

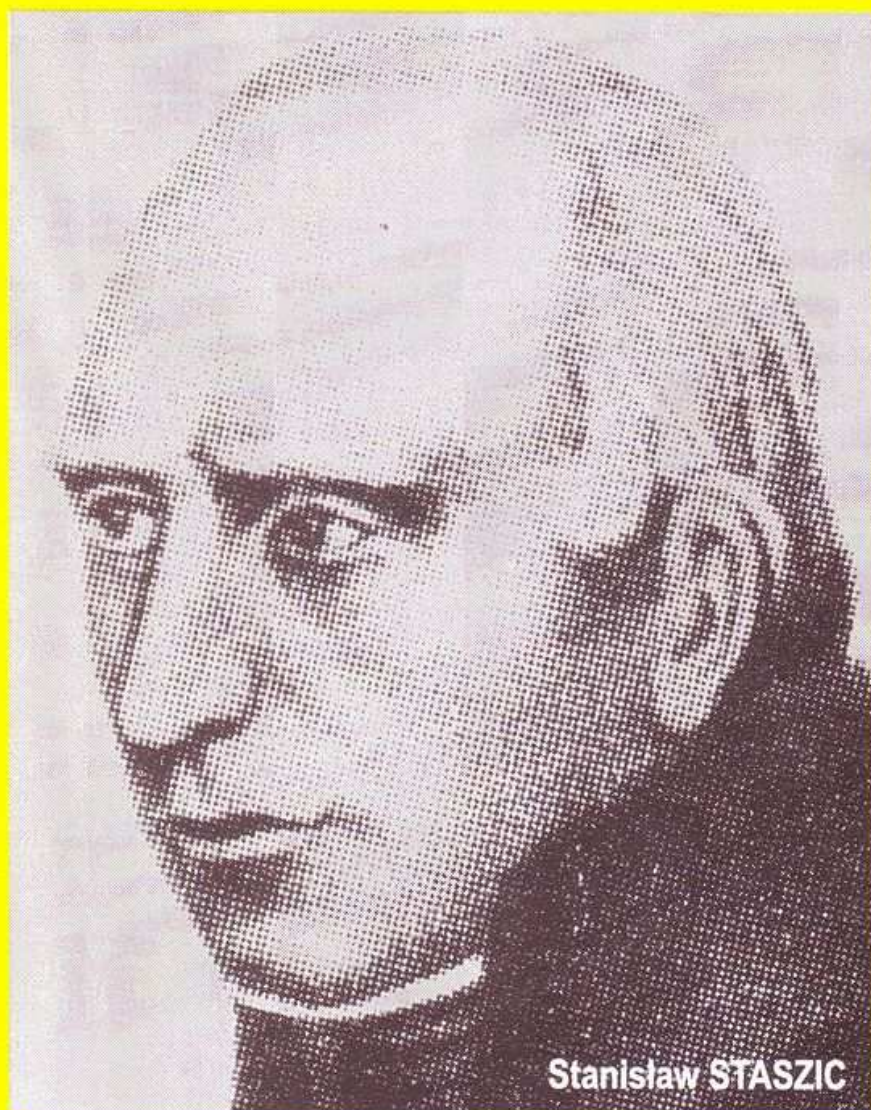
EDUKACJA DOROSŁYCH

2(21)/98

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

2/98



Stanisław STASZIC

ESVA

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**

**Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich
ul. Sienkiewicza 9, 90-113 Łódź**

EDUKACJA DOROSŁYCH

2(21)/98

RADA PROGRAMOWA

dr hab. inż. Henryk Bednarczyk prof. ITeE
w Radomiu, dr Christ Gronkholm (Finlandia),
dr Kurt Habekost (Dania), dr Winfried Höhn
(Niemcy), prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
dr Stanisław Karaś, prof. Jozsef Katus (Holandia),
mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński,
dr hab. Ryszard Parzęcki prof. WSP w Bydgoszczy,
dr Roman Patora, mgr Andrzej Piłat,
dr Edward P. Piotrkowski, prof. dr hab. Igor P.
Smirnov (Rosja), dr hab. Jerzy Stochmiałek prof.
WSPS w Warszawie, 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 Fundowicz, Joanna Iwanowska, An-
drzej Kirsz

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

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

458. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – PRASA PROGRAMOWA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet **Badań Naukowych**

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji **1998**



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

EDUKACJA DOROSŁYCH

2(21)/98

KOMENTARZ

5

Henryk Bednarczyk: Od doświadczeń oświaty dorosłych za granicą do reformowania systemu edukacji

5

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

7

Stanowisko sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych w sprawie projektu „Reformy systemu edukacji”

7

Nagroda im. Stanisława Staszica Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

9

Stanisław Kaczor: Europejskie Sympozjum Organizacji Dobrowolnych – ESVA

10

Jan Saran: Szanse europejskiej reorientacji edukacji ustawicznej w świetle działalności EUCEN

