1997

W latach 1990–91 urzędy pracy województwa kieleckiego powoli, ale systematycznie rozwijały szkolenie bezrobotnych jako aktywną formę przeciwdziałania

nia bezrobociu. W tym czasie przeszkolono ogółem ok. 300 osób bezrobotnych.

Dokładną analizę szkoleń WUP prowadzi od 1992 roku. W artykule zaprezentowano rozwój szkoleń bezrobotnych w okresie 1992–1997 r.

* Referat wygłoszony na seminarium „Wdrożenie modułowych programów w kształceniu kursowym i szkolnym”.

Szkolenie bezrobotnych ma na celu przede wszystkim ułatwienie tym osobom powrotu na rynek pracy. W myśl ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu – szkolenie oznacza skierowanie bezrobotnego na przyuczenie do zawodu, przekwalifikowanie lub podwyższenie kwalifikacji zawodowych.

Ostatnia nowelizacja ustawy (z 6.12.1996 r.) rozszerzyła formułę szkolenia o naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia, wprowadzenia dodatków szkoleniowych w wysokości 20% zasiłku dla bezrobotnych oraz stworzyła możliwości zaciągania przez bezrobotnych pożyczek na szkolenie z Funduszu Pracy.

Rejonowe Urzędy Pracy organizują szkolenia w formie:

- szkoleń grupowych,
- szkoleń indywidualnych.

Szkolenie grupowe

W latach 1992–1997 w ramach szkoleń grupowych organizowanych z inicjatywy rejonowych urzędów pracy przeszkolono ogółem 17 540 osób (tab. 1):

Tabela 1. Struktura szkoleń osób bezrobotnych w latach 1992–1997

| Lata | Szkolenie grupowe | Szkolenie indywid. | Ogółem |
|------|-------------------|--------------------|--------|
| 1992 | 2007 osób | 334 | 2341 |
| 1993 | 1468 osób | 516 | 1984 |
| 1994 | 1886 osób | 426 | 2312 |
| 1995 | 1897 osób | 379 | 2276 |
| 1996 | 3008 osób | 361 | 3369 |
| 1997 | 7274 osób | 428 | 7702 |

Urzędy pracy kierują na szkolenia grupowe bezrobotnych, jeżeli w wyniku

tego szkolenia uzyskują oni zatrudnienie lub zwiększą swoje szanse na uzyskanie zatrudnienia.

Szkoleniem grupowym objęci są przede wszystkim bezrobotni, którzy nie mają żadnych kwalifikacji zawodowych, utracili zdolność do wykonywania pracy w dotychczasowym zawodzie lub rokują szanse na uzyskanie zatrudnienia, lecz niezbędna jest w ich przypadku zmiana lub podnoszenie kwalifikacji.

Szkolenie indywidualne

Urzędy pracy kierują bezrobotnych na szkolenie w trybie indywidualnym, jeżeli oni sami występują z taką inicjatywą i wskażą wybrany przez siebie kurs oraz uprawdopodobnią, iż po ukończeniu tego kursu uzyskają stałe zatrudnienie, a koszt szkolenia nie przekroczy przeciętnego wynagrodzenia.

W latach 1992–1997 rejonowe urzędy pracy skierowały w trybie indywidualnym (tj. na wniosek bezrobotnego) ogółem 2444 osoby.

Dokonując procentowego podziału szkoleń na grupowe i indywidualne, należy stwierdzić, iż w latach 1992–1997:

- szkolenia grupowe stanowiły – 87,8%,
- szkolenia indywidualne – 12,2%.

Dynamika szkoleń bezrobotnych wykazuje wzrost liczby bezrobotnych szkolonych z inicjatywy rejonowego urzędu pracy.

Uwzględniając strukturę kierunków szkoleń stwierdza się, że najwięcej osób kończyło kursy w kierunkach/zawodach:

- budowlanych (brukarz-kamieniarz, malarz-stolarz) 36%,
- komputerowych 32%,
- księgowość-rachunkowość 16%,

- spawanie 9%,
- krawiec-szwacz 7%,
- obsługa kotłów c.o. 6%.

Analiza efektywności szkoleń bezrobotnych wykazuje, iż od 1992 r. efektywność szkoleń systematycznie wzrasta. W 1992 r. wynosiła ona 26,8%, zaś w 1996 r. efektywność szkoleń wzrosła już do 73,4%. W 1997 r. efektywność wynosiła 31,4% (przy dwukrotnym zwiększeniu liczby osób szkoleń w porównaniu z 1996 r.).

Większą efektywność osiągnięto w przypadku szkoleń indywidualnych (70%) niż szkoleń grupowych (58%). Uzasadnione jest to faktem występowania silnej motywacji bezrobotnego do podjęcia pracy, co nie zawsze charakteryzuje bezrobotnych szkolonych grupowo.

W 1997 r. urzędy pracy organizowały również w ramach szkoleń kursy „Nauki umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia”. Ogółem kursy takie ukończyły 3353 osoby.

Szkolenia modułowe

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

Ogólnym celem TOR # 9 było stworzenie warunków zapewniających zwiększenie stabilności siły roboczej poprzez szkolenie i przekwalifikowanie bezrobotnych oraz podnoszenie fachowości nisko wykwalifikowanych pracowników, wypracowanie ogólnokrajowych zasad współpracy między urzędami pracy i instytucjami

szkolącymi, szybkie wzmocnienie instytucji szkolących przez przygotowanie kadry twórców programów i nauczycieli-instruktorów, pomoc w opracowywaniu nowoczesnych programów szkolenia zawodowego, zapewnienie sprzętu dydaktycznego niezbędnego do wdrożenia opracowywanych programów szkolenia.

W toku postępowania konkursowego w 1994 roku do udziału w TOR # 9 zakwalifikowano 3 jednostki szkolące z terenu województwa kieleckiego: Zespół Szkół Zawodowych Nr 2 w Starachowicach, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach oraz Regionalny Ośrodek Szkolenia Zawodowego przy KR OHP w Kielcach.

Instytucją wiodącą dla TOR # 9 z województwa kieleckiego jest Zespół Szkół Zawodowych Nr 2 w Starachowicach. Realizuje on modułowe programy szkolenia zawodowego z zakresu: elektroniki przemysłowej, wspomagania komputerowego procesów produkcyjnych i projektowanie – CNC i CAD/CAM oraz informatyki.

Nawiązując do szkoleń organizowanych przez ZSZ Nr 2 w Starachowicach, pragnę podkreślić, iż w dotychczasowej działalności szkoła realizowała raczej szkolenia będące pojedynczymi modułami, takie jak: księgowość komputerowa, komputerowa obsługa biura, grafika komputerowa, komputerowa rachunkowość sklepowa. Ogółem ZSZ Nr 2 w latach 1995–97 przeszkolił ponad 250 bezrobotnych z terenu działania RUP w Starachowicach.

Modułowe programy szkolenia stanowią podstawę dla opracowywania programów kursów oferowanych przez instytucje szkolące na rynku usług szkoleniowych.

Z programu dla danego obszaru zawodowego można wybrać jednostki modułowe, atrakcyjne w danej chwili dla bezrobotnych, budując ofertę kursu dostosowaną do zapotrzebowania rynku pracy. Instytucja szkoleniowa może oferować kursy dłuższe, nastawione na wyuczenie zawodu, lub krótsze, ukierunkowane na wąską specjalizację czy wyuczenie konkretnych, nawet wycinkowych umiejętności, przydatnych dla poszukujących zatrudnienia.

Modułowe szkolenia mają tę zaletę, iż na bazie częściowo tych samych materiałów można oferować różne warianty szkolenia. Taki system szkolenia bezrobotnych umożliwia szybkie reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku pracy i dostosowanie kwalifikacji bezrobotnych do potrzeb pracodawców.

Nasuwają się zatem wnioski:

1. Programy kształcenia i szkolenia zawodowego przygotowywane w układzie modułowym przyczyniają się do

zbliżenia ofert kształcenia z oczekiwaniami pracodawców.

2. Programy modułowe mają tę zaletę, że umożliwiają indywidualizację treści zdobywanych kwalifikacji i tempa pracy. Uczestnik w ramach programu może wybierać moduły, które są dla niego przydatne i zapełniają lukę między jego umiejętnościami a wymaganiami pracy zawodowej. Szkolenie może być wielozawodowe, rozłożone w czasie i wyraźnie zorientowane na zatrudnienie.
3. Uwzględniając zalety modułowych programów szkolenia zawodowego – urzędy pracy województwa kieleckiego dążyć będą do rozszerzania tej formy szkolenia.

Wykorzystywać będziemy nie tylko programy szkoleń ZSZ NR 2 w Starachowicach, ale również poważnego partnera widzimy w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego.

Monika Łyżwińska

Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach

SZKOLENIA BEZROBOTNYCH – SZANSĄ AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ MŁODZIEŻY

Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach i Górnośląska Agencja Rozwoju

Regionalnego w Katowicach¹ połączyły swe wysiłki w zwalczaniu bezrobocia w

¹ W trakcie prac związanych z opracowaniem i realizacją Projektu nosiła nazwę – Górnośląska Agencja Rozwoju i Promocji.

województwie katowickim. Wykorzystując badania oraz analizy lokalnego rynku pracy, przeprowadzone przez służby zatrudnienia naszego województwa, opracowano Projekt: *Szkolenia zawodowe i przekwalifikowania dla bezrobotnych w województwie katowickim*. Jego podstawowym celem miała być aktywizacja zawodowa bezrobotnej młodzieży. Szkolenia realizowane w ramach projektu finansowano w 50% ze środków Funduszu Pracy i w 50% ze środków pomocowych Unii Europejskiej w ramach programu PHARE STRUDER. Zgodnie z umową zawartą pomiędzy Wojewódzkim Urzędem Pracy w Katowicach i Górnośląską Agencją Rozwoju Regionalnego w Katowicach wszelkie działania związane z realizacją Projektu przeprowadzono w okresie 11 miesięcy, tj. od 01.01.1997 r. do 30.11.1997 r.

Projekt uwzględniał dwa rodzaje szkoleń:

- kursy zawodowe (tak w zawodach/specjalnościach robotniczych, jak i nierobotniczych),
- kursy z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej.

Analiza poziomu i kierunku wykształcenia młodzieży pozwoliła sprecyzować tematykę i typ szkoleń dla poszczególnych grup absolwentów. Dla absolwentów liceów ogólnokształcących, z uwagi na brak wykształcenia kierunkowego, zaproponowano szkolenia: asystent menedżera, pracownik administracyjno-biurowy, referent ds. osobowych, sprzedawca – traktując je jako kursy zawodowe przyuczające do wykonywania zawodu. Absolwentom zasadniczych

szkół zawodowych o kierunkach, na które brak jest zapotrzebowania na rynku pracy, zaoferowano kursy przekwalifikujące w zawodach/specjalnościach: sprzedawca, szwacza, murarz-tylnik, malarz-tapeciarz, blacharz-dekarz. W ramach kursów podwyższających kwalifikacje zawodowe przewidziano dla absolwentów:

- zasadniczych szkół zawodowych technicznych – kursy spawania gazowego i elektrycznego,
- zasadniczych szkół zawodowych handlowych – obsługę kas fiskalnych,
- średnich szkół ekonomicznych – programy komputerowe użytkowe, księgowość komputerowa,
- średnich szkół handlowych – komputerowe pogramy użytkowe, obsługę kas fiskalnych,
- innych typów szkół proponowano – według zapotrzebowania.

Dla wszystkich absolwentów wykazujących predyspozycje, zainteresowania oraz planujących swą przyszłość jako właścicieli firm przygotowano kursy przygotowujące do prowadzenia własnej działalności gospodarczej.

W rezultacie projekt obejmował organizację 14 kierunków szkoleń, podzielonych tematycznie na bloki. Obrazuje to tabela 1.

W programach 9 edycji kursów nierobotniczych (z wyłączeniem kursów „Obsługa kas fiskalnych”) oraz na kursach z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej umieszczono moduł kursu doradztwa personalnego „Spadochron”. Pozostałe edycje zawierały minimoduł „Techniki i metody poszukiwania pracy”.

Tabela 1. Wykaz realizowanych w ramach projektu kierunków szkolenia, z uwzględnieniem liczby edycji oraz podziału na bloki tematyczne

| Lp. | Tematyczna nazwa bloku | Nazwa kursu | Liczba edycji |
|-----|---|---|---------------|
| 1 | Szkolenia w zawodach robotniczych | Spawacz elektryczny | 2 |
| | | Spawacz gazowy | 2 |
| | | Szwaczka | 1 |
| | | Sprzedawca | 6 |
| | | Murarz-tylnkarz | 2 |
| | | Malarz-tapeciarz | 2 |
| | | Blacharz-dekarz | 1 |
| 2 | Szkolenia w zawodach nierobotniczych: administracyjnych | Asystent menedżera | 2 |
| | | Pracownik administracyjno-biurowy | 1 |
| | | Referent ds. osobowych | 1 |
| 3 | Szkolenia w zawodach nierobotniczych: z zakresu obsługi komputera | Księgowość komputerowa | 2 |
| | | Komputerowe programy użytkowe | 1 |
| | | Obsługa kas fiskalnych | 10 |
| 4 | Szkolenia z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej | Prowadzenie własnej działalności gospodarczej | 2 |

Wielkość grup ustalono na 15 osób.

Zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej realizacja projektu wymagała przeprowadzenia konkursu ofert na szkolenia objęte programem. Zorganizowano 4 konkursy ofert na poszczególne bloki tematyczne. Do udziału w konkursach zaproszono 33 instytucje szkolące, w tym 18 zachodnioeuropejskich.

W celu przeprowadzenia postępowania ofertowego powołano Komisję Oceniającą. W jej skład weszli przedstawiciele Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach oraz Górnośląskiej Agencji Rozwoju Regionalnego w Katowicach. Weryfikacji ofert dokonano według zasady 70/30, gdzie 70% stanowi wartość warunków technicznych, zaś pozostałe 30% wartość oferty cenowej. Komisja Oceniająca przyjęła kryteria technicznej oceny ofert:

1. Doświadczenie firmy – 15%;
2. Programy kursów – 25%;
3. Kadra szkoląca – 20%;
4. Sposób organizacji szkoleń i metodyka – 40%.

Komisja postanowiła odrzucić oferty firm, które nie są w stanie zorganizować wszystkich szkoleń ujętych w zapytaniu ofertowym.

W poszczególnych konkursach zwyciężyły instytucje, które przedłożyły najkorzystniejszą ofertę tak pod względem warunków technicznych, jak i cenowych:

1. *Szkolenia w zawodach robotniczych* – Zakład Doskonalenia Zawodowego – Katowice.
2. *Szkolenia w zawodach nierobotniczych: administracyjnych* – Firma „Interdant”. Katowicka Szkoła Menedżerów. Centrum Kształcenia Kadr – Chorzów.

3. *Szkolenia w zawodach nierobotniczych: z zakresu obsługi komputera* – „PRO-COIG” Sp. z o.o. Ośrodek Szkolenia – autoryzowane Centrum Szkolenia Microsoft – Katowice.
4. *Szkolenia z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej* – Górnośląska Agencja Przekształceń Przedsiębiorstw – Katowice.

Wraz z rozpoczęciem procedur związanych z organizacją procesu przetargowego Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach przystąpił do rekrutacji i doboru kandydatów do szkolenia. Wykorzystując dotychczasowe doświadczenia wskazujące, że skuteczność szkoleń pozostaje w prostej zależności zarówno od poziomu kształcenia, jak i właściwego doboru kandydatów na szkolenie, na kursach organizowanych w ramach projektu zastosowano regułę doboru dwupoziomowego.

Poziom pierwszy stanowił nabór przeprowadzony w 23 rejonowych urzędach pracy województwa katowickiego, który odbywał się według schematu:

- rekrutacja kandydatów spośród zarejestrowanych bezrobotnych (głównie młodzieży) dokonywany na stanowisku pośrednika pracy;
- dobór kandydatów na poszczególne kierunki szkoleń dokonany przez doradcę zawodowego.

Listy wytypowanych kandydatów na poszczególne kierunki szkoleń wraz z uzasadnieniem, będącym kwintesencją wyników procesu selekcyjnego, przesyłane były do Wojewódzkiego Urzędu Pracy.

Poziom drugi to ostateczna selekcja kandydatów oraz sporządzenie list uczestników szkoleń.

Po rekrutacji i wstępnej kwalifikacji przeprowadzonej w rejonowych urzędach pracy województwa katowickiego, do sesji kwalifikacyjnej na szczeblu Wojewódzkiego Urzędu Pracy przystąpiło łącznie 966 bezrobotnych, z czego:

- 561 osób na kursy w zawodach/specjalnościach nierobotniczych,
- 35 osób na kursy z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej,
- 370 osób na kursy w zawodach/specjalnościach robotniczych.

Szczegółowe dane dotyczące liczby wytypowanych przez rejonowe urzędy pracy kandydatów na szkolenia objęte projektem, z uwzględnieniem ich miejsca zarejestrowania, prezentuje tabela 2.

W rezultacie, po drugim etapie selekcji w ramach projektu zakwalifikowano i przeszkolono ogółem 512 osób bezrobotnych, z czego:

- 255 osób na kursach w zawodach/specjalnościach nierobotniczych,
- 24 osoby na kursach z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej,
- 233 osoby na kursach w zawodach/specjalnościach robotniczych.