12

Ewa Maciąg: Edukacja dorosłych w Afryce. Przykłady programów oświatowych

19

Stanisław Kaczor: Efekty współpracy polsko-niemieckiej i jej perspektywy w oświacie dorosłych

21

Robert Janik: Alternatywne formy nauczania w pedagogice społecznej w RFN

24

Stanisław Kaczor: Po V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych – szerokie zaplecze dla działań edukacyjnych wśród dorosłych

28

Sokołow A.G.: Zarządzanie w zasadniczych szkołach zawodowych

31

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 35

Tadeusz Aleksander: Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe prawników w Polsce	35
Stanisław Tubek: Problemy kształcenia skazanych	42
Czesław Wiśniewski: Edukacja i zawodowa funkcjonalność lekarza (model osobowości efektywnej)	45
Ludmiła W. Wiedmich: Kształcenie modułowe w szkołach odzieżowych	54

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 58

Janusz Grochmalski: Moduł osobowościowy – inne spojrzenie na kwalifikacje pracowników	58
Stanisław Suchy: Szkolenie bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy – stan i nowe zadania	64
Brunon Bartz: Prognozy zatrudnienia i bezrobocia w krajach Unii Europejskiej	72
Elżbieta Augustyniak-Braġiel: Umiejętność słuchania w pracy doradcy zawodowego	78

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 84

Bolesław Dylak – pedagog, działacz społeczny i oświatowy	84
Krystyna Jachna – 45 lat z kształceniem zawodowym i oświatą dorosłych	87
Edmund Harwas – w drugą rocznicę śmierci	90
Roman Marian Filipiak (1935–1996)	93

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 95

CO WARTO PRZECZYTAĆ 99

Komentarz

Henryk Bednarczyk

OD DOŚWIADCZEŃ OŚWIATY DOROSŁYCH ZA GRANICĄ DO REFORMOWANIA SYSTEMU EDUKACJI

Numer Edukacji Dorosłych przygotowany na wakacje zawiera aktualności z toczącej się dyskusji nad reformą systemu edukacji, przykłady rozwiązań systemowych i częściowych w Afryce i Niemczech oraz inne przykłady międzynarodowej współpracy i jak zwykle informacje krajowe.

W toczącej się dyskusji nad reformą systemu oświaty, żywy udział brali współwydawcy Edukacji Dorosłych. Odbyły się publiczne dyskusje na posiedzeniu Rady Naukowej Zespołu Zakładów Doskonalenia Zawodowego, seminaria Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i inne. Ich wynikiem jest publikowane stanowisko sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Przewodnictwem Karty pełni w tym roku Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, które reprezentuje dr Stanisław Karaś. Międzynarodowy kontekst problemów edukacji podkreślają refleksje po V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych, informacje o sieci uniwersytetów europejskich i europejskim seminarium ESVA.

Seminarium ESVA, w którym ze strony Polski uczestniczy Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, odbędzie się na początku września w Budapeszcie. Po raz pierwszy przedstawiciele organizacji społecznych będą dyskutować o przyszłości młodzieży z licznym udziałem młodzieży.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich przygotowuje w ramach swojego udziału angielskojęzyczne wydanie monografii: „Andragogika w krajach Europy Środkowej i Wschodniej”.

W numerze zamieszczono informacje o wybitnych oświatowcach: Panu Bolesławie Dylaku i Pani Krystynie Jachnie. Serdecznie gratuluję osiągnięć, życzę zdrowia i sukcesów w pracy oświatowej.

Przypominamy sylwetki prof. Edmunda Harwasa i Romana **Mariana Filipiaka**.

Tradycyjnie zamieszczono informacje o konferencjach **naukowych i wydawnic-
twach**.

Następny numer kwartalnika będzie zawierał niektóre **materiały Zjazdu Pedago-
gicznego** i okolicznościowe referaty w związku z rozpoczęciem **roku szkolnego** edu-
kacji dorosłych.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

STANOWISKO SYGNATARIUSZY KARTY POROZUMIENIA ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH W SPRAWIE PROJEKTU „REFORMY SYSTEMU EDUKACJI”

W imieniu sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświat Dorosłych, do których należy 11 organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych, w tym Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej – przedstawiam Panu Ministrowi uwagi do projektu „Reformy systemu edukacji” opublikowanego przez MEN w tzw. pomarańczowej książce.

Na początku generalna uwaga: „Projekt ...” absolutnie nie docenia znaczenia w oświacie systemu edukacji dla dorosłych, zwłaszcza tej jej części, która jest organizowana przez pozarządowe organizacje i stowarzyszenia oświatowe. Zdaniem sygnatariuszy Karty kształcenie dorosłych (oświata dorosłych) winno być w systemie edukacji narodowej praktykowane jako integralny dział globalnego systemu oświaty.

Nie ma w „Projekcie ...” chociażby próby analizy rynku pracy i konsekwencji tegoż dla systemu edukacji narodowej, w tym dla oświaty równoległej.

Jest absolutne milczenie na temat społecznych partnerów edukacji (np. pracodawców, stowarzyszeń), przy czym w treści „Projektu ...” daje się odczuć lekceważenie rynku usług edukacyjnych, szczególnie oświaty dorosłych.

Brak jest rozeznania kierunków i poziomu aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, które z pewnością wpływają na popyt młodzieży dorosłych na określone rodzaje i poziom szkół.

Niewiarygodne są kalkulacje finansowe. Nie uwzględniają na przykład tego, co może się zdarzyć z finansami MEN w przypadku likwidacji średnich szkół społecznych, a jest to dziś zjawisko postępujące – coraz więcej rodziców nie jest stać na czesne w szkołach niepublicznych.

Planowane są zbyt szybkie próby wprowadzania nowego **układu programowego**, co może spowodować zamieszanie wśród nauczycieli, od których **oczekiwać** się będzie takich kompetencji, których oni po prostu jeszcze nie posiadają.

Niepokoi wprowadzony do opisu przyszłej szkoły podstawowej **zapis o „decydującym”** wpływie rodziców na pracę tej szkoły.

Organizacja procesu edukacji w szkole podstawowej nie przewiduje (tak to wynika z tekstu „Projektu ...”) drugoroczności i ocen pomiędzy kolejnymi klasami, nawet sam sprawdzian kompetencji po klasie szóstej nie służy ocenie formalnej. Jakie więc szkoła posiadać będzie uprawnienia i możliwości dyscyplinowania tych uczniów, którzy po prostu nie zechcą się uczyć lub wręcz przestaną uczęszczać do szkoły?

Potraktowanie matury jako jednocześnie egzaminu kwalifikacyjnego do szkoły wyższej jest do przyjęcia w odniesieniu do uczelni i kierunków, na które jest mniej lub akurat tylu kandydatów, ile znajduje się tam miejsc. We wszystkich innych przypadkach, ciągle przecież w tym zakresie samorządne uczelnie, w tym uniwersyteckie, nie mogą być pozbawione prawa do własnej selekcji chętnych.

Wymienione w „Projekcie ...” zmiany ustroju szkolnego są tak daleko idące i tak skomplikowane, że w naszym przekonaniu proponowane terminy ich realizacji są nie-realne. Tym bardziej, jeśli mają mieć charakter rzeczywisty, merytoryczny, a nie tylko organizacyjno-formalny. Jest to przecież problem dla kilkudziesięciu tysięcy szkół i kilkuset tysięcy nauczycieli, a także dla zespołów mających przygotować, zgodnie z bardzo słusznymi postulatami, tak odmienne od istniejących programy nauczania.

Ponadto nasze zastrzeżenia budzi:

- 1) brak drożności – co jest zakładane w stosunku do 2-letniej szkoły zawodowej (dla jej absolwentów nauka w szkole dziennej nie jest przewidywana),
- 2) „wyprowadzenie” z systemu szkolnego „technika”, co jest sprzeczne z tendencjami MOP i państw Europy Zachodniej,
- 3) zbyt optymistyczne założenie szybkiego podniesienia statusu materialnego nauczycieli (a co na to Pan Premier L. Balcerowicz?),
- 4) brak w „Projekcie ...” zapowiedzi opracowania odrębnej ustawy o oświacie dorosłych, skorelowanej z ogólną ustawą oświatową.

Ogólnie uważamy, że w „Projekcie ...” zagadnienia edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego potraktowane zostały pobieżnie i zdawkowo, jakby ze wstydem. Sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych proszą o bardziej wnikliwe i zgodne z potrzebami społecznymi ich potraktowanie w dalszych pracach nad reformą systemu edukacji.

NAGRODA IM. STANISŁAWA STASZICA STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH

Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich informuje o ustanowieniu nagrody za najlepsze publikacje i prace z zakresu oświaty dorosłych i andragogiki. Nagroda będzie przyznawana corocznie. Po raz pierwszy nagroda zostanie przyznana w grudniu 1998 roku.

Nagrody będą przyznawane w kategoriach:

- opublikowanych lub obronionych prac habilitacyjnych, doktorskich, magisterskich, licencjackich,
- innych (prac dyplomowych, esejów, publicystycznych, pamiętnikarskich itd.).

Ustanawia się trzy nagrody: pierwszą, drugą i trzecią lub w innym zestawieniu na podstawie uchwały Komisji Nagród powołanej przez Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Wysokość I nagrody wyniesie – 2000 zł, II nagrody – 1500 zł, III nagrody – 1000 zł.

Wnioski do nagród mogą zgłaszać:

- instytucje, zakłady lub katedry wyższych uczelni,
- organizacje i stowarzyszenia kulturowo-oświatowe,
- zainteresowani autorzy.

Pod ocenę Komisji Nagród będą brane każdorazowo prace z ostatnich dwóch lat.

Każdy wniosek powinien być poparty merytoryczną oceną wnioskodawcy, zaś w przypadku zgłoszenia indywidualnego (autora, autorów prac) zamiast oceny może być przedstawiona opinia zgłaszającego (zgłaszających) co do możliwości wykorzystania przedstawionej pracy w praktyce itp.