Bezrobotni podnosili swoje kwalifikacje na 14 kierunkach szkoleń. zorganizowano 35 edycji kursów. Szczegółowe dane dotyczące liczby uczestników na poszczególnych kierunkach szkoleń, z uwzględnieniem rejonowego urzędu pracy, z którego zostali skierowani prezentuje tabela 3.

Wydatkowano łącznie 245 406,99 zł, co w przybliżeniu daje 70 116 ECU.

Tabela 2. Dane dotyczące liczby wytypowanych przez rejonowe urzędy pracy kandydatów na poszczególne kierunki szkoleń, z uwzględnieniem ich miejsca zarejestrowania

| Rejonowy Urząd Pracy | Zawody/specjalności robotnicze | | | | | | | | | | Zawody/specjalności nierobotnicze | | | | | Ogółem |
|----------------------|--------------------------------|-----------------|-----------|------------|----------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|---|------------|--------|
| | spawanie elektryczne | spawanie gazowe | szwarczka | szwadawca | mu-rarzyn-karz | ma-larz-tap-ciarz | bla-charz-de-karz | asys-tent mene-dżera | pra-cow-nik admin.-biu-rowy | re-fe-rent ds. oso-bych | księ-go-wość kom-pute-rowa | kompu-terowe progra-my użyt-kowe | obsłu-ga kas fiskal-nych | pro-wa-dzenie własnej działaln. gospod. | | |
| Będzin | 1 | 3 | | 13 | 2 | | 2 | 3 | | 1 | 4 | 8 | 9 | 3 | 49 | |
| Bytom | 3 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | | 1 | 3 | | 1 | 2 | 7 | 1 | 33 | |
| Chorzów | 1 | | | 11 | 3 | 1 | | 3 | 7 | | 6 | 2 | 2 | 2 | 38 | |
| Chrzanów | 8 | 7 | | 14 | 13 | | 1 | 8 | 6 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 70 | |
| Czechowice-Dziedzice | | 1 | | | | | | 1 | | 6 | 5 | 1 | | | 14 | |
| Dąbrowa | 3 | 2 | | 2 | 1 | | | | | | | | 1 | 6 | 15 | |
| Górnica | 1 | 4 | 3 | 12 | | | | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 15 | 5 | 51 | |
| Gliwice | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jastrzębie Zdrój | 3 | 1 | | 6 | 3 | 1 | | 2 | 6 | | 6 | 6 | 9 | 5 | 48 | |
| Jaworzno | | 2 | 2 | 12 | 2 | 4 | 1 | 7 | 8 | 2 | 9 | 6 | 4 | 3 | 62 | |
| Katowice | 6 | 3 | | 8 | 8 | 15 | | 4 | 12 | 1 | 11 | 5 | 4 | | 77 | |
| Mysłowice | 2 | | | 6 | 2 | 5 | | 6 | 5 | | 5 | 2 | 1 | | 34 | |
| Olkusz | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | | | 2 | 6 | 1 | 11 | 3 | 8 | 2 | 41 | |
| Pszczyna | 2 | 2 | | | | | | | 3 | | | | 1 | | 8 | |
| Racibórz | | | | 5 | 1 | | | 5 | | | 2 | | 2 | | 15 | |
| Ruda Śląska | | | 3 | 2 | 1 | | | | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 1 | 20 | |
| Rybnik | | | | | 2 | 1 | | | 2 | | 1 | | | | 6 | |
| Sosnowiec | 5 | 3 | 1 | 1 | 6 | | 10 | 1 | 4 | | 6 | 6 | 5 | | 48 | |
| Tarnowskie Góry | 2 | 1 | 10 | 10 | 2 | 2 | 1 | 1 | 7 | | 2 | 4 | 7 | 4 | 53 | |
| Tychy | 9 | 14 | | | | | | 3 | 4 | | 7 | 11 | 7 | | 55 | |
| Wodzisław Śląski | | 5 | 2 | 5 | 2 | | | | | 8 | | | 25 | | 47 | |
| Zabrze | | 2 | | 13 | 1 | | | | 13 | 4 | 7 | 12 | 8 | 1 | 61 | |
| Zawiercie | 1 | 4 | | 5 | 2 | | | 10 | 3 | 3 | 24 | 27 | 5 | 1 | 85 | |
| Żory | 3 | 1 | | | 1 | | | 2 | 1 | | 9 | 11 | 8 | | 36 | |
| Ogółem | 51 | 60 | 23 | 131 | 57 | 33 | 15 | 61 | 97 | 18 | 133 | 118 | 134 | 35 | 966 | |

Tabela 3. Dane dotyczące liczby uczestników na poszczególnych kierunkach szkoleń, z uwzględnieniem rejonowego urzędu pracy, z którego zostali skierowani

| Rejonowy Urząd Pracy | Zawody/specjalności robotnicze | | | | | | | | | | Zawody/specjalności nirobotnicze | | | | | | | Ogółem |
|----------------------|--------------------------------|-----------------|-----------|------------|---------------|-----------------|------------------|--------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|---------------------------------------|----|--|--|--------|
| | spawanie elektryczne | spawanie gazowe | szwarczka | sprządawca | mułtarzynkarz | malarsztapciarz | blacharzkadecarz | asystent menedżera | pracownik admin. biurowy | referent ds. osobowych | księgowość komputerowa | komputerowe programy użytkowe | obsługa kas fiskalnych | prowadzenie własnej działaln. gospod. | | | | |
| Będzin | 1 | 1 | | 12 | | | 1 | 3 | 3 | | | | 10 | 4 | 35 | | | |
| Bytom | 4 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | | | 1 | | | | 6 | 1 | 30 | | | |
| Chorzów | | | | 2 | | | | 2 | | | | | 2 | 1 | 7 | | | |
| Chrzanów | 10 | 10 | | 11 | 7 | 1 | | 3 | | 1 | | | | 1 | 44 | | | |
| Czechowice-Dziedzice | | | | | | | | 1 | | | | | 3 | | 4 | | | |
| Dąbrowa Górnicza | | | | 2 | | | | | | | | | | | 7 | | | |
| Gliwice | 1 | 1 | | 9 | | | | 1 | | | | | 13 | 2 | 27 | | | |
| Jastrzębie Zdrój | 1 | 1 | | 4 | | | | 1 | 2 | 1 | | | 5 | 3 | 18 | | | |
| Jaworzno | | | 1 | 9 | 2 | 4 | 1 | 6 | | 1 | | | 5 | 1 | 38 | | | |
| Katowice | 2 | | | 2 | 8 | 15 | | 2 | | 1 | 5 | 4 | | | 46 | | | |
| Mysłowice | | | | 3 | | 2 | | 6 | | 3 | 1 | | | | 15 | | | |
| Olkusz | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | 5 | | 8 | | | |
| Pszczyna | 2 | 2 | | | | | | | 3 | | | | 1 | | 8 | | | |
| Racibórz | | | | | | | | | | 2 | | 2 | | | 4 | | | |
| Ruda Śląska | | | 2 | | 1 | | | | 2 | 2 | 2 | 1 | | | 12 | | | |
| Rybnik | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | 3 | | | |
| Sosnowiec | | | | | 5 | | | | | 1 | | 4 | | | 16 | | | |
| Tarnowskie Góry | | | 10 | 11 | 3 | 4 | | 1 | 1 | 1 | | | 15 | 4 | 51 | | | |
| Tychy | 8 | 9 | | | | | | 1 | | | 1 | | 10 | | 29 | | | |
| Wodzisław Śląski | | | | | | | | | | | | | 20 | | 20 | | | |
| Zabrze | | | 1 | 17 | | | | | 1 | 6 | 1 | 24 | | | 52 | | | |
| Zawiercie | | | | 3 | 1 | | | 1 | | 2 | 2 | 15 | 2 | | 28 | | | |
| Zory | | | | | | | | 1 | | 1 | 3 | 5 | | | 10 | | | |
| Ogółem | 30 | 30 | 15 | 90 | 30 | 30 | 8 | 30 | 15 | 15 | 30 | 150 | 24 | 512 | | | | |

Ważnym elementem pozwalającym na ocenę podejmowanych działań stanowi pomiar ich efektywności. Podstawowym jest *wskaźnik zatrudnienia* (aspekt ekonomiczny) – liczony jako stosunek liczby osób, które ukończyły szkolenie w okresie sprawozdawczym do liczby osób, które podjęły pracę po ukończonym kursie. Zgodnie z procedurą przyjętą w służbach zatrudnienia, wskaźnik ten liczony jest po upływie 3, 6 i 12 miesięcy od zakończenia szkolenia. Pomimo że w chwili obecnej nie dysponujemy jeszcze pełnymi wynikami analizy efektywności, można zauważyć już pierwsze pozytywne efekty. Niektóre kursy uzyskały wysokie wskaźniki efektywności już w trakcie trwania szkolenia, np. komputerowe programy użytkowe – 53%.

Istotnym składnikiem oceny szkolenia, zgodnie z zasadami przyjętymi przez służby zatrudnienia w zakresie szkolenia bezrobotnych² jest ewaluacja kursu dokonana przez każdego uczestnika. W ramach projektu oceny dokonano tak w trakcie, jak i po zakończeniu poszczególnych edycji szkoleń.

Generalnie kursy spotkały się z pozytywnym odbiorem. Odnosi się to do wszystkich elementów składowych. Dobrze przyjęto zastosowane metody szkolenia, podobne opinie dotyczyły treści kształcenia. Uczestnicy poszczególnych

edycji szkoleń uznali, że realizowane kursy kładły nacisk na osiągnięcie takiego stopnia umiejętności, jaki wymagany jest na rynku pracy. Pozytywnie młodzież wypowiedziała się na temat kwalifikacji i przygotowania merytoryczno-dydaktycznego prowadzących zajęcia. Korzystnie oceniono także bazę techniczną i lokalową instytucji realizujących szkolenia. Natomiast kwestia dojazdu do instytucji szkolącej z innej miejscowości sprawiła, że niektóre osoby napotykały na pewnie niedogodności w trakcie trwania szkolenia.

Warto nadmienić, że często wśród opinii absolwentów szkoleń pojawiało się stwierdzenie typu: *ukończenie tego kursu wpłynęło korzystnie na wzrost naszej aktywności w poszukiwaniu pracy, uzyskane wiadomości wydatnie zwiększą nasze szanse na znalezienie pracy*. Uwagi te dotyczą zwłaszcza szkoleń wzbogaconych o kurs doradztwa personalnego „Spadochron”.

W procesie szkolenia bezrobotnych istotna jest współpraca pomiędzy służbami zatrudnienia a ośrodkami szkolącymi. Jednakże, aby dawała korzystne dla obu stron rezultaty, partnerzy winni wypełniać wzajemne zobowiązania. Toteż wszelkie działania poddawane są wzajemnej ocenie. Zasadę tę zastosowano także po zakończeniu realizacji Projektu.

Każda z instytucji wytypowanych do przeprowadzenia szkoleń, dokonała zbiorczej oceny kursów realizowanych na potrzeby Projektu. Podkreślano w niej profesjonalizm pracowników urzędów pracy w zakresie doboru uczestników. Wybrane osoby spełniały bowiem wymagania stawiane kandydatom na poszczególnych kierunkach. Dotyczy to zwłaszcza kursów

² W województwie katowickim zgodnie z Zarządzeniem Dyrektora Wojewódzkiego Urzędu Pracy obowiązują jednolite zaktualizowane „Zasady organizacji i realizacji zadań z zakresu szkolenia bezrobotnych w województwie katowickim – Katowice 1997” opracowane przez Wojewódzkiego Koordynatora ds. Szkolenia Bezrobotnych – Monikę Łyżwińską.

podwyższających kwalifikacje zawodowe, wymagających od uczestników tzw. wykształcenia bazowego (np. księgowość komputerowa, obsługa kas fiskalnych). Trafność doboru uczestników przejawiała się także w ich wysokiej frekwencji na zajęciach, sięgającej 98–100%. Wśród opinii wykładowców i egzaminatorów wielokrotnie powtarzały się sformułowania: *sluchacze z łatwością przyswajali wiedzę, uczestnicy wykazywali duże zainteresowanie prezentowanymi tematami, sluchacze bez problemu wykonywali zadane ćwiczenia*. Ośrodki szkolące wskazały, że dzięki powyższym czynnikom wszystkie programy zostały zrealizowane, a większość uczestników uzyskała wysokie oceny końcowe. Wszystkie instytucje zorganizowania szkoleń dla młodzieży oceniły jako cenną inicjatywę. Zwłaszcza kursy z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej uznano jako lukę na rynku szkoleń dla tej grupy osób bezrobotnych.

W opinii pracowników Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach oraz Górnośląskiej Agencji Rozwoju Regionalnego w Katowicach realizacja Projektu zakończyła się pomyślnie. Kursy prowadzone były terminowo, zgodnie z harmonogramem dostarczonym do WUP Katowice. Zakres tematyczny szkoleń odpowiadał materiałom kursowym. Wszystkie ośrodki zapewniły wykwalifikowaną kadrę dydaktyczną. Słuchacze kursów otrzymali komplety materiałów szkoleniowych oraz zaświadczenia ukończenia szkolenia.

Terminowe zakończenie realizacji Projektu nie byłoby możliwe bez zaangażowania i sprawnego działania wszystkich partnerów:

- Górnośląskiej Agencji Rozwoju Regionalnego w Katowicach, która na każdym etapie prac służyła radą,
- instytucji szkolących wytypowanych do prowadzenia kursów,
- Dyrekcji oraz pracowników Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach, koordynujących przedsięwzięcie – wojewódzkiego koordynatora poradnictwa zawodowego i wojewódzkiego koordynatora ds. bezrobotnych,
- kierowników oraz pracowników regionalnych urzędów pracy naszego województwa, a zwłaszcza doradców zawodowych i specjalistów ds. szkolenia oraz ich współpracy z aktywnymi pośrednikami pracy.

Reasumując, zgodnie z przyjętymi założeniami, Projekt: *Szkolenia zawodowe i przekwalifikowania dla bezrobotnych w województwie katowickim* dał możliwość podniesienia kwalifikacji znacznej grupie bezrobotnych. Stanowi on ponadto ważny element programów aktywnego przeciwdziałania bezrobociu oraz zwalczania jego skutków, zwłaszcza z uwagi na skierowanie projektu na aktywizację grupy szczególnie zagrożonej bezrobociem – młodzieży. Aktywizacja od momentu wejścia na rynek pracy nie pozwala bowiem popaść w bierność. Zmusza młodzież do zastanowienia się nad własną przyszłością, a w szczególności do podjęcia działania. Nasze obserwacje znalazły także potwierdzenie w opiniach absolwentów szkoleń. Młodzi ludzie wielokrotnie wyrażali zadowolenie z faktu okazywania przez Urząd zainteresowania ich losem. Chętnie przyjmowali oferty szkoleniowe.

Pozytywne opinie absolwentów szkoleń, pracowników instytucji szkolących oraz nasze wnioski wskazują na potrzebę promowania tego typu doświadczeń.

POWODZENIA I NIEPOWODZENIA ABSOLWENTÓW KATOWICKIEJ FIRMY SYMULACYJNEJ

Wdrożenie idei firm symulacyjnych przez Fundację Polsko-Niemiecką zaowocowało powołaniem w 1994 roku katowickiej firmy symulacyjnej. Powstanie tej firmy w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Katowicach zawdzięczamy kierownictwu Zakładu: mgr. Jackowi Kwiatowskiemu i mgr. Januszowi Dubielowi. Założenia organizacyjne, wyposażenie w nowoczesny sprzęt komputerowy oraz opracowany program autorski przez zespół specjalistów, znalazł uznanie w opinii ekspertów. Opracowana sylwetka zawodowa absolwenta menedżera służy jako narzędzie pracy tak dla wykładowców, jak i uczestników kursów. W sylwetce wyróżniono: stanowisko pracy, cele kształcenia, opis zawodu oraz osiem bloków, w których wyszczególniono wiadomości i umiejętności, wchodzące w zakres kwalifikacji zawodowych asystenta menedżera. W ósmym bloku wyróżniono eksperymentalnie umiejętności dotyczące kariery zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem osiągania sukcesu w życiu i pracy zawodowej.

Program kształcenia realizowany jest przez pięć dni w tygodniu, po osiem godzin dziennie (łącznie 1040 godzin). Wszystkie zajęcia odbywają się w jednym pomieszczeniu. Trzydzieści osób szkolonych pracuje systemem laboratoryjnym na kilku stanowiskach pracy.

Efekty kształcenia po trzech latach pracy firmy symulacyjnej, w opinii badanych absolwentów, napawają optymizmem, jak też budzą szereg wątpliwości. Sukcesom i niepowodzeniom chcemy poświęcić nieco więcej uwagi, aby zwiększyć w dalszej pracy tej firmy jej efektywność. Przede wszystkim chodzi o dokonanie pewnych korekt, dotyczących skutecznej pracy wykładowców (ich pracy pedagogicznej), pełniejszego wykorzystania nowoczesnego sprzętu komputerowego, budżetu, efektywności czasu pracy (tak wykładowców, jak i kursantów) oraz dalszego doskonalenia struktury treściowej autorskiego programu.

Katowicka (także bielska i częstochowska) firma symulacyjna, co potwierdzają obserwacje zajęć i badania sondażowe¹, stwarza szanse rozwoju zawodowego asystenta menedżera.