Prace wraz z ocenami (opiniami) powinny być przesłane w 2 egzemplarzach pod adresem Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, 00-193 Warszawa, ul. Stawki 4 (tel./fax 831-94-41) do 30 października każdego roku. Wyjątkowo w 1998 roku prace będą przyjmowane do 15 listopada.

Prace nie nagrodzone będą zwracane wnioskodawcy.

EUROPEJSKIE SYMPOZJUM ORGANIZACJI DOBROWOLNYCH – ESVA

W dniach 1–5 września 1998 roku odbędzie się X Europejskie Sympozjum Stowarzyszeń Dobrowolnych European Symposium on Voluntary Associations (ESVA). Gospodarzem Sympozjum będzie Sekcja Młodzieżowa Węgierskiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych we współpracy z Międzynarodową Fundacją ESVA (IESVA), ESVA Dania, ESVA Węgry i władzami lokalnymi w Revfülp (Węgry).

W dniach 13–15 marca 1998 roku odbyło się w Budapeszcie posiedzenie Komitetu Wykonawczego Europejskiego Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych (pozarządowych) – ESVA. W posiedzeniu wzięli udział: prof. dr Józef Katus – przewodniczący ESVA, prof. Janos Sz. Toth – wiceprzewodniczący, Marta Marfi – sekretarz oraz członkowie: Anna Bretner z Danii, mgr Zbigniew Kuźmiński, prof. dr hab. Stanisław Kaczor z Polski.

Obrady miały miejsce w Budapeszcie i w Revfülp nad Balatonem, gdzie odbędzie się Sympozjum we wrześniu.

Omawiano i podjęto decyzje w następujących sprawach:

- 1) Ukaże się wydawnictwo z ESVA – Wilno 1997. Redaktorem będzie Chris Gronholm – Finlandia, wydawcą Kurt Habekost – Dania.
- 2) Odpowiednie materiały ukażą się w „ESVA News” pod redakcją Anny Bretner.
- 3) Przedyskutowano projekt programu ESVA 1998, pod ogólnym hasłem „Młodzież Europy po dwutysięcznym roku”. Ustalono głównych referentów. W ramach Sympozjum odbędą się obchody 50 rocznicy Konferencji, która odbyła się w Revfülp w 1948 roku i poświęcona była wolnej edukacji.
- 4) Wstępnie zaprezentowani zostali kandydaci do odznaczenia Medalem Comeniusa.
- 5) Rozpoznano projekt badań polsko-węgiersko-fińskich, opracowanych w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich, nad wychowaniem obywatelskim. Ze względu na nie uzyskanie środków finansowych z Unii Europejskiej, projekt odłożono do realizacji w przyszłości.
- 6) Zapoznano się z działalnością krajowych agend ESVA.
- 7) Wysłuchano informacji A. Bretner o sytuacji w ESVA News.
- 8) Zapoznano się z propozycją prof. J. Katusa w sprawie wydania w najbliższym czasie specjalnego numeru „Edukacji Dorosłych” w języku angielskim nt. „Andragogika w Europie Środkowej i Wschodniej”. Ze strony polskiej propozycja została przyjęta pod warunkiem wsparcia finansowego na tłumaczenia.

W związku z tym Stowarzyszenie Oświatowców Polskich wysłało prośbę do organizacji zajmujących się oświatą dorosłych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej o przesłanie artykułów na temat stanu i przeszłości andragogiki i oświaty dorosłych w poszczególnych krajach. Natomiast Komitet Wykonawczy ESVA poczyni starania o fundusze na tłumaczenia.

9. Rozważano wstępnie sprawę miejsca ESVA w 1999 roku oraz zarys programu ESVA w 2000 roku, które odbędą się zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami w Krakowie. Przewiduje się udział ok. 150 osób nie tylko z Europy. Strona polska poczyni starania w zakresie zakwaterowania i miejsca obrad.

Hasłem wywoławczym najbliższej konferencji jest: Młodzież Europy w roku 2000. Trzeba w tym momencie zaznaczyć, że po raz pierwszy w tego typu spotkaniach uczestniczyć będzie młodzież. Wynika to z podzielania wiary wyrażonej m.in. przez Jacquesa Delorsa, Przewodniczącego Międzynarodowej Komisji UNESCO ds. Edukacji na rzecz XXI wieku, że edukacja ma do odegrania podstawową rolę w rozwoju indywidualnym i społecznym. Podziela się również poglądy, że edukacja jest jednym z głównych dostępnych sposobów popierania pogłębionych i bardziej harmonijnych form rozwoju ludzkiego i ograniczania w ten sposób ubóstwa, wykluczenia społecznego, niewiedzy, ucisku i wojen. Organizatorzy ESVA 1998 podzielają również poglądy wielkiego europejskiego nauczyciela, Comeniusa, że edukacja nie ogranicza się do formalnych instytucji oświatowych i że jest to działalność, która trwa całe życie.