Absolwenci doskonalą swoje kwalifikacje zawodowe, wykorzystując najnowszy sprzęt, pod kierunkiem kompetentnych fachowców. Na rynku pracy

¹ Według Przewodnika zagadnieniowego przeprowadzono bezpośrednie rozmowy z absolwentami katowickiej firmy symulacyjnej. Rozmowy przeprowadzili studenci studiów zaocznych Wyższej Szkoły Edukacji Wczesnoszkolnej w Mysłowicach na przełomie grudnia 1987 i stycznia 1998. Z liczby 116 losowo wybranych respondentów zebrano opinie od 76 absolwentów (lata 1995–1997).

znajdują zatrudnienie, choć niektórzy napotykać na trudności, zaliczając niejako u progu kariery zawodowej pierwsze niepowodzenie.

Trudno zgodzić się ze stwierdzeniem, iż „niemal wszyscy absolwenci firm symulacyjnych uzyskują pracę” („Edukacja Dorosłych”, 1997, nr 1, s. 42). ponieważ z naszych badań sondażowych wynikają pewne prawidłowości, które dotyczą: trudności w znalezieniu pierwszej pracy, jakości świadczonych usług, realizacji celów kształcenia, startu zawodowego absolwentów oraz wybranych czynników (integrujących i dezintegrujących) powodzenie zawodowe.

Braki w zatrudnieniu stanowią podstawową przeszkodę, jaką muszą pokonać bezrobotni, ubiegający się o miejsce na kursie. Zmiana kwalifikacji (przekwalifikowanie) oraz motyw podwyższania kwalifikacji – stał się podstawą wyboru kursu (90% przypadków). Nie są to zatem wyłącznie bezrobotni, lecz osoby (75%) po szkołach ogólnokształcących.

Jakość świadczonych usług oceniana jest przez badanych respondentów wysoko. Na zajęciach proponuje się wyczerpujący zakres tematyczny, związany z najnowszymi trendami nowoczesnego kształcenia. Zdarzają się przypadki (20%), w których wykładowcy nie potrafią nawiązać dialogu z osobami szkolonymi (przewaga teorii nad pracą w grupach, rozwiązujących zadania samodzielnie). Zdecydowana większość zajęć prowadzona jest w sposób autorski (nauczanie modułowe), gdzie preferuje się aktywne (samodzielne) metody i formy kształcenia. W procesie kształtowania umiejętności zawodowych dominowały: dyskusja oraz samodzielne zdobywanie nowych infor-

macji (prawie 70%). Pozostali respondenci (28%) mieli pewne zastrzeżenia do kwestii technicznych (zużywający się sprzęt komputerowy), kłopoty niektórych wykładowców (12%) z raportem dydaktycznym, sposobami oceniania zasobu wiedzy i umiejętności, organizacji dnia pracy oraz możliwości skrócenia tegoż do 6 efektywnych godzin pracy umysłowej.

Realizacja celów kształcenia spotkała się również z uznaniem badanych respondentów. Szczególnie podkreślić należy fakt, iż cele praktyczne zostały wyżej ocenione od celów teoretycznych. Krytycznie oceniono dominację teorii nad praktyką w szeroko rozumianym kształceniu zawodowym. Ta prawidłowość została po tym kursie zmieniona (na korzyść praktycznego kształcenia).

Umiejętności, tak teoretyczne, jak i praktyczne, zostały w pełni ukształtowane na bardzo wysokim poziomie. Najwyższe lokaty uzyskały: praktyczna znajomość obsługi komputerów, umiejętność redagowania pism użytkowych, zasady księgowości, negocjowanie, organizacja i zarządzanie w biznesie, osiągnięcie sukcesów w karierze zawodowej. Dobre oceny otrzymały realizacje celów kształcenia z działu kadr, marketingu i pracy biurowej, najsłabsze zaś zajęcia z organizacji techniki biurowej. Wiele kłopotów sprawia kursantom nauka języka obcego (brak konwersacji) oraz umiejętności związane z *savoir-vivrem* (zasady dobrego wychowania, prowadzenia dialogu, dyskusji).

Start zawodowy absolwentów uznać należy za udany, choć nie wszyscy zostali zatrudnieni. Tylko co czterdziesty (41,5%) absolwent firmy symulacyjnej podjął pracę dobrze płatną, zgodną ze swoimi kwali-

fikacjami i zainteresowaniami. W drugiej grupie (23,6%) znaleźli się absolwenci, którzy mogli podjąć pracę, lecz zdecydowali łączyć naukę ze studiami wieczorowymi (zaocznymi). Trzecią grupę stanowią absolwenci, którzy z różnych powodów (głównie braku miejsc pracy w środowisku lokalnym) nie podjęli pracy, często niezgodnej z posiadanymi kwalifikacjami (35%). Do najczęściej wymienianych przyczyn, które stały na przeszkodzie w podjęciu pracy wymieniono:

- nieciekawa oferta pracy 5%,
- brak miejsc pracy w środowisku rodzinnym 20%,
- podjęcie decyzji dalszego kształcenia 30%,
- krótki staż zawodowy (brak doświadczenia) 26%,
- nieatrakcyjna oferta finansowa 10%,
- oferta niezgodna ze swoimi kwalifikacjami 9%.

W grupie badanych, którzy nie podjęli pracy, zanotowano dość znaczącą grupę, która mieszka z dala od większych centrów przemysłowych, jak też tych, którzy rozpoczęli starania o pracę w późniejszym terminie. Częściej otrzymywali dobrze płatną pracę ci respondenci, którzy już w trakcie kursu zawarli umowy o pracę. Problem szukania pracy powinien być szerzej propagowany przez wykładowców, jak i samych zainteresowanych. Gospodarka rynkowa dyktuje twarde warunki, do których nie zawsze potrafią dostosować się poszukujący pracy.

Przydatność absolwenta w opinii własnej jest wysoka, nieco słabiej wypada w opinii przełożonych. Tak wysoka ocena przydatności (mimo krótkiego stażu), warunkowana jest solidnym przy-

gotowaniem do wykonywania odpowiedzialnych zadań na różnych stanowiskach pracy.

Niepowodzenia badanych dotyczą głównie trudności obiektywnych, gdy człowiek zdolny do wykonywania normalnych zadań, staje wobec nich bezradny (kurczenie się rynku pracy, likwidacja zakładów nierentownych). Powodzenie w pracy zawdzięczają (wg uzyskanych rang): umiejętnościom ukształtowanym w firmie (I), własnej pracy i zdolnościom (II), atmosfery intelektualnej wyniesionej z domu i szkoły (III), doświadczeniu (IV) oraz szczęściu, któremu zawsze trzeba pomagać.

Czynnikiem dezintegrującym powodzenie w karierze zawodowej jest po prostu mało klarowna sylwetka szefa (dyrektora). Dyrektor kreatywny (spotykany bardzo rzadko) powinien umieć słuchać, jasno precyzować zadania do wykonania i konsekwentnie rozliczać z ich wykonania. Nadto pozwalać rozwijać się jednostkom zdolnym w karierze zawodowej, dając wolną rękę w poczynaniach twórczych. Cenią dyrektorów, którzy traktują pracownika po ludzku (życzliwość i partnerstwo).

Firma symulacyjna spełniła oczekiwania kursantów odnośnie uzyskanych kwalifikacji. Na sukces zapracowali pomysłodawcy i organizatorzy kształcenia kursowego. O niepowodzeniach zasygnalizowali absolwenci, by w dalszej pracy dydaktycznej doskonalić normatywy dydaktyczne, przyczyniające się do jeszcze wydatniejszej pracy. Dokonany inwentarz błędów, tak po stronie wykładowców, jak i szkolonych – pozwoli pełniej naświetlić funkcjonowanie sukcesów i porażek w karierze zawodowej pracujących.

Marek Placzek
Rejonowy Urząd Pracy
Wodzisław Śląski

SOCJOPSYCHOLOGICZNE ASPEKTY DOBORU UCZESTNIKÓW KLUBU PRACY I PORADNICTWA GRUPOWEGO W KONTEKŚCIE ICH PRZYNALEŻNOŚCI DO TZW. „GRUP RYZYKA”

Termin *grupy ryzyka* nie jest pojęciem jednoznacznym ani też łatwo definiowalnym, chociażby z powodu oczywistego faktu, iż składa się na nie wielość grup, które tylko częściowo mają cechy wspólne. Przy czym jest to wspólnota o charakterze „powierzchniowym”, dotycząca przede wszystkim zewnętrznych okoliczności prawnych, regulujących samo istnienie tych grup, czy też ustalających, że ich przedstawiciele będą uzyskiwali status bezrobotnych. Okoliczności te stanowią formę proklamacji ich bytu, nie przesądzając jednak o ich cechach jakościowych i ilościowych, o zmienności tych cech, tym bardziej cechach wielości takich grup i rzeczywistym rozkładzie cech we wzajemnych powiązaniach, stopniu zróżnicowania cech wewnątrz i międzygrupowych. Wspólnota cech międzygrupowych rzadko bywa ich identycznością, najczęściej polega jedynie na podobieństwach, na występowaniu zróżnicowań w obrębie postulowanych identyczności.

Spójność pojęcia *grupy ryzyka* jest więc względna, należy do kategorii „rozszerzalnych”, aż do elementów w

tym układzie pozornie najprostszymi, tzn. jednostek-osób. Osoby te choć mogą być bierne w sensie pracowniczym, to jednak w kontekście wyróżniania *grup ryzyka* mogą wykazywać specyficzną dynamikę, „przechodzić” z grupy do grupy zmieniając ich liczebności i wzajemne proporcje. Dla przykładu osoba z wyróżnionej grupy ryzyka „absolwenci” po utracie statusu „bezrobotny absolwent”, z następnym dniem znajduje się w *grupie ryzyka* „bezrobotni ponad rok”, nie rozwiązany problem zatrudnienia absolwenta powoduje procentowy spadek udziału grupy absolwenckiej wśród innych grup.

Przemieszczanie się osób z jednej grupy do drugiej wytwarza swego rodzaju „ruch kadrowy” na subryнку bezrobocia, świadomość zachodzenia tych „kadrowych przesunięć” sprawia, że wszelkie dane statystyczne mogą być ujmowane bardziej wielowymiarowo. Poszerzanie i uściślanie zestawów informacyjnych sprzyja optymalizacji podejmowanych decyzji. Trzeba ponadto nadmienić, że wyłanianiu grup ryzyka towarzyszą liczne ryzyka proceduralne,

które dotyczą przyjętej metody selekcji do grupy, sposobu szacowania różnych wartości określających jej rozmiary i struktury wewnętrzne (wiek, wykształcenie). Mogą one między innymi wpływać na ilość i rodzaj przyjętych ryzyk dla danego środowiska (wychowawcze, adaptacyjne, readaptacyjne itp.).

Wyróżnianie tych rodzajów jest umowne, służy jako model idealny dla wydzielania grupy na podstawie subiektywno-arbitralnej. Autor wybiera te ryzyka, które jego zdaniem mają charakter dominujący. W rzeczywistości ryzyka są ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkują.

Brak adaptacji zawodowej absolwentów powoduje trudności wychowawcze, te z kolei powodują jeszcze większe trudności w adaptacji. Jednakże niezależnie od kwalifikacji do określonej *grupy ryzyka*, należy zapytać o samo ryzyko, ze względu na co, na jaki rodzaj ryzyka, czy na pewno dotyczy ono konkretnej osoby, indywidualnego przypadku.

Wyróżniając *grupy ryzyka* należy kierować się zasadą, że do grupy ryzyka nie powinny być kwalifikowane osoby, u których ryzyko zajęcia danego stanu już nastąpiło. Do grupy osób zagrożonych ryzykiem długofalowego bezrobocia należałoby więc kwalifikować osoby, które nie przekroczyły jeszcze umownego okresu. Chcąc weryfikować poprawność swoich działań trzeba uwzględnić również i to, że *grupy ryzyka* występują w splocie kontekstowych, dynamicznych ze swej natury.

Na przykład:

1. Przyjmując, że w danym czasie absolwenci należą do *grupy ryzyka*, powinno się określić, czy będą w tym

czasie jedyną taką grupą, czy też jedną z wielu, jak ta jedność lub wielość będzie wpływała na sposób rozstrzygnięcia zagadnienia (w zakresie przyjętych środków, celów, sposobów łagodzenia ewentualnych konfliktów interesów między grupami, wyważania proporcji przeznaczonych funduszy, akcentowania działań).

2. Przyjmując istnienie wielu *grup ryzyka* należy rozważyć, czy mogą istnieć ich hierarchie, ze względu na sytuację prawną, lokalnego rynku pracy, ze względu na wystąpienie zmasowanego zagrożenia w rodzaju zwolnienia grupowego.
3. Czy jest właściwe i dopuszczalne, aby do *grup ryzyka* były kwalifikowane osoby, które same zwolniły się z pracy, odmawiały podjęcia pracy, nie były gotowe do jej podjęcia, były wyłączone z ewidencji bezrobotnych, pracowały w niepełnym wymiarze itp. Jeżeli tak, to pod jakimi warunkami?
4. Jakie rodzaje ryzyka i skutków społecznych wynikających z ich spełnienia dotyczą poszczególnych grup?
5. Czy fakt zaliczenia danych osób do *grupy ryzyka* był faktem statycznym, wynikającym jedynie z obecności tych osób w danej kategorii grupowej, czy też był faktem indywidualnym, tzn. miała miejsce rozmowa, studium przypadku, czy zastosowano jakiś rodzaj „sita” – rozpoznania sytuacji?

Technika indywidualizowania działań podejmowanych wobec klientów, niwelowanie mechanizmów automatyzujących to działanie (np. w warunkach postępowania pospiesznego) sprzyja również mniej automatycznemu przeznaczeniu środków na określony cel. Grupy

ryzyka wyłaniane w ten sposób (drogą zindywidualizowanej kwalifikacji, np. rozmowy) okazują się mniejsze niż wskazywałby na to ich „nominał statyczny”, liczebność danej kategorii grupowej.

Przedstawienie myślenia na „humanistyczne tory” przynosi w przypadku pracy doradcy zawodowego pozytywne efekty psychologiczne i ekonomiczne, chociażby były to nawet efekty niemierzalne. Z czasem powstaje, ujawnia się łączny efekt psychologiczno-ekonomiczny, wynikający ze stopienia się dwóch efektów pierwotnie odosobnionych. Osoba, która ma poczucie, że jej sprawą zajęto się w sposób indywidualny, jest tym „pokrzepiona”, lepsze samopoczucie umożliwia mobilizację i aktywizację tej osoby, to z kolei sprzyja zatrudnieniu.

6. Czy fakt zaliczenia osoby do *grupy ryzyka* wpływa na nią mobilizująco, czy też deprymująco? W jaki sposób optymalnie komunikować klientowi ten fakt?

Reasumując: doradca zawodowy-lider, zwłaszcza socjolog w myśleniu o grupach ryzyka powinien uwzględnić istnienie „współczynnika humanistycznego”, a także zdawać sobie sprawę, że w tym przypadku metodologia prawna leży pośrodku, między realizmem a nominalizmem socjologicznym. Można i należy przyjąć, że grupy ryzyka istnieją realnie, lecz nie wszystkie jednostki zaliczane do nich na mocy orzeczeń prawno-administracyjnych rzeczywiście do nich należą w sensie socjopsychicznym.

Bez względu na rodzaj przyczyny rzeczywistego braku przynależności do grupy ryzyka stosowanie tego podejścia jest sensowne, gdyż przyczynia się do

racjonalizowania działania doradcy zawodowego, lepszego adresowania jego usług. Jest ono mniej efektowne (potencjalne grupy uczestników ulegają zmniejszeniu), ale jednocześnie bardziej efektywne i bardziej zbliżone do struktury potrzeb zgłaszanych przez klienta. Wystrzegając się mechaniczności i automatyzmów nie należy popadać w drugą skrajność nadmiernej psychologizacji problemów poszukujących, która może wywołać negatywne emocje w rodzaju braku poczucia samodzielności.

Ostrożne i wyważone stosowanie mechanizmów psycho- i socjokorekcyjnych (motywowanie, aktywizowanie) w pracy z grupami i jednostkami zagrożonymi określonym ryzykiem wydaje się niezbędnym warunkiem poprawności przyjmowanych i stosowanych modeli w różnych formach tej pracy (poradnictwo grupowe, kluby pracy). Tym bardziej, że w coraz większym stopniu występujące w tych formach elementy poradnictwa ogólnozyciowego nakładają na osobę prowadzącą obowiązek zachowania podmiotowej autonomii wszystkich uczestników zajęć. W tego typu działalności edukacyjnej chodzi bowiem o uporządkowanie sieci pojęć, uczenie rozróżniania między znakami i oznakami stanów rzeczy, między szczegółowością i drobiazgowością, chodzi o racjonalne zachęcanie, pobudzanie możliwości, zmniejszanie kompleksów.

Prowadzący nie ma zmierzać do wytwarzania się u klientów jakiegoś rodzaju zależności lub zdominowania grupy. Ma raczej mieć wpływ niezbędny w procesie motywowania i aktywizowania, jednakże ograniczony autonomią moralną, decyzyjną i zwyczajnie ludzką

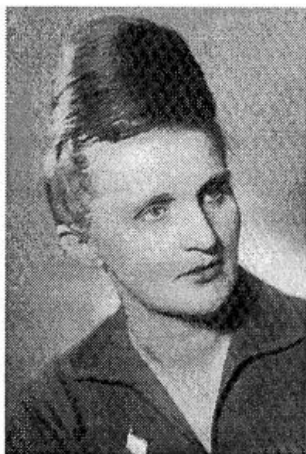
drugiej strony, ma być dla niej znaczącym innym.