W tym kontekście stowarzyszenia dobrowolne, nazywane również organizacjami obywatelskimi (NGO), odgrywają znaczącą rolę jako miejsce, gdzie młodzież i dorośli mogą nauczyć się, jak być samorządnymi obywatelami i jak współpracować w celu rozwiązywania problemów, które przed nimi stoją. Innymi słowy, stowarzyszenia dobrowolne są miejscem nauki obywatelskiej i społecznej. Stowarzyszenia dobrowolne są równocześnie szkołami i bastionami demokracji. Odgrywają ważną rolę w publicznej dyskusji na temat norm, wartości, opcji politycznych i nowych warunków życia przez tworzenie i upowszechnianie wiedzy.

W nowoczesnym społeczeństwie młodzież i dorośli doświadczają konsekwencji gwałtownych zmian, spowodowanych między innymi globalizacją oraz rozwojem technik informacyjnych i komunikacyjnych. Mieszkańcy krajów posttotalitarnych stoją wobec dodatkowych trudności związanych z postępowaniem historycznego procesu przechodzenia od dyktatury do pełnej demokracji. Jednak zarówno w starych, jak i nowych demokracjach w Europie, dobrobyt społeczeństwa i indywidualna samorealizacja zależą w coraz większym stopniu od nauczenia się kierowania własnym życiem i współpracy z innymi. Większa część tej nauki ma miejsce w różnych organizacjach. Jak już zostało powiedziane wcześniej, organizacje obywatelskie w tym kontekście mają ogromne znaczenie. Na Sympozjum będzie się poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jak potencjał uczenia się może być wykorzystany dla dobra wszystkich, a szczególnie dla dobra ludzi młodych, których oddanie sprawie demokracji i kompetencje będą miały decydujące znaczenie dla przyszłości Europy.

Doświadczenia Sympozjów Europejskich jak też kontaktów **bilateralnych**, trwających od 1984 roku, wskazują na największą wartość tego rodzaju **spotkań**, którymi są rozmowy, głównie kulturalne. Nie pomniejsza to znaczenia referatów i **dyskusji** politycznych. Jednakże wytworzone więzi osobiste przekładają się następnie w **trwałą** wymianę poglądów i przyjaźnie.

W programie X Sympozjum przewidziane są referaty wybitnych **uczonych** na takie tematy, jak:

- Młodzież w Europie;
- Społeczeństwo obywatelskie i nauka przez całe życie;
- Globalizacja i młodzież;
- Młodzież europejska i perspektywa rosyjska.

Odbędą się również różne warsztaty poświęcone:

- Badaniom młodzieży i tożsamości europejskiej;
- Problemom społecznym, bezrobociu i rozwojowi młodzieży w **gminach**;
- Rozwojowi wsi i sytuacji młodych ludzi tam żyjących w Europie;
- Programom międzynarodowej wymiany młodzieży w kontekście **budowania** zaufania.

Gospodarze zaprezentują programy kulturalne w terenie.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich reprezentować będą **młodzi ludzie** ze szkół tego Stowarzyszenia.

Jan Saran

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

SZANSE EUROPEJSKIEJ REORIENTACJI EDUKACJI USTAWICZNEJ W ŚWIETLE DZIAŁALNOŚCI EUCEN

Referat na konferencję naukową nt. *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej* zorganizowaną w Ciechocinku przez katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki WSP w Bydgoszczy w dniach 27–29.04.1998 r.

Wstęp

W nawiązaniu do tendencji europejskich przemian edukacyjnych oraz do współczesnego znaczenia ruchów społecznych zamierzam zasygnalizować działalność Euro-

pejskiego Stowarzyszenia (Sieci) Uniwersytetów Edukacji Ustawicznej (European Universities Continuing Education Network, EUCEN) jako jednej z dróg wiodących ku realizacji europejskiej wizji przemian społeczno-kulturowych w obszarze edukacji dorosłych. Wskażę też programowe założenia i niektóre osiągnięcia tego Stowarzyszenia oraz na doświadczenia polskie w zakresie współpracy z innymi.

Europejski kontekst edukacji ustawicznej

Edukacja ustawiczna w odniesieniu do osób dorosłych wydaje się być coraz bardziej powszechnym pojęciem, nabierającym współcześnie wymowy szczególnej. Wynika to choćby z zawartego w nim *implicite* założenia o wadze podmiotowości człowieka uczącego się i wartości jego autokreacyjnych motywacji, o które upomina się współczesna pedagogika. Naprzeciw tym tendencjom wychodzi też otwierająca się na nasz kraj Europa, co można odczytać z dokumentów Układu Europejskiego (którego postanowienia, wchodzące w życie od lutego 1994 roku, dotyczą także Polski) i z Białej Księgi Komisji Europejskiej z 1996 roku oraz europejskiego dokumentu z 1997 roku nt. Narodowej Strategii Integracyjnej¹.