Literatura

1. Kłoskowska A.: *Socjologia kultury*. Warszawa, PWN 1984.
2. Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Warszawa, PWN 1984.
3. Wojtasik B.: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1993.
4. Wojtasik L.: *Psychologia propagandy politycznej*. Warszawa, PWN 1975.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Naukowa i pedagogiczna działalność Antoniny P. Bielajewej



W lutym br. Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia uroczyście obchodził jubileusz 45-lecia naukowej i pedagogicznej działalności swojego wieloletniego dyrektora, akademika, profesora, doktora habilitowanego nauk pedagogicznych A.P. Bielajewej. Profesor Antonina P. Bielajewa jest znanym uczonym, od wielu lat współpracującym z polskimi instytucjami naukowymi, uczelniami. Była uczestnikiem wielu konferencji naukowych w Polsce, opublikowała w naszym kraju wiele artykułów, a ostatnio książkę pt. „Integracyjno-modułowy system kształcenia zawodowego”.

Biolog z wykształcenia zostaje nauczycielem w szkole rolniczej (1953–1954), średniej szkole ogólnokształcącej (1954–1957), a metodykiem i dyrektorem Regionalnego Centrum Przyrodniczego (1957–1971). W 1966 roku uzyskuje stopień naukowy doktora (kandydata) nauk pedagogicznych w Leningradzkim Państwowym Pedagogicznym Uniwersytecie.

Od 1971 pracuje w Instytucie Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia w Sankt Petersburgu, kolejno zajmując stanowiska starszego pracownika naukowego, kierownika laboratorium, oddziału metodologii i programowania badań naukowych (1971–1978), zastępcy dyrektora do spraw nauki (1978–1980) i dyrektora Instytutu od 1990 r.

Od 1989 roku jest profesorem Wydziału Przyrodniczego Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego.

W 1980 r. A.P. Bielajewa obroniła pracę habilitacyjną, poświęconą teorii integracji, dyferencjacji, wzajemnej zdolności i uzupełnianiu kształcenia politechnicznego, ogólnotechnicznego, zawodowego oraz metodologii pedagogiki kształcenia zawodowego. Jest to zarazem początek tworzenia uznanej teraz szkoły naukowej A.P. Bielajewej. W Jej dorobku znajduje się ponad 300 opublikowanych prac naukowych, w tym 18 monografii i 80 prac wydanych pod naukową redakcją Jubilatki. Oto niektóre z nich:

- Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования / ВНИИпрофтехобразования. – М.: Высш. шк., 1987. – 119 с.

- Краткий толковый словарь по профессиональному образованию / ... Ин-т профтехобразования РАО, Ин-т педагогики Рурского ун-та. – СПб.; Бохум, 1994. – 100 с.
- Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: Метод. пособие для работников профтехобразования. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
- Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования: Метод. пособие / ВНИИ профтехобразования АПН СССР. – СПб., 1992. – 125 с.
- Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / Ин-т профтехобразования РАО. – СПб., 1995. – 230 с.
- Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / Ин-т профтехобразования РАО. – СПб.; Радом, 1997. – 227 с.

Była promotorem 50 prac doktorskich i konsultantem naukowym 18 prac habilitacyjnych. Kierowała międzynarodowymi programami badawczymi RWPG, programami badawczymi realizowanymi w rezultacie międzynarodowych umów dwustronnych (Niemcy, Finlandia, Chiny), a także wielkimi państwowymi programami badawczymi w zakresie kształcenia zawodowego.

Ogromna pracowitość, wysokie wymagania wobec siebie i pracowników, twarda ręka w sytuacjach kryzysowych pozwoliły nie tylko na zachowanie Instytutu w okresie transformacji, jego potencjału kadrowego, ale nawet umocniły jego naukową pozycję.

Prace badawcze A.P. Bielajewej prowadzone są w ogromnej sieci szkół zawodowych, stale współpracujących z Instytutem. Wielu nauczycieli, dyrektorów szkół i przedsiębiorstw, gdzie prowadzone były badania, uzyskało możliwość rozwoju naukowego i często najwyższe stopnie naukowe. Jest znanym, lubianym uczonym o ogromnym autorytecie, nauczycielem, z którym uczniowie są trwale związani nie tylko współpracą, ale również przyjaźnią, pewnością, że zawsze mogą znaleźć oparcie, konsultacje i dobrą radę.

Również w naszym kraju Pani Profesor Bielajewa cieszy się ogromnym uznaniem i szacunkiem, przyjaźnią takich uczonych, jak profesor T. Nowacki, St. Kaczor, Z. Wiatrowski i wielu innych.

Współpracując z Panią Profesor w przygotowaniu własnej rozprawy habilitacyjnej mogłem się przekonać o ogromnym sentymencie, jakim darzy Polskę i naszych uczonych pedagogów.

Dlatego wyrażając własną wdzięczność za radę, pomoc i współpracę naukową, mogłem w dniu Jubileuszu Pani Profesor 24 lutego br. złożyć w imieniu polskiego środowiska naukowego pedagogiki pracy najlepsze życzenia zdrowia, długich lat życia, szczęścia, pomyślności i oczekiwania na nowe sukcesy naukowe.

Henryk Bednarczyk

*Informacja o jubileuszowej konferencji naukowej jest zamieszczona
w Pedagogice Pracy nr 32/98.*

Jubileusz 70-lecia urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego



Działalność oświatowa wśród dorosłych skupia się na wielu planach. Jedno z nich to kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Tej właśnie pracy poświęcił wiele lat swego pracowitego życia Jubilat profesor zwyczajny dr hab. Zygmunt Wiatrowski.

Urodził się 14 kwietnia 1928 roku w Zagórowie województwo konińskie. Po ukończeniu szkoły średniej studiował matematykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. Studia pierwszego stopnia ukończył w 1951 roku, a następnie na tej samej uczelni studia pedagogiczne II stopnia w roku 1961. Tam też doktoryzował się w zakresie pedagogiki w 1969 roku, a następnie w Uniwersytecie Gdańskim uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego w 1975 roku. Kolejne awanse naukowe to: tytuł profesora nadzwyczajnego w 1988 roku a stanowisko profesora zwyczajnego w 1991 roku.

Profesor Zygmunt Wiatrowski swoje osiągnięcia zawdzięcza wielkiej pracy nad sobą, pracy zawodowej i społecznej. Pracował jako nauczyciel matematyki w różnych typach szkół średnich (1951–1972), wizytator w Kuratorium Oświaty i Wychowania (1961–1969).

W latach 1972–1974 związał się z Instytutem Kształcenia Zawodowego w Warszawie, gdzie pełnił funkcję kierownika zakładu Teorii Kształcenia Zawodowego i gdzie uzyskał stanowisko docenta. Od 1974 roku bez przerwy pracuje w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy.

W tej uczelni pełnił wiele zaszczytnych i odpowiedzialnych funkcji, jak: prorektora, dziekana, prodziekana, kierownika katedry, kierownika zakładu, dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii.

Główne dziedziny badań i działań dydaktycznych to: pedagogika pracy, pedeutologia i dydaktyka. Na pierwszym prof. Zygmunt Wiatrowski zaznaczył się, obok prof. Tadeusza W. Nowackiego, jako osoba rozwijająca tę subdyscyplinę pedagogiczną. Pragę podkreślić szczególnie trzy momenty: pierwszy, dotyczący badań w ramach ogólnopolskich programów oraz podczas funkcjonowania Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy. Swoistym ukoronowaniem tej działalności były wydane drukiem książki: *Pedagogika pracy w zakresie* (1980, 1985) oraz *Podstawy pedagogiki pracy* (1994, 1996).

Był twórcą w macierzystej uczelni Zakładu Pedagogiki Pracy, a następnie Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki. Myślę, że pierwszej w Polsce, co wskazuje na poszukiwania jubilata relacji między pedagogiką pracy i andragogiką. Liczne artykuły ogłaszane na łamach czasopism i w pracach zbiorowych związane z pedagogiką pracy i andragogiką oraz referaty wygłaszane na różnych konferencjach uzupełniają, ale jedynie w części dorobek w tym zakresie.

Pełniąc przez lat wiele funkcję przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Pracy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, potrafił zgromadzić większość osób z terenu całej Polski zajmujących się bezpośrednio i pośrednio pedagogiką pracy.

Przez pracę habilitacyjną pt. Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących (1975) zaznaczył się na trwale w oświacie dorosłych.

Oryginalnym wkładem Zygmunta Wiatrowskiego w rozwój pedeutologii były badania nad nauczycielami szkół zawodowych, którymi kierował przez kilkanaście lat w ramach programów ogólnopolskich. Wynikiem tych badań były opracowane charakterystyki zawodowe nauczycieli, będące podstawą tworzenia programów ich kształcenia i doskonalenia.

Syntezą wyników wspomnianych badań były książki: Nauczyciel szkoły zawodowej (1982, 1987), Nauczyciel szkoły zawodowej – dawniej – dziś – jutro (1994, 1996).

Istotnym wkładem jubilata w rozwój pedeutologii były organizowane przez Niego międzynarodowe konferencje pod ogólnym hasłem: „Szkoła i nauczyciel a integracja Europy” (Bydgoszcz 1988, 1992, 1994). Częścią składową tych działań było również wydanie książki pt. „Wychowanie dla pokoju i kontaktów międzynarodowych”. Organizowanie wspomnianych konferencji było powiązane z licznymi stażami zagranicznymi jubilata (Czerkasy, Nowosybirsk, Kassel, Praga, Berlin).

Trzecia dziedzina działalności, to dydaktyka. Wypromowanie 300 magistrów i 18 doktorantów wskazuje, że była to wielka i wydajna praca nauczycielska. Można było to osiągnąć przez kształcenie kadr dla macierzystej uczelni, wytworzyć klimat pracowitości i wzajemnej pomocy. Według mojej wiedzy Prof. Z. Wiatrowski cieszy się wielkim uznaniem u współpracowników.

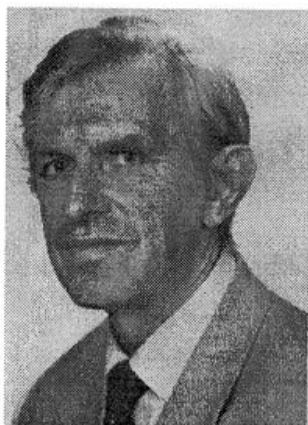
Przedstawiając sylwetkę prof. Zygmunta Wiatrowskiego nie sposób nie wspomnieć o jego zainteresowaniach pozanaukowych i dydaktycznych. Na pierwszym miejscu należy zapewne wymienić filatelistykę. Jest nie tylko uznanym działaczem w skali międzynarodowej, ale również wystawcą własnych zbiorów, chętnie oglądanych w kraju i za granicą.

A jakim jest człowiekiem? Znam Jubilata od 25 lat i mogę powiedzieć, że można z nim współpracować w każdym czasie na dobre i złe. Jest pracowity, słowny, punktualny w wykonywaniu zobowiązań i nadaje sprawom poważnym wymiar człowieczy.

Mój Drogi Przyjacielu Zygmuncie, Profesorze, życzę Ci, myślę, że nie tylko w swoim imieniu, na dalsze lata dobrego zdrowia i prawdziwych przyjaciół. Organizuj dalsze konferencje, spotkania i napisz o tym, o czym warto podzielić się z innymi. Bądź dalej Człowiekiem.

Stanisław Kaczor

Jubileusz 60. rocznicy urodzin Profesora zw. dr. hab. Józefa Aleksandra Skrzypczaka



Prof. zw. dr hab. Józef A. Skrzypczak należy do tych oświatowców, których można nazwać wielowymiarowymi. Wynika to z szerokości zainteresowań naukowych i działalności edukacyjnej. Dochodzenie do tej wielowymiarowości jest z zasady trudne i wymagające wielu lat własnych studiów, doświadczeń i działalności naukowej, połączonej z kształceniem kadr na różnych poziomach.

Jubilat urodził się 1 marca 1938 roku w Poznaniu. Tutaj ukończył szkołę podstawową i średnią, aby po maturze w 1956 roku podjąć studia uniwersyteckie na kierunku chemii. Po egzaminie magisterskim pracował przez półtora roku w przemyśle, następnie w Zakładzie Magnetochemii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

W swojej pracy doktorskiej J. Skrzypczak ujawnił dociekliwość naukową i jasność przedstawiania własnych myśli, skoro wyniki tych badań, unikalnych w skali światowej, znalazły swój wyraz w siedmiu publikacjach, drukowanych w czasopismach zagranicznych.

Rok 1969 był dla Józefa Skrzypczaka czasem następnych zainteresowań, które dawały znać jeszcze w czasie studiów, gdy brał aktywny udział w studenckim ruchu filmowym. Powstawał bowiem na UAM Międzywydziałowy Zakład Nowych Technik Nauczania, przekształcony następnie w Instytut.

Gdy w roku 1979 obronił pracę habilitacyjną, został powołany na stanowisko docenta i wicedyrektora Instytutu Nowych Technik Kształcenia.

W latach siedemdziesiątych prowadził dla Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (NURT) cykl programów o języku filmu i telewizji dydaktycznej. Były to w owym czasie zagadnienia zupełnie nowe w szerokich kręgach nauczycieli. miał zaś J. Skrzypczak do takiej działalności podstawy, nie tylko w teorii, ale i wieloletniej praktyce w tworzeniu i upowszechnianiu filmów w różnych klubach na terenie Poznania. na temat tej działalności J. Skrzypczaka znajdujemy informacje w pracy M. Hendrykowskiej i M. Hendrykowskiego pt. *Film w Poznaniu i w Wielkopolsce (1896–1996)* Poznań 1996 r. Nic też dziwnego, że prof. Józef Skrzypczak został powołany na redaktora 30-arkuszowej encyklopedii pt. „Media”, wydanej w 1998 roku.

W latach 1983–84 J. Skrzypczak pracował na stanowisku Pełnomocnika Rektora ds. utworzenia Zakładu Nauczania Początkowego Instytutu Pedagogiki UAM w Kaliszu. Doświadczenia organizatorskie i szeroka wiedza wpłynęła na rozwój oddziału prowadzącego działalność dydaktyczno-naukową w zakresie artystyczno-pedagogicznym.

Kolejny etap ważny dla rozwoju zainteresowań naukowych i oświatowych to objęcie w 1983 roku i sprawowanie do chwili obecnej kierownictwa w Zakładzie Oświaty Dorosłych na Wydziale Studiów Edukacyjnych.

Był to dla Jubilata ważny okres. W 1989 roku bowiem otrzymał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego, a w 1997 roku – profesora zwyczajnego.

W tych latach kierunki zainteresowań badawczych ukształtowały się u naszego Jubilata następująco:

1. Badania nad specyfiką i zasadami projektowania materiałów dydaktycznych, w szczególności filmów.
2. Konstruowanie nowych modeli podręczników, ze szczególnym zauważeniem podręcznika zwanego audiowizualnym.
3. Teoretyczne i praktyczne uwarunkowania metodologii badań podręczników różnych modeli i rodzajów.
4. Podstawowe uwarunkowania procesu kształcenia dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości tzw. kształcenia zdalnego, z wykorzystaniem środków masowego przekazu.
5. Problematyka komunikacji interpersonalnej, głównie w odniesieniu do wymagań procesów edukacyjnych.

Pozostał w znaczącym stopniu wierny wcześniejszym zainteresowaniom badawczym, związanym z podręcznikiem i filmem. O filmie dydaktycznym wydał w 1985 roku monografię pt. *Film dydaktyczny w szkole wyższej*, natomiast najważniejszą pracą z dziedziny podręczników jest książka wydana w 1996 roku pt. *Konstruowanie i ocena podręczników* (podstawowe problemy metodologiczne). Prace te powstały w wyniku wieloletnich studiów i badań, m.in. prowadzonych w ramach programów centralnych.

Kierowany przez prof. Józefa Skrzypczaka Zakład w UAM jest miejscem ważnego ruchu umysłowego w dziedzinie oświaty dorosłych. Wyniki są widoczne w publikacjach Profesora i Jego współpracowników, np.:

1. Praca zbiorowa pod red. J. Skrzypczaka: *Strategie kształcenia dorosłych*, Studia Pedagogiczne t. LVII, 1991.
2. Praca zbiorowa pod red. J. Skrzypczaka pt. *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wyd. UAM 1991, 1993, 1995.
3. *Podstawy edukacji dorosłych* – wspólnie z D. Jankowskim i K. Przyszczypkowskim, to okaże się, że zasługi są ewidentne.

Ogółem J. Skrzypczak ma w swoim dorobku ponad 150 publikacji, w tym 5 monografii, nie licząc recenzji wydawniczych, raportów z badań, ekspertyz i innych opracowań.

Działalność naukowa i dydaktyczna Jubilata jest stale wzmacniana upowszechnianiem wiedzy, między innymi przez udział czynny w konferencjach, sympozjach i seminariach krajowych i międzynarodowych.

Kształcenie kadr należy do ważniejszych obowiązków profesorskich. Tutaj też prof. J. Skrzypczak ma się czym pochwalić: ponad 600 magistrów i czterech doktorów.

Do tego trzeba dodać opiniowanie przy przewodach habilitacyjnych i profesorskich oraz liczne recenzje prac doktorskich.

Profesor Józef Skrzypczak był wielokrotnie odznaczany i nagradzany w uczelni macierzystej, jak też za działalność w terenie oraz w organizacjach społeczno-zawodowych. Cieszy się też uznaniem w kręgach oświatowych. Wyrazem tego jest zapraszanie do rad naukowych i redakcyjnych, ciał eksperckich itp. Pragnę podkreślić szczególnie te, które są ważne dla ruchów oświaty dorosłych. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członkiem Rady Redakcyjnej czasopisma „Pedagogika Pracy”.

Na łamach wspomnianego czasopisma dzielił się niejednokrotnie swoimi przemyśleniami i propozycjami, a także pozyskiwał innych autorów dla podobnych działań. Uczestniczył też w wielu spotkaniach o różnym charakterze (konferencje, sympozja, Sejmiki). Przez całokształt działalności jest znanym i uznanym uczonym i oświatowcem o wielu wymiarach.

Miałem zaszczyt i przyjemność opiniować dwukrotnie, a to z okazji nominacji profesorskich, dorobek naukowy J. Skrzypczaka. Robiłem to z wielką przyjemnością, ponieważ było o czym pisać, bez potrzeby ubierania w piękne słowa. Ale jeszcze ważniejsze, że wiązało się to z przekonaniem o wielkich walorach moralnych prof. Józefa Skrzypczaka, osoby skromnej, życzliwej innym, słownej i mającej odwagę zająć stanowisko w sprawach niejednokrotnie trudnych, wymagających nie tylko odwagi, ale i gotowości do ponoszenia ryzyka. Oświata, pedagogika dorosłych w Polsce ma w osobie prof. Józefa Skrzypczaka godnego przedstawiciela.

Z okazji jubileuszu 60-lecia urodzin osobiście, jak też z upoważnienia wielu przyjaciół życzę Ci Kolego Profesorze dobrego zdrowia i jak dotychczas uznania u przyjaciół oraz wszelkiej pomyślności.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, sympozja

Współczesne przemiany w pedagogicznym kształceniu nauczycieli

Funka, 22–24.09.1997 r.

W obrębie całej cywilizacji następują bardzo istotne przewartościowania rzutujące na funkcjonowanie społeczeństwa. Dokonująca się transformacja we wszystkich dziedzinach życia jakoby przechodziła obok, ledwie dotykając kształcenia nauczycieli. Stąd też koniecznym staje się prowadzenie poszukiwań teoretycznych i praktycznych oraz empiryczne diagnozowanie systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Oczekuje się, że dostarczą one systemowych rozwiązań regulujących powyższe kwestie. Nowe myślenie o edukacji i nowa sytuacja szkoły stawia bowiem zupełnie nowe oczekiwania przed kadrą pedagogiczną polskiej oświaty. Opis rzeczywistości wychowawczej, próby uogólnienia i zarazem krytyczne spojrzenie na typowe modele kształcenia nauczycieli są koniecznością stojącą przed pedeutologami.

Podniesienia powyższych kwestii podjęli się pracownicy Katedry Pedagogicznego Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Zespołem badawczym kieruje prof. dr hab. Ryszard Parzęcki.

Efektem podjętych działań była konferencja naukowa nt. „Współczesne przemiany w pedagogicznym kształceniu nauczycieli”, która odbyła się w dniach 22–24 września 1997 r. w Funce. Udział w konferencji wzięli pracownicy naukowcy z dziesięciu ośrodków akademickich w kraju (Bydgoszcz, Zielona Góra, Słupsk, Poznań, Kraków, Częstochowa, Katowice, Siedlce, Łódź, Szczecin) oraz z Uniwersytetu w Bańskiej Bystrzycy w Słowacji. Była to doskonała okazja dla integracji pedagogów krajowych i zagranicznych, na co dzień zajmujących się pedagogicznym kształceniem nauczycieli.

Na przebieg konferencji składały się obrady plenarne i praca w dwóch sekcjach tematycznych.

W obradach plenarnych wygłoszono sześć referatów. Przedstawiono w nich podstawowe koncepcje, modele i kierunki kształcenia nauczycieli w Polsce (prof. dr hab. A. Tchorzewski) oraz ich kwalifikacje i kompetencje zawodowe (prof. dr hab. R. Parzęcki). Rozpatrywano również nauczyciela wychowawcę we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej (prof. dr hab. Z. Markocki), a także nauczyciela nauczania początkowego w środowisku społecznym (prof. dr hab. Z. Wołk). Goście zagraniczni podjęli problematykę pedagogicznej diagnozy i jej nauczania w kształceniu nauczycieli.

Po obradach plenarnych praca zebranych na konferencji przebiegała w sekcjach tematycznych.

W pierwszej sekcji podjęto problem kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Złożyło się na to jedenaście interesujących wystąpień, w których rozważano współczesne przemiany w pedagogicznym kształceniu nauczycieli, jak również jego skuteczność i przydatność. Zastanowiono się również nad rolą psychologii w pedagogicznym kształceniu nauczycieli i miejscem problematyki rodzinnej w tym kształceniu. Uwagze zebranych nie uszły próby modyfikacji kształcenia szczególnie w zakresie kształcenia nauczycieli szkół rolniczych, przedszkoli, klas początkowych i historii oraz dowódców pododdziałów. Nowego spojrzenia na problem dostarczyły również wyniki z badań studentów zaocznych i ich stosunek do kształcenia pedagogicznego.

W sekcji drugiej koncentrowano się wokół problematyki funkcjonowania nauczyciela w zawodzie. W podjętych ośmiu wystąpieniach zwracano między innymi uwagę na znaczenie pracy twórczej nauczyciela klas początkowych. Interesowano się także twórczą dramą jako samodzielną metodą ogólnorozwojową ucznia i wychowawcy oraz nauczycielem-tutorem w uczeniu się parami i nauczycielem-doradcą zawodowym. W sekcji tej interesowano się także nauczycielem w okresie przemian w Polsce oraz jego innowacyjną działalnością w kreatywnej szkole.

Obrady plenarne kończące konferencję dotyczyły problematyki nauczyciela w teorii pedagogicznej.

Zamknięcia i podsumowania obrad dokonał przewodniczący konferencji prof. dr hab. R. Parzęcki. Dla zainteresowanych zapowiedział wydanie książ-

kowe materiałów konferencyjnych. Jednocześnie pozostawił otwartą i nadal aktualną poruszaną problematykę, zapowiadając dalszy cykl konferencji na ten temat w kolejnych latach.

Anna Majewska

Kolokwium polsko-niemieckie podsumowujące dotychczasową współpracę na polu oświaty dorosłych

Berlin, 8.12.1997 r.

Z okazji ukazania się pracy zbiorowej nt. „Problemy oświaty dorosłych w Polsce i w Niemczech”, będącej wynikiem współpracy Instytutu Pedagogiki Gospodarczej i Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie, Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Stowarzyszenia Oświatowców polskich, odbyło się kolokwium zorganizowane przez wspomniany Instytut w Uniwersytecie im. Humboldta.

W kolokwium uczestniczyło ok. trzydzieści osób, głównie pracownicy i współpracownicy Instytutu Pedagogiki Gospodarczej i Pedagogiki Dorosłych oraz pracownicy urzędów Landu Brandenburgia. Ze strony polskiej uczestniczyli prof. Stanisław Kaczor i niżej podpisany Zbigniew Kuźmiński – prezes SOP.

Wygłoszono sześć referatów w następującej kolejności:

1. Prof. S. Kaczor – Efekty współpracy polsko-niemieckiej i jej perspektywy w oświacie dorosłych.

2. Prof. W. Gieseke – Profesjonalna pomoc – analiza miejsc pracy i działalności pedagogicznej kościołów.
3. Dr W. Höhn – Doskonalenie zawodowe bez rezultatów w sytuacjach rynku pracy? Problemy w nowych Landach.
4. Mgr H. Solarczyk (stypendystka z Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu) – Uniwersytety Ludowe w zwierniadle politycznych i społecznych problemów w Polsce.
5. Prof. O. Schäffter – Rozwój regionalny w toku doskonalenia w nowych Landach.
6. Prof. W. Gieseke – Udział w doskonaleniu dla zrównania perspektyw – sytuacja w nowych Landach.
Po wygłoszeniu poszczególnych referatów zadawano pytania, a następnie miała miejsce dyskusja.
Z ważniejszych spraw, podnoszonych zarówno w pytaniach, jak i wypowiedziach, warto wymienić następujące:
 1. Zagadnienia terminologiczne, począwszy od definicji pojęcia wychowania dorosłych. Wysuwano wątpliwości, czy coś takiego w ogóle ma miejsce, czy też tylko pedagogika zajmuje się pomocą w samowychowaniu?
 2. Zagadnienia metodologiczne i narzędzia badawcze.
 3. Stopień komplikacji tego, co robi kościół w oświacie dorosłych.
 4. Rozwój Uniwersytetów Ludowych w Polsce i w Niemczech.
 5. Bezrobocie kobiet i problemy przekwalifikowania w ciągu życia.
 6. Orientacja regionalna i zmiany pojęć w nowych Landach.
7. Region jako: źródło możliwości, infrastruktura, społeczno-kulturowe ramy wartości, kontekst badawczy.
8. Studia podyplomowe z zakresu pedagogiki dorosłych w powiązaniu z pedagogiką gospodarczą.
9. Problemy współpracy polsko-niemieckiej w województwach przygranicznych – doświadczenia pozytywne i negatywne. Te ostatnie wynikają niejednokrotnie z używania innych pojęć lub różnorako rozumianych.
10. Poradnictwo w sprawach kształcenia zawodowego i ogólnego.
Bardzo interesującym zagadnieniem było przedstawienie doświadczeń niemieckich z tzw. regionami „mostowymi” między Berlinem i Landem Brandenburgii. Takich regionów wokół Berlina jest osiem. Doświadczenia te są analizowane, a wyniki wkrótce zostaną ogłoszone.
Land Brandenburgia przejawia w dziedzinie oświaty dorosłych wieloraką aktywność. Wydaje czasopismo pt. „Weiterbildung”, posiada też własny Instytut dla szkół i doskonalenia dorosłych. Ostatnio, bo w 1997 roku ukazał się obszerny raport pt. „Ewaluacja doskonalenia dorosłych”. Jest to licząca ponad 200 stron ekspertyza pięciu profesorów o całości doskonalenia (dalszego kształcenia) dorosłych.
Kolokwium może być zachętą dla badań w dziedzinie oświaty dorosłych w Polsce i dalszych wspólnych spotkań naukowych polsko-niemieckich.

Zbigniew Kuźmiński

Nowoczesne tendencje w nauce i praktyce zarządzania przedsiębiorstwem

Łódź, 22–26.09.1997 r.

Międzynarodowa konferencja zorganizowana została przez Społeczną Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Łodzi pod kierownictwem naukowym prof. zw. dr. hab. Jerzego Kortana.

W konferencji wzięło udział 20 wybitnych, prominentnych profesorów z Niemiec, Austrii i Szwajcarii (w tym doradcy kanclerza Niemiec) oraz reprezentujący stronę polską Prezes Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, członkowie Zarządu Głównego SOP, rektorzy dwu uczelni, dyrektorzy szkół Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, wybitni profesorowie Uniwersytetu i innych uczelni z Łodzi, Torunia, Warszawy, Lublina, Wrocławia, przedstawiciele Urzędu Miasta Łodzi, dyrektorzy firm zaprzyjaźnionych z łódzką uczelnią oraz burmistrz Brodnicy i dyrektorzy firm z tego terenu.

Na wstępie rektor Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi dr R. Patora omówił kierunki i efekty działań podejmowanych przez uczelnię. Następnie prezes Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich Pan Zbigniew Kuźmiński zapoznał zebranych z działalnością naukową, organizacyjną i dydaktyczną tego Stowarzyszenia.

W czasie konferencji obradowano na sesjach. Pierwszej z nich:

„Tendencje rozwojowe w światowych naukach zarządzania przedsiębiorstwem” przewodniczył prof. zw. dr. hab. Stanisław Sudół z Uniwersytetu w Toruniu. Drugą: „Nowoczesne tendencje w zarządzaniu strategicznym” prowadził prof. dr. dr. h.c.mult. Horst Albach, a trzecią: „Czynniki dynamizujące działalność przedsiębiorstw” – prof. dr. Ber Haus i prof. dr. dr. h.c. Wolfgang Schüler. W sesji IV wypowiadali się dyrektorzy i przedstawiciele polskich firm a w sesji V „Szczegółowe zagadnienia funkcjonowania nowoczesnych przedsiębiorstw” przewodniczył prof. zw. dr. hab. Jerzy Kortan.

Z listów gratulacyjnych od profesorów z Niemiec, Austrii i Szwajcarii oraz rozmów przeprowadzonych w czasie konferencji wynika możliwość współpracy w zakresie publikacji, zajęć seminarijnych, tworzenia nowych wspólnych programów kształcenia, aktualizacji adaptacji i korelacji treści istniejących programów nauczania, praktyk studenckich i praktyk zawodowych w niemieckich firmach, kontynuacji studiów przez naszych studentów na uczelniach zagranicznych i tworzenia wspólnych z tymi uczelniami międzynarodowych studiów magisterskich, wydających dyplomy ukończenia naszej uczelni i zagranicznej.

Roman Patora

Seminarium z okazji 75. rocznicy założenia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego

Warszawa, 3.02.1998 r.

W dniu 24 stycznia 1998 roku w gmachu Sejmu RP – w sali im. Ignacego Daszyńskiego odbyło się uroczyste seminarium z okazji 75 rocznicy założenia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. W seminarium uczestniczyli przedstawiciele organizacji politycznych, środowisk naukowych, społecznego ruchu oświaty dorosłych oraz członkowie i sympatycy z poszczególnych oddziałów terenowych TUR.

Wystąpienia wprowadzające do dyskusji wygłosili: prof. dr hab. Tadeusz Wujek, poseł na Sejm RP Piotr Ikonowicz, wiceprzewodniczący Rady Naczelnej polskiej Partii Socjalistycznej Michał Tober – członek Centralnego Komitetu wykonawczego Socjaldemokracji Rzeczypospolitej polskiej oraz mecenas Jan Turski prezes Związku Głównego Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego.

Prof. T. Wujek przedstawił genezę, rozwój i aktualne kierunki działalności TUR. Poseł P. Ikonowicz w wystąpieniu zwrócił m.in. uwagę na konieczność podejmowania działalności edukacyjnej wśród dorosłych w zakresie wychowania do demokracji, podnoszenia poziomu kultury umysłowej społeczeństwa, przygotowania dorosłych do udziału w działalności samorządów terytorialnych i środowiskowych. Ponadto wskazał na wzrost usług edukacyjnych o charakterze komercyjnym, w ramach których pogoń za zyskiem niektórych organizatorów depre-

cjonuje często faktyczne wartości kształcenia. Przedstawiciel SDRP – M. Tober podkreślił rolę organizacji i stowarzyszeń społeczno-oświatowych w zaspokajaniu potrzeb kulturalno-oświatowych szerokich kręgów społecznych, zwłaszcza młodej generacji. Uznał także za konieczne tworzenie płaszczyzn integracji społecznej i kulturalnej środowisk lokalnych. Prezes ZG TUR – J. Turski omówił aktualny stan i perspektywy rozwojowe Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego z ukazaniem trudności organizacyjnych i materialnych.

W dyskusji głos zabralo 12 uczestników Seminarium. Zwracali oni uwagę na właściwe pojmowanie celów TUR w obecnej sytuacji i w przyszłości (prof. K. Dunin-Wąsowicz). Wyrażali głęboką troskę i zaangażowanie w dalszy rozwój Towarzystwa (prof. J. Maciszewski). W dyskusji wyraźnie zauważalny był pesymizm i jednocześnie rzeczowość ocen działania TUR i jego działaczy (dr A. Gajzler).

Jednoznacznie także wynikało z dyskusji, jak dalece ceniona jest konieczność pielęgnacji istotnych i trwałych tradycji istniejących w pracach TUR. Podkreślono postępowe tendencje występujące w działalności Towarzystwa z jednoczesnym postulowaniem ich rozwijania i pogłębiania w sytuacji, kiedy regres kulturowy i oświatowy zagraża warstwom społecznym, które zawsze pozostawały w kręgu zainteresowań TUR (R. Najderek). Zwracano także uwagę na konieczność wykorzystania Towarzystwa jako instrumentu przeciwdziałania wszechogarniającej ciemności, zabobonowi i niedostatkowi cywilizacyjnemu (prof. R. Nazarewicz, C. Kulesza).

Wysunięty został również wniosek o integrację działań zmierzających do reak-

tywowania Wolnej Wszechnicy Polskiej w celu stworzenia możliwości kształcenia humanistycznego młodzieży o poglądach centrolewicowych, zwłaszcza biedniejszej, mającej trudniejsze warunki startu życiowego. Uważano, że uczelnia ta powinna korzystać z dotacji państwowych na zasadach analogicznych, jak Katolicki Uniwersytet Lubelski i Akademia Teologii Katolickiej. Funkcjonowanie na tych samych zasadach Wolnej Wszechnicy Polskiej byłoby świadectwem neutralności światopoglądowej współczesnego państwa (dr E. Szopka).

Niezmiernie interesujące były te głosy w dyskusji, w których znalazły się sugestie dotyczące perspektyw działalności TUR. szczególnie te, które odniosły się do przyszłej integracji naszego kraju ze strukturami europejskimi, stojącymi niewątpliwie wyżej od naszych pod względem cywilizacyjnym i organizacyjnym. W tym kontekście wiązanie przez dyskutujących roli i oddziaływania TUR na kształtowanie poziomu intelektualnego warstw społecznych, które mogą być uważane za zaniedbane oświatowo, jest bardzo istotne. Zgłoszone uwagi w tym zakresie są cenne i mogą stać się podstawą do formułowania programów w tym zakresie (dr M. Lipowski, mgr Z. Kuźmiński, prof. I. Celejowa). W dyskusji mimo wyrażanych obaw o przyszłość TUR przeważały wypowiedzi optymistyczne, wskazujące na wiarę w możliwości rozwojowe Towarzystwa (prof. S. Kubiny, mgr K. Wieracki). Większość dyskutantów wyrażała ufność, iż przełom wieków nie spotka Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego nie przygotowanego do spełniania zadań, którym poświęca się od 75 lat.