W dokumentach tych wysuwane są na czoło kwestie:

- 1) mobilności pracowników naukowych, dydaktycznych i studentów, realizowanej przez wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferowego, określenie minimum programowego, tworzenie wielostopniowego uznawania dyplomów, uczenia się co najmniej 2 języków UE;
- 2) szybkiego dostępu do wyższego wykształcenia i utrzymania wysokiego jego poziomu;
- 3) tworzenia silnych więzi pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem zawodowym;
- 4) równoważności form wykształcenia i doskonalenia realizowanego różnymi drogami w ciągu całego życia, uzyskanego w toku edukacji ustawicznej;
- 5) przejrzystości finansowania edukacji w zakresie kształcenia akademickiego i zawodowego, pozwalającej na ocenę efektywności nakładów.

Problematyka edukacji ustawicznej jest podjęta najszerzej w Białej Księdze, zatytułowanej – *Nauczać i uczyć się w kierunku społeczeństwa kognitywnego*². Podkreśla się w niej konieczność intensyfikacji inwestowania w wiedzę i kompetencję ludzi w krajach Europy, jeśli chce ona utrzymać swe dotychczasowe miejsce i być w świecie konkurencji zauważona. Społeczeństwo przyszłości – jak prognozuje Biała Księga – będzie *społeczeństwem kognitywnym*. Istotną normą stanie się edukacja w ciągu całego życia, szeroka dostępność wielu form i źródeł wiedzy, a poziom kompetencji będzie miarą niejako *wyczynu indywidualnego*. Wskazuje jednocześnie na nowe, niespotykane

¹ Ewa Skrzydło-Tefelska: Transformacja polskich wyższych uczelni w perspektywie przemian do Unii Europejskiej. Maszynopis referatu na międzynarodową konferencję, udostępniony mi przez Autorkę.

² Enseigner et Apprendre. Vers la Societe Cognitive. Livre Blanc Commission Europeenne.

dotąd możliwości poznawczego urzeczywistniania podmiotowości człowieka w toku edukacji ustawicznej, zwłaszcza wobec szybkiego doskonalenia i upowszechniania multimediów.

Dostrzega jednakże pojawiające się nowe społeczne zagrożenia indywidualności człowieka, na które edukacja ustawiczna także musi być otwarta. Ludzie coraz częściej i coraz wyraźniej dzielą się bowiem na tych, którzy *wiedzą* i tych, którzy *nie wiedzą*. Ci ostatni podlegają *wykluczeniu społecznemu* – swoistej alienacji dzisiejszych czasów. Dotyka ona dorosłych – w dużym zakresie także młodych – którzy pozostają bez pracy nawet po ukończeniu kształcenia na poziomie wyższym, stają się bezradni wobec surowych reguł życia społecznego, nabierają przeświadczenia o własnej małej wartości. Z tym problemem współczesne społeczeństwo musi się zmierzyć, dostrzegając go nie tylko w kategoriach kwalifikacji, ale także w aspekcie wdrażania do wartości. Jest to wszak nie tylko sprawa *kompetencji zawodowych*, ale również kwestia *integracji społecznej i rozwoju osobistego* przez dzielenie wartości wspólnych, przyswajanie spuścizny kulturowej i uczenie się autonomii.

Ruch stowarzyszeniowy czynnikiem europejskiego zbliżenia

Obserwowana dziś nie tylko w krajach Unii Europejskiej separacja edukacji i kształcenia zawodowego staje się coraz mniej pewna, jednakże mechanizmy integracyjne nie uruchamiają się samoczynnie. Stąd znaczenie czynników społecznego reagowania, spełniających niejako funkcje regulacyjne, wśród których istotną rolę przypisuje się społecznym stowarzyszeniom³. Dają one możliwość ochrony osób spychanych na margines, jako też ochrony społeczno-kulturowych wartości. Są jakby wielogłosem wzmagającym „siłę przebicia” w złożonym świecie społecznym, umożliwiają jednostkom i zbiorowościom zmanifestowanie sytuacji zagrożeń i pojawiających się nowych potrzeb. Owa afirmacja pozwala im być zauważonym i wysłuchanym przez władzę.

W realizacji celów integracyjnych w Europie przypisuje się istotną rolę stowarzyszeniom o *zasięgu transnarodowym*. Ich rozwój i wymianę międzynarodową wysunięto jako jeden z czterech celów europejskiej edukacji dorosłych na konferencji w 1993 r. w Konstanz⁴.

Ewidentną i już znaną w kraju działalność, w której szeroko partycypuje polska edukacja dorosłych, prowadzi między innymi Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband)⁵ i Europejskie Stowarzyszenie do Badań nad Edukacją Dorosłych ESREA (European Society for Research on the Education of Adults). Mniej natomiast u nas dostrzeżoną w środowiskach akademickich – jednakże bardzo dynamiczną i aktywną organizacją europejską – jest niewątpliwie

³ Zob. Edukacja Dorosłych jako ruch społeczny. Międzynarodowa konferencja ESREA i Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław październik 1992. Materiały w posiadaniu autora.

⁴ T. Lasoń: Międzynarodowa konferencja oświaty dorosłych w Konstanz. „Edukacja Dorosłych” 1993 nr 1.