Tadeusz Wujek

Stan i perspektywy rozwoju kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych

Kraków, 6–7.11.1997 r.

Ogólnopolska konferencja zorganizowana została przez Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich WSP w Krakowie i Uczelniane Studium Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej.

Obrady oprócz sesji plenarnej, gdzie omawiano ogólne problemy kształcenia, doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych również w kontekście zmian reformatorskich, przebiegały w sekcjach poświęconych poszczególnym profilom uczelni: technicznych, ekonomicznych i rolniczych.

W podsumowaniu znalazły się konkluzje:

- zwiększyć liczbę kształconych nauczycieli na kierunkach zastosowań technologii informatycznych;
- wykorzystywać w realizacji programów nauczania nowe narzędzia techniki informatycznej – multimedia, internet;
- tworzyć nowe i modyfikować programy nauczania w systemie modułowym;
- opracowywać standardy wiedzy i umiejętności kwalifikacji zawodowych i opierając się na nich budować system zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego;

- prowadzić badania porównawcze programów nauczania w kraju i za granicą, a szczególnie w krajach Unii Europejskiej.

Wdrażanie modułowych programów w kształceniu kursowym i szkolnym

Radom, 30.01.1998 r.

Seminarium zorganizowane przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach i Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu zgromadziło dyrektorów jednostek edukacyjnych i szkół oraz nauczycieli ZDZ z woj. radomskiego i kieleckiego, przedstawiciele Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Krośnie, Zarządu Głównego ZZDZ i pracowników Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE.

Obrady poświęcono zagadnieniom:

- reforma, jakość i kształcenie modułowe;
- koncepcja szkolenia wg metodologii modułów umiejętności zawodowych (MES);
- systemowe podejście do szkolenia zawodowego i przygotowanie programów szkoleniowych MES;
- szkolenie bezrobotnych w woj. kieleckim z uwzględnieniem kształcenia modułowego; przygotowanie pakietów edukacyjnych i wyposażenia dydaktycznego;
- doświadczenia instytucji wiodącej, uczestniczącej w projekcie TOR 9 we

wdrażaniu modułowych programów szkolenia dorosłych;

- metody aktywne w szkoleniu MES oraz wykorzystanie programów modułowych w systemie szkolnym;
- wymagania stawiane instytucjom szkoleniowym, przystępującym do wdrażania modułowych programów, opracowanych w projekcie MPiPS TOR 9 – Szkolenie dorosłych.

Quality in Education. Educational systems and their values. Teaching quality

Agrigento (Włochy), 28.02–7.03.1998 r.

Wizyta studyjna zorganizowana została przez dr. Alfio Russo w ramach Programu ARION–SOCRATES dla grupy ekspertów z 12 krajów. Polskę reprezentował dr inż. Marian Piotrowski, pracownik naukowy Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Tematyka wizyty dotyczyła sposobów i metod kontroli oraz sposobów porównywania różnych metod ewaluacji, a także podwyższania jakości procesów edukacyjnych w szkołach.

Uczestnicy wizytowali 17 różnych instytucji edukacyjnych, w tym szkoły wszystkich poziomów – od nauczania początkowego aż po maturę, w prowincji Agrigento (Sycylia). Odbyły się także konsultacje z przedstawicielami samorządów lokalnych i władz administracyjnych, odpowiedzialnych za oświatę.

Wizytujący eksperci koncentrowali obserwacje głównie na zagadnieniach:

- wizja rozwoju instytucji szkolnej i partycypacja partnerów społecznych;
- rola dyrekcji szkoły;
- współpraca z przedstawicielami samorządów lokalnych;
- relacje między projektami realizowanymi w poszczególnych szkołach a obowiązującym państwowym programem nauczania;
- ewaluacja osiągnięć wyznaczonych celów nauczania;
- kontrola nauczania oraz doradztwo metodyczne dla szkół.

Posiedzenie sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych

Warszawa, 6.03.1998 r.

W siedzibie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich – organizacji przewodniczącej „Karcie” w 1997 roku odbyło się posiedzenie sygnatariuszy „Karty”.

Podczas spotkania:

- przyjęto sprawozdanie z działalności „Karty” w 1997 roku,
- dokonano oceny dotychczasowego dorobku „Karty”,
- dyskutowano nad wstępną koncepcją reformy systemu edukacyjnego,
- przyjęto w poczet sygnatariuszy Fundację „Wiedza i Działanie”.

Przewodnictwo „Karcie” w bieżącym 1998 r. przekazano Towarzystwu Wiedzy Powszechnej.

Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej

Ciechocinek, 27–29.04.1998 r.

Konferencja stanowi kolejną inicjatywę Katedry Pedagogiki i Andragogiki WSP w Bydgoszczy, mającą umożliwić wymianę refleksji i dokonanie oceny dotychczasowych osiągnięć i przyszłości pedagogiki pracy ze szczególnym uwzględnieniem edukacji zawodowej i ustawicznej.

Przewidywane bloki tematyczne do dyskusji:

- aktualny stan edukacji zawodowej i ustawicznej w Polsce na tle tendencji światowych;
- spojrzenie na przyszłość edukacji zawodowej i ustawicznej w wymiarze europejskim;
- sformułowanie stanowiska teoretyków i praktyków edukacji zawodowej i ustawicznej odnośnie działań reformatorskich lat dziewięćdziesiątych z myślą o pierwszej dekadzie XXI wieku.

Marketing – Jakość

Radom, 28–29.05.1998 r.

Organizatorami konferencji są: Wyższa Szkoła Finansów i Bankowości w Radomiu i Instytut Technologii Eksploatacji oraz Radomska Izba Przemysłowo-Handlowa.

Cele konferencji:

- przedstawienie i wymiana poglądów, dyskusja nad zjawiskami i procesami występującymi w polskich przedsię-

biorstwach, instytucjach i organizacjach w aspekcie dostosowania się do wymagań Unii Europejskiej, a także procesów globalizacji gospodarki i społeczeństwa;

- określenie i opracowanie w tym zakresie wskazówek dla dalszej działalności jednostek gospodarczych, administracji i innych;
- zainicjowanie cyklu seminariów na temat marketingu i jakości dla kadry przedsiębiorstw.

Obrady odbywać się będą w sekcjach:

- Jakość, zarządzanie jakością;
- Finanse, efektywność przedsiębiorstw i innych jednostek, inwestycje kapitałowe;
- Wartości i metody marketingowe w przedsiębiorstwach i instytucjach.

Edukacja ogólnotechniczna i zawodowa – kształcenie kadr

Zacisze, 01-03.06.1998 r.

Organizatorami III Międzynarodowej Konferencji Naukowej są: Zakład Dydaktyki Techniki Instytutu Techniki WSP w Bydgoszczy, Zespół Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Bydgoszczy.

Tematykę do dyskusji stanowić będą zagadnienia:

- przemiany oświatowe na świecie i w Polsce w zakresie przygotowania kadr na potrzeby edukacji ogólnotechnicznej i zawodowej;

- stan przygotowania kadr w świetle planowanej reformy oświatowej;
- uwarunkowania kształcenia kadr – próby uaktualnienia założeń kształcenia nauczycieli techniki i przedmiotów zawodowych w nowej rzeczywistości oświatowej.

III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny – Polityka i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności

Poznań, 21–23.09.1998 r.

Obrady Zjazdu będą obejmować posiedzenia plenarne: Przewodniczącego Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego i Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego, dyskusje panelowe nt.: „Przełom stuleci – alternatywy przyszłości – wyzwania edukacji” i „Pedagodzy młodszej generacji w realiach zagrożeń i nadziei; myślenie ku nadziei w przededniu XXI wieku” oraz 15 sekcji. Zjazd ma charakter otwarty, przewiduje się zarówno debaty akademickie, jak też wymianę doświadczeń i dyskusje w dziedzinie praktyki edukacyjnej.

Termin przyjmowania zgłoszeń upływa w dniu 15 maja 1998 r.

Informacji związanych z uczestnictwem udziela Komitet Organizacyjny pod kierunkiem prof. dr. hab. Janusza Gniteckiego – Uniwersytet Adama Mickiewicza Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań.

Kompetencja'98

W dniach 22–24.06.1998 odbędzie się w Stuttgarcie (RFN) II Europejski Kongres Zarządzania Jakością w Zawodowym Kształceniu Dorosłych. Po pierwszym pomyślnym starcie analogicznego kongresu w ubiegłym roku, do udziału w tym roku zgłosiło się jeszcze więcej przedstawicieli gospodarki niemieckiej i międzynarodowej, szkół wyższych i innych placówek oświatowych, by wymienić i zaprezentować swoje idee i doświadczenia dotyczące zapewnienia jakości edukacji dorosłych.

Do najistotniejszych aspektów tegorocznego kongresu należeć będą takie zagadnienia, jak: gospodarcze znaczenie kształcenia „Return on Education”, Sponsoring, udział nowych mediów i form

nauczania w przekonywaniu klientów z przemysłu i w szkoleniu wewnątrzzakładowym, korelacja między kwalifikacjami i karierą międzynarodowych kadr kierowniczych oraz systemy zarządzania w szkolnictwie dla dorosłych.

Wszystkie przewidziane w ramach kongresu imprezy mają ściśle powiązanie z praktyką gospodarczą i pokazują równocześnie związek z oświatą publiczną.

Znani w Europie referenci, m.in. z przemysłu samochodowego, automatycznego i komunikacyjnego oraz z firm konsultingowych i szkół wyższych zaprezentują najnowsze rozwiązania i wskażą, gdzie leżą szanse zawodowej edukacji dorosłych w czasie globalizacji i internacjonalizacji struktur gospodarczych.

Brunon Bartz

Co warto przeczytać

EURODELPHI. Przyszłe cele i strategie edukacji dorosłych w Europie

Kazimierz Jaskot (red.). Warszawa 1997 r. Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, s. 110.

Przedmiotem publikacji jest raport „Eurodelphi 95 – wizja celów i strategii edukacji dorosłych w Europie”¹, opublikowany w piśmie „Questions de Formation” (1995 r.), wydawanym od 1989 roku przez Uniwersytet Katolicki w Leuven w Belgii.

Autorzy raportu przedstawiają historię powstania i główne rezultaty projektu badawczego typu delfickiego, wykonanego w latach 1993–1995 w 16 krajach i regionach europejskich i dotyczącego przyszłych celów i strategii edukacji dorosłych w Europie.

Na wstępie należy wyjaśnić, na czym polega metodologia delficka. Co oznacza ten termin, który kojarzy się raczej z antyczną Grecją niż z metodologią badawczą.

Otóż – podaję za autorami tej publikacji – w annałach światowej filozofii zapisano, że około 2500 lat temu pewien ateński student filozofii przybył do słyn-

nej greckiej wyroczni w Delfach. Zapytał on wyrocznię o imię najmądrzejszego filozofa, a w odpowiedzi usłyszał, że to on, Sokrates będzie tym filozofem. Legenda ta przedstawia początki metody sokratycznej i początki używania w nauce określenia „delficki”.

Metoda delficka jest w istocie sokratyczną metodą zapytań, która polega na używaniu właściwie dobranych pytań do wydobycia wiedzy od innych i wciągnięcia ich do udziału w dyskusjach, w czasie których przez wymianę doświadczeń, przemyślenia i spekulacje teoretyczne zbliżają się oni do rzeczywistości.

Metoda ta zastosowana do edukacji dorosłych polega na pobudzaniu rozważań na temat roli edukacji dorosłych w stawianiu czoła kluczowym problemom stojącym obecnie przed ludzkością.

W scharakteryzowanych w tej książce badaniach skoncentrowano się na dwóch podstawowych kwestiach: 1) potrzebach edukacyjnych dorosłych wyrażonych w terminach wyzwań stojących przed dorosłymi i w odpowiedziach organizacji kształcących na te wyzwania, 2) koordynacji lub braku koordynacji polityki kształcenia dorosłych w 16 europejskich państwach lub regionach².

¹ Tytuł angielski: Eurodelphi 95 – Future Goals and Policies of Adult Education in Europe.

² Były to następujące państwa lub regiony: Belgia, Katalonia, Czechy, Dania, Anglia, Estonia, Francja, Niemcy, Grecja, Irlandia, Włochy, Holandia, Portugalia, Słowenia i Hiszpania.

Przeprowadzający badania zwrócili się do pięciu grup ludzi o długoletnim doświadczeniu, ale odrębnych punktach widzenia, o podzielenie się swoimi przemyśleniami na temat głównych problemów, jakich doświadczają dorośli i roli, jaką edukacja dorosłych może odegrać w ich pokonywaniu. Pytali także o zadania, jakie stawia przed sobą współczesna edukacja dorosłych, które z nich spełnia i jakie innowacje powinny zostać wprowadzone, ażeby dorośli mogli liczyć na pomoc edukacji dorosłych. Istotne były również pytania o strukturę edukacji dorosłych, o prawa, instytucje i zasoby, które kształtują regionalne i krajowe odpowiedzi na wyzwania edukacyjne. Poszukiwali odpowiedzi, jakie kombinacje podstawowych sektorów społecznych (publiczny, prywatny, ochotniczy) oraz działania na jakich szczeblach (lokalnym, regionalnym, krajowym, międzynarodowym) sprawdzają się najlepiej w polityce edukacyjnej dotyczącej osób dorosłych.

Odpowiedzi na postawione pytania-problemy są treścią raportu przedstawionego w prezentowanej książce. Raport ten składa się z pięciu części zawierających: 1) opis planowania, organizacji i metodologii badań, 2) opis powstawania i przygotowania projektu, 3) przegląd ważniejszych wyników, 4) streszczenie, 5) wstępne rozważania nad teoretycznymi i praktycznymi implikacjami projektu.

Oto odpowiedzi uzyskane od respondentów na niektóre z przedstawionych problemów badawczych:

1) obecnie zorganizowana edukacja dorosłych angażuje więcej osób niż edukacja nieletnich. Edukacja dorosłych jest jednym z najbardziej powszechnych i starożytnych zajęć ludz-

kich. Co więcej, angażuje ona nie tylko poszczególne osoby, ale całe ludzkie kolektywy, takie jak instytucje, wspólnoty, stowarzyszenia i kultury;

- 2) polityka w sferze edukacji dorosłych wymaga uświadomienia sobie potrzeb, wymagań i zasobów dotyczących dorosłych oraz zespołów, w których oni funkcjonują. Co więcej, wymaga znajomości ekologii, podejmowania decyzji w sferze edukacji dorosłych i działań uwzględniających pożądane reakcje i rzeczywiste skutki tych decyzji;
- 3) powszechna świadomość tego, co edukacja dorosłych implikuje, jest jeszcze na niskim poziomie. Dotyczy to nie tylko szerokiego ogółu, ale także decydentów i profesjonalistów. Prowadzenie racjonalnej polityki w sferze tej edukacji wymaga świadomej wiedzy i wzajemnego powiązania potrzeb, żądań i reakcji społecznych;
- 4) ostatnie wydarzenia w Europie Zachodniej (Maastricht) i Wschodniej (upadek komunizmu) mają niewątpliwie wpływ na całą sferę edukacji ustawicznej dorosłych. W aktualnych i przyszłych badaniach nad tą edukacją należy odpowiedzieć na następujące pytania:
 - jakie są potrzeby edukacyjne „normalnego” dorosłego w społeczeństwie europejskim u schyłku lat dziewięćdziesiątych. Co on lub ona powinna wiedzieć, co robić i kim być, aby dobrze funkcjonować jako osoba i jako obywatel? (wymagania uczestników),
 - co powinien oferować „rynek edukacyjny”? Czy różne propozycje nakładają się na siebie, czy istnieją

białe plamy w ofercie edukacyjnej i czy propozycje odpowiadają zapotrzebowaniu (kształtowanie oferty),

- co powinno być zrobione, aby osiągnąć zgodność pomiędzy podażą a zapotrzebowaniem? Jakiej formy współpracy i koordynacji należy rozwinąć? W jakim kierunku powinna zmierzać polityka władz publicznych i prywatnych w sferze edukacji dorosłych (skoordynowane strategie)?

Jak można zauważyć, są to praconośne i kompleksowe pytania, które badacze i praktycy oświaty dorosłych powinni wspólnie rozważyć. Takie pytania zadają i oczekują na nie odpowiedzi nauczyciele, stratedzy i uczniowie edukacji dorosłych. Jak dotąd – oceniają autorzy raportu – nie uzyskali na nie uporządkowanych i jednoznacznych odpowiedzi. Konieczne są zatem dalsze badania z tego zakresu.

Proponuję Czytelnikom „Edukacji Dorosłych” uważnie przestudiować to pod wieloma względami ciekawe opracowanie. Jest to przykład nowoczesnej pod względem strukturalnym i metodologicznym pracy poświęconej edukacji dorosłych. Przykład tym ważniejszy, że dotyczy wyników pracy zbiorowej teoretyków i praktyków z 16 państw i regionów Europy.

Jedynie dla porządku podaję, że w załącznikach do pracy zamieszczono tekst kwestionariusza Eurodelphi, podano skład europejskiego komitetu koordynacyjnego i krajowych komitetów koordynacyjnych oraz dołączono kilka tabel z wynikami analiz statystycznych niektórych odpowiedzi na pytania badawcze.

Stanisław Karaś

Standaryzacja kształcenia zawodowego

Red. Barbara Baraniak i Michał Butkiewicz; Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 326

Publikacja stanowi kolejne opracowanie w serii wydawniczej „Unowocześnianie kształcenia zawodowego”, poświęcone zagadnieniom standaryzacji kształcenia zawodowego. Podjęta problematyka jest szczególnie istotna z uwagi na jej priorytet w polityce edukacyjnej i społecznej Unii Europejskiej. Dlatego w poszukiwaniu kierunków unowocześniania rodzimego kształcenia zawodowego przyjęto istotne dla Unii Europejskiej kryteria. Do nich niewątpliwie należą: gospodarka rynkowa oraz standaryzacja kształcenia zawodowego. Pozostają one istotnymi dla pracodawcy i wyznaczają zakres kształcenia zawodowego. Ich rolę w procesie modernizacji kształcenia zawodowego dostrzega również resort edukacji, który unowocześnianie kształcenia zawodowego upatruje w ogólnym, uniwersalnym wymiarze kształcenia. Celowi temu mają służyć podstawy programowe, które być może weryfikowane będą przez standardy kształcenia zawodowego. Dlatego w niniejszej publikacji podjęto również rozważania w układzie podstawa programowa–standaryzacja kwalifikacji zawodowych wraz z towarzyszącymi im terminami: kwalifikacje – przygotowanie zawodowe – kompetencje. Podjęte rozważania wyznaczają krąg jej odbiorców, tj. środowiska zainteresowane unowocześnianiem kształcenia zawodowego.

Nauczyciele ludzi dorosłych

Kazimierz Jaskot (red.). Szczecin 1997. Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie i Oddział Regionalny TWP w Szczecinie.

Recenzowana publikacja ma charakter szczególny z dwóch powodów. Powód pierwszy – historyczny. Jest to pierwsza publikacja naukowa nowo powstałej Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Szkoła ta rozpoczęła swoją działalność edukacyjną i naukową 1 października 1997 roku. Prowadzi nauczanie na kierunku pedagogika ze specjalnościami: pedagogika opiekuńcza, pedagogika wczesnoszkolna z informatyką, edukacja społeczno-polityczna, doradca zawodowy, doradca społeczny. Rektorem uczelni jest prof. zw. dr hab. Kazimierz Jaskot.

Powód drugi jest ściśle naukowy. Problematyka nauczycieli ludzi dorosłych jest w polskiej pedagogice szczególnie zaniedbana. Jej naukowe poznanie i opis to ważne zadanie dla uczelni wyższych i organizatorów edukacji dorosłych, a znawcy tej problematyki powinni mieć stałą możliwość prezentacji wyników swych badań i poglądów w książkach i czasopismach naukowych oraz podczas konferencji i seminariów andragogicznych.

Prezentowana publikacja poświęcona jest specyficznym problemom nauczycieli ludzi dorosłych – ich postawom i kompetencjom zawodowym, komunikacyjnym, negocjacyjnym i organizatorskim.

Jest dziełem zbiorowym i zawiera sześć artykułów oraz wykaz literatury

z dziedziny nauczycieli ludzi dorosłych. Redaktorem książki jest prof. zw. dr hab. Kazimierz Jaskot.

Autorami poszczególnych rozpraw są (podaję w kolejności ich zamieszczenia w książce):

- Kazimierz Jaskot: „Uczniowie i ich nauczyciele” (rozszerzone tezy). Najkrócej mówiąc, ta rozprawa to rzeczowe (acz krótkie) studium psychologii dorosłych i andragogiki;
- Maria Czerepaniak-Walczak: „Kompetencje zawodowe nauczycieli”. Są to nader rzeczowe rozważania o profesjonalizmie nauczycieli, o specjalistycznych kwalifikacjach i sprawnościach nauczycieli dorosłych. Jest tu także odpowiedź na wciąż zadawane pytanie: „Czy nauczyciel dorosłych to zawód, specjalność, czy ... chałtura?” autorka daje odpowiedź kategoryczną: „jest to zawód, którego wykonywanie wymaga specjalistycznych sprawności” (s. 22);
- Janina Parafiniuk-Soińska: „Komunikacja w procesie kształcenia”.
- Maria Czerepaniak-Walczak: „Kompetencje komunikacyjne nauczycieli”. Zdaniem autorki „kształcenie jest szczególną postacią komunikacji”, zaś komunikację autorka rozumie jako „koordynację zachowań uzyskiwaną na drodze nieustannych wzajemnych interakcji, a nie tylko przekazywania wiadomości na temat zewnętrznej rzeczywistości”, (s. 45);
- Danuta Bielawska: „Kompetencje negocjacyjne nauczycieli ludzi dorosłych” czyli o rozwiązywaniu problemów uczniów dorosłych poprzez negocjacje nauczyciel–uczeń;

– Bernard Sack: „Kompetencje kierownicze nauczycieli”. Zdaniem autora „Możliwość osiągnięcia sukcesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych nierozzerwalnie związana jest z posiadaniem przez nauczycieli coraz wyższych kompetencji, w tym również kierowniczych” (s. 121), rozumianych jako zdolność do podejmowania szybkich, ale i trafnych decyzji dydaktycznych i wychowawczych, z zachowaniem tendencji do minimalizacji ponoszonego ryzyka.

Oceniam, że recenzowana publikacja jest nader udanym debiutem wydawniczym Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie.

Jej wydawca i redaktor kieruje ją przede wszystkim do nauczycieli pracujących z uczniami dorosłymi „z nadzieją, że zawarte w niej przemyślenia, sugestie i propozycje będą użyteczne w ich pracy pedagogicznej – sprzyjać będą refleksji nad własnymi kompetencjami zawodowymi, doskonaleniu własnego warsztatu nauczycielskiego, własnej postawy wobec uczących się” (s. 6). I oby tak się stało.

Stanisław Karaś

Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego

Elżbieta Goźlińska, Franciszek Szlosek;
Radom 1997; Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, ss. 159.

Opracowania encyklopedyczne, leksykograficzne i słownikowe są wyrazem intensywnego rozwoju i dojrzałości okre-

ślonej dyscypliny wiedzy (nauki). Dzieje się tak wtedy, kiedy została już nagromadzona odpowiednia ilość faktów naukowych, opracowane teorie naukowe oraz ustalone wskazania praktyczne wykorzystania danej dziedziny wiedzy w życiu społecznym ludzi.

Pedagogika, jako nauka wraz z licznymi działami (subdyscyplinami) rozwija się intensywnie, ale wciąż nie zaspokaja potrzeb społecznych, zwłaszcza pedagogika pracy, zawodu, orientacji zawodowej, poradnictwa zawodowego, rozwoju zawodowego, kształcenia zawodowego: teoretycznego i praktycznego.

Cieszy więc fakt, że Pani dr E. Goźlińska i Pan prof. dr hab. F. Szlosek podjęli trud i opracowali „Słownik dla nauczycieli kształcenia zawodowego” jako „podręczne narzędzie” pracy w kształceniu zawodowym młodzieży. Trzeba w tym miejscu oddać cześć sprawiedliwości, w tym znaczeniu, że ukazał się w 1986 roku „Słownik pedagogiki pracy” w opracowaniu: I. Koczniewskiej-Zagórskiej, T.W. Nowackiego i Z. Wiatrowskiego, wydany przez Ossolineum, ale jest on praktycznie nieosiągalny na rynku księgarskim, a ponadto jest zbyt naukowy, jak na potrzeby praktyczne nauczycieli kształcenia zawodowego.

Zachodzące przemiany strukturalne i treściowe w szkolnictwie zawodowym, pojawiające się nowe dziedziny kształcenia specjalistów, wymiana międzynarodowa doświadczeń w kształceniu, „starzenie się” i zanikanie niektórych zawodów wymagają stałej aktualizacji treści kształcenia i związanych z nimi pojęć.

Recenzowany Słownik zawiera 700 haseł ujętych alfabetycznie. Przeznaczony jest głównie „dla nauczycieli pracują-

cych w różnych formach systemu kształcenia zawodowego, studentów studiów pedagogicznych oraz wszystkich związanych z kształceniem zawodowym i zainteresowanych tą problematyką” (s. 2). Słownik recenzowali dla wydawnictwa wybitni polscy znawcy i twórcy pedagogiki pracy: prof. dr hab. Stanisław Kaczor i prof. dr hab. Tadeusz Nowacki. Oznacza to, że uzyskał uznanie autorytetów tej dziedziny wiedzy pedagogicznej.

Słownik... zawiera: informację wstępną od autorów; hasła słownikowe; bibliografię (85 pozycji) oraz skorowidz.

Autorzy słownika piszą, że ponad jedna trzecia terminów (pojęć) zamieszczonych w nim, to własne opisy i definicje haseł. Korzystali oni również z haseł już znanych, wprowadzając jednak do ich treści pewne modyfikacje wynikające z ewolucyjnego ich przekształcania się i rozumienia. Hasła, przy określaniu których Autorzy korzystali z konkretnej literatury, oznaczone zostały (na końcu ich treści) numerami pozycji znajdujących się w spisie bibliograficznym.

Oceniając bardzo wysoko treść hasłową Słownika... postulujemy pod adresem jego Autorów, by w kolejnym wydaniu zamieścili hasła „zgubione”, jak np. „praca”, „wychowanie przez pracę”. W Słowniku... koniecznie trzeba zamieścić sylwetki (biografie) wybitnych pionierów, współtwórców i twórców problematyki edukacji zawodowej człowieka. Będzie to bardzo znaczące rozwinięcie, wzbogacenie i udokumentowanie faktograficzne treści Słownika. Sądzymy, że trzeba w Słowniku rozszerzyć krąg odbiorców o nauczycieli przedmiotu „technika”, nauczycieli-doradców i konsultantów metodycznych, pracowników nadzoru pedago-

gicznego, organizatorów doskonalenia zawodowego i rekwalifikacji osób zmieniających zawód w ZDZ oraz autorów programów zawodowego (teoretycznego i praktycznego) kształcenia.

Akcentujemy tu również i ten fakt, że Słownik... „bierze się do ręki” z wielką przyjemnością, a to ze względu na jego piękną szatę graficzną. Jest to bardzo ważna psychologiczna zachęta dla Czytelnika, żeby zainteresował się również jego treścią, która jest bardzo bogata, jasno i zrozumiale przedstawiona. Wydany Słownik... to kolejny znaczący w literaturze pedagogicznej krok w kierunku poszerzania i naukowego „utwierdzenia” istniejącej rzeczywistości, którą jest i pozostanie edukacja zawodowa dzieci, młodzieży i dorosłych.

Kazimierz M. Czarnecki
Piotr Kowolik

DIE IV/1997. Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Ukazał się czwarty numer czasopisma Niemieckiego Instytutu Oświaty Dorosłych pod ogólnym hasłem „Kwalifikacje dla przyszłości”.

W komentarzu wstępnym redaktor naczelny Klaus Meisel zastanawia się nad pojęciami: kwalifikacje i kompetencje.

W dziale *Magazin* znajdujemy wiele informacji o wydarzeniach z dziedziny oświaty dorosłych różnej rangi. Mamy zatem relację z konferencji na temat szkół wyższych w XXI wieku, o V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Hamburgu, 40 jubileuszowych

„Rozmowach Salzburških” itp. Czytelnik niemiecki może się wyczerpująco zorientować, co się dzieje w świecie, a szczególnie w Europie, a dotyczy oświaty dorosłych.

W dziale *Rozmowy* pierwsza przeprowadzona została z prof. Bullingerem z uniwersytetu w Stuttgardzie na temat mocnych podstaw kwalifikacji przemysłanych. Do tego dochodzi się, zdaniem rozmówcy, podczas uczenia się w sieci, z udziałem moderatorów i właściwych metod.

Druga rozmowa z I. Bootz i T. Hartmannem podejmuje problem rozwoju kompetencji w kontekście zamiarów doskonalenia. I znowu wraca definicja pojęcia kompetencji, nowego podejścia do zmiany nowych strategii i rozwoju kompetencji przez uczenie się w toku społecznej ochrony środowiska.

W następnym dziale *Positionen* znajdujemy dociekania na temat zmiany paradygmatu w zakresie oświaty dorosłych. Bardzo mocno daje znać o sobie uczenie się o środowisku przez działanie.

Artykuł D.A. Zimmermann traktuje o innowacjach i rozwoju kompetencji pod hasłem: być w dobrej formie dla przyszłości.

Wreszcie pragnę krótko zaprezentować artykuł prof. W. Gieseke z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie na temat: Bez perspektyw na zwrot? Dotyczy on uczenia się przez całe życie z wykorzystaniem biografii. Autorka wskazuje w nim na możliwość przewidywania osiągnięć z zastosowaniem m.in. samokształcenia z udziałem moderatorów. Propaguje też studia na odległość.

Bogato jak zwykle zaprezentowany jest dział bibliograficzny. Obszerniejsze

recenzje i krótsze noty o ważnych, zdaniem redakcji, wydawnictwach. Jednym z ciekawszych momentów w tym dziale jest informacja o seminarium wirtualnym nt. aspektów wychowania naukowego, które odbyło się na Uniwersytecie Technicznym w Chemnitz-Zwicaui.

Stanisław Kaczor

DIE I/1998 Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Tematem przewodnim niniejszego numeru jest kierowanie kursami dla dorosłych w różnych instytucjach edukacyjnych.

W przedmowie wydawcy Klaus Meisel pisze uzasadnienie dla tematyki kierowania kursami. Wskazuje na tendencję zainteresowania tą problematyką w różnych ośrodkach, np. w Uniwersytetach Ludowych, Ośrodkach Oświaty Dorosłych prowadzonych przez Kościół Ewangelicki, w ośrodkach kształcenia zawodowego itp.

W toku tych zainteresowań mówi się o pedagogice instruktywnej i doświadczalnej. Wraz z wprowadzeniem innowacji technicznych fachowe kompetencje kadr kierowniczych na kursach muszą im odpowiadać. Szczególna rola przypada w tych procesach różnym formom samokształcenia.

Do tego ostatniego zagadnienia nawiązywano na specjalnej konferencji organizowanej przez DIE.

W *Magazynie* znajdujemy ciekawe informacje np.: o konferencji dotyczącej przyszłości kobiet i mężczyzn, o uczeniu

się obsługi komputerów przez kobiety w ramach warsztatów EUROPOOL.

W dziale *Rozmowy* redakcja przeprowadziła wywiady z trzema specjalistami z dziedziny kierowania kursami: E. Ludwig, A. Dietzel i W. Schenfeldem. Wskazywali oni na złożoność zagadnień kierowania kursami w zależności m.in. od rodzaju placówki. Na przykład specyfika uniwersytetów ludowych, gdzie na kursach przebywa większość kobiet, wymaga specjalnej wiedzy o ich pracy domowej i zawodowej. Nieco inna sytuacja jest tam, gdzie kursy zawodowe obejmują kilka pokrewnych specjalności. W każdym jednak przypadku są to zagadnienia wymagające wiedzy z różnych dziedzin.

W dziale *Pozycje* autorka R. Klein zastanawia się nad nowymi obyczajami w kierowaniu kursami w poszczególnych Landach. Wpływ na to mają niewątpliwie nowe techniki oraz formy moderatorskie i kompetencje społeczne. Dają one możliwość rozumienia sytuacji i przez dyskusje rozwiązywać problemy. W toku kształcenia zawodowego występuje ciągle doradztwo zawodowe. Inni autorzy w tym samym dziale również podejmują zagadnienie zajęć praktycznych i doradztwa w doskonaleniu zawodowym na terenie zakładów pracy. Rozważania swoje, nawiązujące do doświadczeń, skupiają na celach i treściach kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz kosztach.

Rozważania w artykule pod znamennym tytułem „Długi oddech, przyjaźń i optymizm” dotyczą rozszczeń pod adresem kierowników kursów, w sensie tworzenia warunków dla skutecznego uczenia się.

Informacja o licznych konferencjach i seminariach na pierwsze półrocze zamyka się treść 1/98 numeru Zeszytów DIE.

Stanisław Kaczor

Novičke – kwartalnik Centrum Andragogicznego Republiki Słowenii

Z zawartych w kwartalniku treści dowiadujemy się o szerokiej działalności Centrum Andragogicznego Republiki Słowenii. Między innymi znajdujemy informację o międzynarodowej konferencji Tempus w Portorożu, która zgromadziła ponad 150 akademików, ekspertów oświatowych oraz przedstawicieli Unii Europejskiej.

Przedstawione sprawozdanie z działalności oświatowej Centrum ukazuje typy kształcenia i doskonalenia w Słowenii. Najliczniej uczą się dorośli w centrach kształcenia wielokierunkowych oraz w uniwersytetach ludowych (38 i 16%).

Dyrektor Centrum przedstawiła wspólnie z I. Benedik Słoweński Program Narodowy Edukacji Dorosłych na najbliższy okres. Jednocześnie wskazuje się na dalsze perspektywy aż do 2008 roku. Zamierzenia dotyczą kwalifikacji zawodowych, jak też rozwoju osobowości dorosłych. Istotne jest to, że wskazuje się na źródła finansowania zamierzeń.

Znany polskim czytelnikom Z. Jelenc dzieli się swymi obserwacjami z Międzynarodowej Konferencji w Hamburgu 14–18 VII 97. Wskazuje na uczestnictwo Słowenii w poczynaniach

UNESCO. Warto jeszcze odnotować dwie informacje: o debacie profesjonalnej nt. kształcenia ustawicznego oraz o polityce i ekonomii w kontekście edukacji ustawicznej.