⁵ Zob. np.: A.F.B.N. Greger: Działalność Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych DVV. „Edukacja Dorosłych” 1993, nr 1.

EUCEN. Jego członkami są dotychczas tylko trzy polskie uczelnie wyższe: dwie państwowe i jedna prywatna⁶.

Założenia działalności EUCEN

Stowarzyszenie EUCEN zostało zatwierdzone przez belgijskie prawo w 1991 roku jako międzynarodowa pozarządowa, niedochodowa organizacja naukowa. Przynależność jest tu instytucjonalna, ograniczona do uczelni wyższych, które nadają najwyższe akademickie stopnie naukowe lub dyplomy we własnych krajach (obejmuje zatem nie tylko uniwersytety w polskim rozumieniu). Jeszcze dwa lata temu skupiało wyłącznie członków z krajów Unii Europejskiej i EFTA, natomiast uczelnie spoza tych układów mogły być przyjmowane w poczet tzw. *członków stowarzyszonych* o ograniczonym statusie prawnym. Ta bariera została już zniesiona. Na początku 1996 roku do Stowarzyszenia należały 124 uniwersytety z 19 krajów europejskich, a w latach następnych liczba jego członków znacznie wzrosła. Siedzibą stowarzyszenia jest Uniwersytet w Liege (Belgia), a sekretariat mieści się w Bristolu (W. Brytania). Kolejni prezydenci EUCEN pochodzą: z Monachium (Niemcy) oraz Leuven (Belgia); aktualnie funkcję tę pełni profesor Katolickiego Uniwersytetu w Leuven Victor de Kosinsky. Honorowym Kanclerzem EUCEN jest Pani Edith Creson – ekspremier Francji – członek Komisji Europejskiej.

Celem ogólnym EUCEN – wg jego Statutu⁷ – jest: 1) umożliwienie swoim członkom lepszego służenia ludziom w Europie, szczególnie w macierzystych regionach uniwersytetów – poprzez zapewnienie wysokiej jakości edukacji ustawicznej oraz 2) wpływanie na rozwój i kształt europejskiej polityki kształcenia w zakresie edukacji ustawicznej. Pojmowana jest tu ona jako *edukacja ciągła*, *edukacja dalsza* po ukończeniu szkoły (uzyskaniu zawodu), związana zwłaszcza z aktualizacją i uzupełnieniem wiedzy i umiejętności, re kwalifikacjami zawodowymi itp. Obejmuje zarówno *otwartą, wolną* edukację dorosłych, jak i kształcenie, *prowadzące do stopni i dyplomów* oraz *popierające doświadczenie* (kursy proponujące rozwój, przygotowanie kadr itp.).

Zadania EUCEN zostały włączone do statutu i formalnie zatwierdzone przez belgijskie prawo w 1992 r. Preferują one działania idące w następujących kierunkach:

- wymiana doświadczeń i informacji pomiędzy członkami EUCEN i nawiązywanie kontaktów ze znaczącymi instytucjami (ciałami) Europy;
- współdziałanie członków EUCEN z ludźmi wyznaczającymi kierunki polityki edukacji ustawicznej i praktykami na poziomie uniwersyteckim w Europie:
 - współpraca w zakresie wyboru najbardziej efektywnych kierunków działań;
 - stosowanie efektywnych strategii, technik i innowacyjnych metod rozwoju edukacji ustawicznej w całej Europie;

⁶ Są to: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

⁷ Statutes an International Association with Philanthropic, Religious, Scientific, Artistic or Pedagogical Objectives. Moniteur Belge, 24 February, 1994; N3709.

- wymiana i współdziałanie między uniwersytetami a pracodawcami w celu identyfikacji zmieniających się potrzeb w zakresie edukacji ustawicznej;
- wspieranie członków podejmujących europejskie badania edukacji ciągłej;
- wspieranie możliwości rozwoju kadry dla edukacji ustawicznej, wymiana pracowników i studentów;
- poszukiwanie wspólnych standardów jakości kształcenia wśród członków, troska o jego wysoki poziom, przyczynianie się do rozwoju uniwersyteckiego transferowego systemu kredytowego;
- poszukiwanie możliwości wpływu polityki europejskiej na edukację ustawiczną; śledzenie współczesnych kierunków jej rozwoju w Europie; uczynienie trapiących ją problemów podstawą do dyskusji z politykami europejskimi.