Stanisław Kaczor

Zeszyty informacyjno- -metodyczne doradcy zawodowego

Ukazały się kolejne opracowania wydawane przez Krajowy Urząd Pracy w tej serii:

nr 8 pt.: Podręcznik oceny zawodu – Praca zbiorowa pod red. Anny Milewskiej;

nr 9 pt.: Poradnictwo zawodowe w zarysie – Ray Lamb;

nr 10 pt.: Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym – Praca zbiorowa pod red. Barbary Szczepankowskiej i Antoniny Ostrowskiej.

Zeszyty informacyjno- -metodyczne dla specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych

Trzeci tom wydawnictwa Krajowego Urzędu Pracy składa się z dwóch części. Pierwsza z nich, opracowana przez Halinę Iżycką i Jacka Jaczewskiego, przedstawia działania urzędów pracy w zakresie dostosowania kwalifikacji osób bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy do potrzeb rynku pracy, realizowane przez

inicjowanie i finansowanie szkoleń dla tej grupy społeczeństwa.

Druga, przygotowana przez Jacka Jaczewskiego, przedstawia działanie urzędów pracy dotyczące szkolenia osób bezrobotnych w ramach trójstronnych umów szkoleniowych (TUS).

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

nr 5/1997

Schmidt H.: Zukunftsorientierung beruflicher Qualifikation durch Früherkennung des Wandels – Przyszłościowa orientacja kwalifikacji zawodowej przez wcześniejsze rozpoznanie zmian, s.1–2

Beicht U.: Neue Ergebnisse zu den betrieblichen Ausbildungskosten – Nowe skutki finansowania szkolenia zakładowego,

nr 6/1997

Schmidt H.: Neue Perspektiven für die Berufsbildung in Deutschland Dual und kooperativ! – Nowe perspektywy dla kształcenia zawodowego w Niemczech, s. 1–2

Pütz H.: Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts – Kernaufgabe oder nur Hilfsfunktion für die Dienstleistung? – Badania kształcenia zawodowego w Instytucie Federalnym – zasadnicze zadanie czy tylko funkcja pomocnicza służąca doskonaleniu, s. 7–13

Lennartz D.: Neue Strukturmodelle für berufliches Aus- und Weiterbilden – Nowe struktury modeli kształcenia i dalszego doskonalenia zawodowego, s. 13–19

Frantz F., Quoika M.: Berufsbildung als Instrument der strategischen Unternehmensführung – Kształcenie zawodowe jako instrument strategicznych działań kierowniczych, s. 38–44.

Dyrektor Szkoły

Nr 10/46 październik 1997

Oldroyd D.: Programy zarządzania szkolnictwem w Polsce, s. 18–21.

Skubacz A., Duda J.: Gdzie są granice autonomii szkół?, s. 29–32.

Wlazło S.: Tworzenie polityki oświatowej w gminie, s. 2–7.

Oldroyd D.: Programy zarządzania szkolnictwem w Polsce – porównanie trzech strategii (cz. 2), s. 30–34.

Dziuba T.: Budżet oświaty (5), s. 30–31.

Gawrecki L.: Jak kształcić menedżera oświaty?, s. 35–37.

Z prof. dr. hab. Mirosławem Handke rozmawia Antoni Jeżowski: Co z tego będzie miał dyrektor?, s. 2–5.

Elsner D.: SWOT, s. 6–8.

Jeżowski A.: O zdrowy system wynagrodzenia nauczycieli, s. 22–26.

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 4/97

Borowska T.: Ku komplementarnemu ujęciu losu człowieka, s. 6–23.

Berdes C., Zych A.A.: Jakość życia starzejącej się polskiej grupy etnicznej w Stanach Zjednoczonych – wyzwania edukacyjne, s. 83–98.

Chabior A.: Edukacja w życiu ludzi starszych – komunikat z badań, s. 99–106.

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Nr 3/97

Karney J.E.: Partnerstwo w edukacji dorosłych (uczeń dorosły jako partner w edukacji), s. 33–39.

Jabłonowska L.: Aktualnie preferowane kierunki i treści kursowego kształcenia dorosłych, s. 47–59.

Wesołowska E.: Osobowość jako towar w kulturze masowej, s. 73–84.

Griese H.M.: O edukacji dorosłych w Niemczech. Kilka subiektywnych i obiektywnych impresji w roku 1997, s. 119–128.

Nr 4/97

Matlakiewicz A.: V Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych – Uczenie się dorosłych: klucz do XXI wieku (Hamburg, lipiec 1997), s. 9–27.

Sapia-Drewniak E.: Kierunki zmian w polskim szkolnictwie przywieziennym po 1989 roku, s. 29–35.

Kargul J.: Rynek pracy i usług a postawy dorosłych wobec edukacji, s. 37–42.

Czerniawska O.: Dylematy edukacji dorosłych między samokształceniem a samowychowaniem, s. 43–49.

Czarnecki E., Józwiak G.: Jak organizować warsztaty z zakresu kształcenia obywatelskiego w szkołach dla dorosłych?, s. 115–122.

Solarczyk H.: Demokracja potrzebuje edukacji politycznej. Czy niemieckie uniwersytety ludowe przygotowują do świadomego obywatelstwa?, s. 127–136.

Edukacja Medialna

Nr 4/97

Strykowska J.: Dojrzewanie w kulturze mediów, s. 17–20.

Goźlińska E.: Czy szkolnictwo zawodowe reformuje się?, s. 23–25.

Żuławski A.: Uniwersytet wirtualny, s. 25–28.

Socha R.M.: Internet w edukacji europejskiej, s. 44–46.

Quittner J.: Inwazja na naszą prywatność, s. 47–49.

Rynek Pracy

Nr 10/97

Zielińska E., Kuliś M.: Środki i przedsięwzięcia ograniczania długotrwałego bezrobocia w Wielkiej Brytanii, s. 9–22.

Gębski M.: Rozwój poradnictwa zawodowego w województwie kieleckim, s. 80–90.

Nr 11/97

Siemianowicz K.: Samorząd terytorialny a bezrobocie, s. 9–21.

Żurawska J.: Opinie pracodawców o pracy rejonowych urzędów pracy województwa opolskiego, s. 57–79.

Szurmak L.: Organizacja i funkcjonowanie rynku pracy w Szwecji, s. 89–98.

Nr 12/97

Kwiatkowski E.: Podejście strumieniowe w badaniach rynku pracy, s. 9–25.

Lewonowski M.: Kreowanie nowych miejsc pracy na przykładzie wybranych regionów w Szwecji, s. 69–87.

Rocznik Pedagogiczny

Tom 20

Okoń W.: O pedagogice minionej epoki, s. 7–16.

Banach Cz.: Problemy rozwoju edukacji w Polsce w raportach Komitetu Prognoz PAN – Polska w XXI wieku, s. 17–28.

Kwiatkowski S.: Kierunki reformy kształcenia zawodowego, s. 49–57.

Kwiecińska R., Kwieciński Z.: Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. Problematyka, hipotezy, ilustracje z badań, s. 59–65.

Studia Pedagogiczne LXVII. Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli

Dudzikowa M.: Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły. O niebezpieczeństwie „uwięzienia w pułapce”, s. 7–18,

Bińczycka J.: Dorośli i dzieci, s. 39–50.

Ciekot K., Jasiński R.: Kurs komunikacji społecznej jako składowa programu kształcenia nauczycieli, s. 101–111.

Stępien R.: Edukacyjny sens porozumiewania się nauczycieli i uczniów, s. 135–141.

Doroszewicz K., Stojanowska E.: Atrakcyjność komunikatów autoprezentacyjnych nauczyciela w opinii studentów, s. 169–178.

Szkoła zawodowa

Nr 7/97

Francuz Wł.M.: Metodyka kształcenia zawodowego dla nauczycieli o krótkim stażu pracy (cz. IV), s. 9–19.

Zajac B.: Założenia organizacyjno-programowe kształcenia w szkole policealnej na podbudowie programowej liceum technicznego o profilu mechanicznym, s. 34–42.

Nr 8/97

Niemierko B.: Pomiar wyników kształcenia zawodowego, s. 2–9.

Mulawa J., Sokołowska J., Sokołowski P.: Propozycja nowej formuły egzaminu wstępnego do szkół ponadpodstawowych, s. 32–37.

Nr 9/97

Kulpa A.: Kryzys psychologiczny, s. 6–9.

Figurski J.: Ujednolicony egzamin z nauki zawodu operator obrabiarek skrawających w roku szkolnym 1996/97, s. 13–34.

Nr 10/97

Drogosz-Zabłocka E.: Z perspektywy siedmiu lat – Zmiany w kształceniu, s. 2–5.

Bogaj M.: Rzeczywistość szkolna w ocenie nauczycieli, s. 5–8.

Koptas G.: Bezrobocie absolwentów skala zjawiska i metody ograniczania, s. 8–10.

Pedagogika Pracy

Nr 31

Kaczor S.: Przyszłość kształcenia zawodowego a badania naukowe, s. 9–20.

Kwiatkowski S.M.: Kształcenie zawodowe jako przedmiot badań, s. 21–28.

Uździcki K.: Wpływ realizowanych w ramach byłego IKZ badań centralnych na rozwój teorii i praktyki kształcenia przedzawodowego, s. 29–37.

Bednarczyk H.: Założenia wielopoziomowego modułowego kształcenia zawodowego, s. 45–55.

Mąka J.: Szkolnictwo zawodowe w państwach Unii Europejskiej – Księstwo Luksemburg, s. 135–144.

Bartz B.: Wielokulturowe kompetencje w dobie globalnej komunikacji, s. 153–163.

Contents

| | |
|--|-----------|
| COMMENTARY | 5 |
| Henryk Bednarczyk: Integration, policy and quality of education | 5 |
| PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD | 7 |
| Tadeusz Wujek: 75 th anniversary of creating the Association of Labour University | 7 |
| Zdzisław Wolk: Stages of human life and professional work | 12 |
| Chris Gronholm: Tolerance and adult education in the Nordic countries | 18 |
| Wiesław Żardecki: Cultural animation in an educational perspective | 23 |
| Stanisław Kaczor: After the 5 th International Conference of Adult Education – general reflections | 31 |
| COURSE TRAINING, SCHOOLS FOR THE ADULTS | 36 |
| Mieczysław Jamiolkowski: West-Pomeranian Educational Centre in Szczecin as a regional institution of education, training and vocational development | 36 |
| Dariusz Pacewicz: The Szczecin Internet node | 41 |
| W.A. Jarovenko: Marketing of vocational education and development | 50 |
| Ryszard Malinowski: Readiness to changes | 55 |
| Igor P. Kuzmin: Attestation as an element of continuing education | 56 |
| ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET | 60 |
| Zygmunt Krasnodębski: Co-operation between the School Superintendent's Office in Szczecin and labour offices | 60 |
| Marek Gębski: Training the unemployed in the Kielce Province | 64 |
| Monika Łyżwińska: Training the unemployed – a chance for vocational activation of young people | 67 |

| | |
|---|----|
| Erwin Gondzik: Successes and failures of a simulation firm's graduates in Katowice | 75 |
| Marek Płaczek: Socio-psychological aspects of selection of the Work Club members and group guidance in the context of their belonging to the so-called "risk groups" | 78 |

| | |
|--|-----------|
| OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS | 82 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| Scientific-research and pedagogical activity of Antonina P. Bielajewa | 82 |
| Seventieth anniversary of Professor Zygmunt Wiatrowski's birthday | 84 |
| Sixtieth anniversary of Professor Józef Skrzypczak's birthday | 86 |

| | |
|--|-----------|
| CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA | 89 |
|--|-----------|

| | |
|----------------------|-----------|
| WORTH READING | 99 |
|----------------------|-----------|

Содержание

| | |
|---|-----------|
| КОММЕНТАРИЙ | 5 |
| Хенрик Беднарчик: Интеграция, политика и качество образования .. | 5 |
| ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ | 7 |
| Тадеуш Вуек: 75. юбилей создания Общества рабочих университетов | 7 |
| Здзислав Волк: Продолжение жизни человека, а профессиональный труд | 12 |
| Хрис Гронхолм: Терпимость, а обучение взрослых в нормандских странах | 18 |
| Веслав Жардецки: Культурная мультипликация в просветительской перспективе | 23 |
| Станислав Качор: После V Международной конференции просвещения взрослых – общие выводы | 31 |
| ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ | 36 |
| Мечислав Ямиолковски: Западно-поморский просветительский центр в Щецине | 36 |
| Дарюш Пацевич: Щецинский интернетовый узел | 41 |
| В.А. Яровенко: Маркетинг обучения и профессионального совершенствования | 50 |
| Рышард Малиновски: Готовность к изменениям | 55 |
| Игор П. Кузьмин: Аттестация как элемент непрерывного образования | 56 |
| ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА | 60 |
| Зигмунт Краснодембски: Сотрудничество Управления учебного округа в Щецине и бюро по трудоустройству | 60 |

| | |
|--|-----------|
| Марэк Гембски: Совершенствование безработных в келецком воеводстве | 64 |
| Моника Лыжвиньска: Обучение безработных – как шанс профессиональной активации молодежи | 67 |
| Эрвин Гондзик: Удачи и поражения выпускников катовицкого симуляционного предприятия | 75 |
| Марэк Плачек: Социально-психологические аспекты подбора участников Клубов труда и групповых консультаций в контексте их принадлежности к так называемым „группам риска” | 78 |
| ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ | 82 |
| Научно-исследовательская и педагогическая деятельность Антонины П. Беляевой | 82 |
| Юбилей 70-летия Дня рождения профессора Зигмунда Вятровского .. | 84 |
| 60-летие Дня рождения профессора Юзефа Скжипчака | 86 |
| КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ | 89 |
| ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ | 99 |

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:

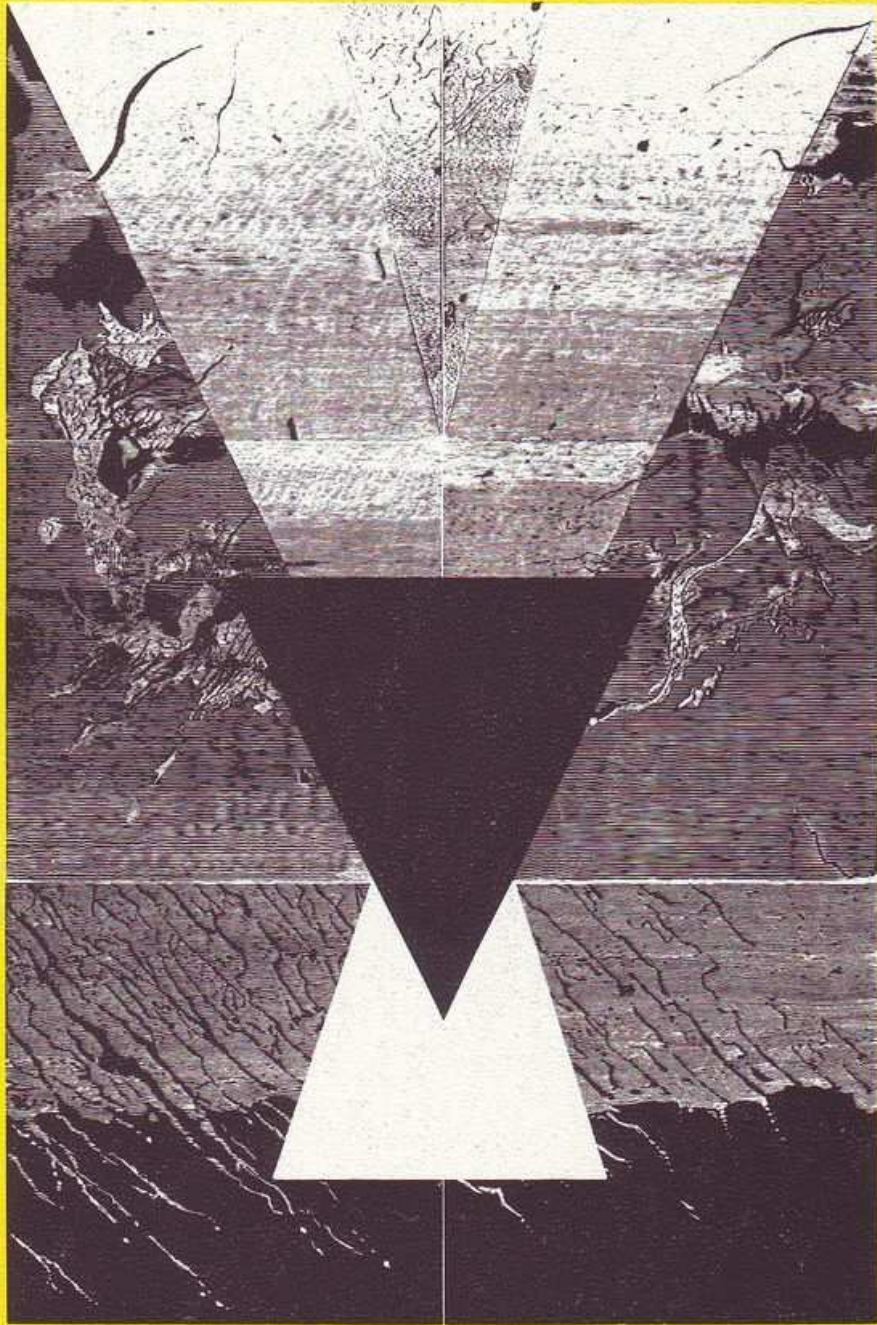
Wydawnictwo ITeE

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



ISSN 1230-9206



9 771230 920987