Z doświadczeń EUCEN

Spośród ważnych, realizowanych kierunków działań EUCEN można wymienić⁸:

1. Konferencje plenarne uniwersytetów prowadzących edukację ustawiczną (UCE), organizowane dwa razy w roku na terenie różnych krajów Europy.
2. Stałe grupy robocze podejmujące tematy: akumulacja i transfer kredytu dla UCE, UCE dla nauczycieli, sztuka i kultura w UCE, Dyplom Europejski w rozwoju kadry dla UCE, informacja o UCE, zawodowe kształcenia w ramach UCE, specjalne programy w ramach kształcenia akademickiego dla bezrobotnych.
3. Rozwój kadry w ramach przygotowania specjalistów dla kształcenia ustawicznego (obejmujący Dyplom Europejski).
4. Ścisła współpraca z corocznie organizowaną *Summer School* na uniwersytecie w Barcelonie (rozwój kadry).
5. Serwis informacyjny *Listserver* oraz *Newsletter* dla członków (Internet + podstawowe materiały przesyłane faksem lub pocztą).
6. Edycja w Internecie czasopisma *Electronic Journal of Continuing Education*.

Najżywością problemów współczesnej edukacji dorosłych w Europie dotyczyły plenarne Konferencje EUCEN. Ich tematyka w ostatnich latach to:

Regionalne potrzeby edukacji ustawicznej uniwersytetów, Xth – Kortrijk (Belgia – październik 1995); *Otwarte kształcenie i na dystans*, Xth – Nates (Francja – marzec 1996); *Edukacja ustawiczna dla kształcenia profesjonalnego*, XIIth – Catania (Włochy – październik 1996); *Współzawodnictwo – współpraca: wyzwania dla uniwersyteckiej edukacji ustawicznej*, XIIIth – Lozanna (Szwajcaria – kwiecień 1997); *Promocja twórczości i innowacji*, XIVth – Dublin (Irlandia – październik 1997). W roku 1998 planowana jest konferencja w Orebro (Szwajcaria) oraz w Warszawie.

⁸ Informacyjne materiały w posiadaniu autora, dostępne też w Internecie pod adresem e-mail: E.J.Thomas@bristol.ac.uk oraz <http://www.fe.op.pt/nuce/nuce.htm>

Konferencje Europejskie (plenarne) organizowane są przez uniwersytety określonego kraju, będące członkami EUCEN, zwykle wspólnym wysiłkiem kilku uczelni. Każda jest znaczącym wydarzeniem. Biorą w niej udział w większości wybitni przedstawiciele edukacji ustawicznej w Europie, członkowie Komisji Europejskiej i UNESCO, władze lokalne, telewizja, prasa itp.

Zasadą pracy Stowarzyszenia – szczególnie w ostatnich latach – jest zaktywizowanie wszystkich jego członków. Wyrazem tego są – organizowane poza plenarnymi konferencjami – spotkania w grupach roboczych, odbywające się co kilka miesięcy oraz stały kontakt korespondencyjny wszystkich członków grup, zwłaszcza przez Internet. Znaczącym efektem prac, w których uczestniczyli polscy członkowie Stowarzyszenia, było przygotowanie w 1997 roku i opublikowanie w edycji Internetu 19 krajowych sprawozdań z funkcjonowania edukacji ustawicznej w różnych krajach oraz europejskiego, zbiorczego raportu na ten temat. Raport ten opracowany w związku z realizacją w latach 1996–1999 projektu badawczego *TheNuce* (Thematic Network in European University Education), częściowo finansowano z programu SOKRATES. Podsumowanie pierwszego roku działalności badawczej odbyło się na spotkaniu roboczym w połowie grudnia 1997 roku w Brukseli. W dalszą działalność w ramach programu SOKRATES włączono licznie członków Stowarzyszenia, powołując kilkanaście grup roboczych. Funkcjonują one aktualnie, przygotowując w poszczególnych krajach cząstkowe raporty z badań, których syntetyczne opracowanie nastąpi w pierwszym półroczu 1998 roku.

Zakres problematyki poszczególnych grup jest bardzo zróżnicowany i dotyczy: roli uczelni akademickich w dalszej edukacji; kształcenia menedżerów w uniwersytetach; badania procesu uczenia się w zakresie edukacji ustawicznej; tworzenia bazy danych w zakresie „studium przypadków”; sieci współpracy w uniwersyteckiej edukacji ustawicznej; roli uniwersytetu w edukacji ustawicznej, jej relacji w stosunku do społeczeństwa itp. Badania te podjęło 135 uniwersytetów z 20 krajów Europy, głównie członków Unii Europejskiej, uczestniczą w nich też polskie uczelnie.

Doświadczenie uczestnictwa UMCS w działalności EUCEN odnosi się głównie do Zakładu Andragogiki. W ciągu niespełna trzech lat jego pracownicy brali corocznie udział w zagranicznych konferencjach tego Stowarzyszenia. Spośród wykonanych prac można wymienić wykonanie recenzji polskiej części wspomnianego wyżej europejskiego raportu o edukacji ustawicznej, zamieszczenie publikacji o polskiej edukacji dorosłych w czasopiśmie elektronicznym EUCEN w Internecie oraz zaangażowanie się w problematykę projektu *TheNuce – grupy roboczej 03*, dotyczącego *diagnozy stanu i potrzeb w zakresie badań nad edukacją ustawiczną uniwersytetów w Polsce*. Sformułowano ponadto i przesłano szereg opinii w kwestiach metodologicznych, zaproponowano 2 polskie projekty badawcze nad europejską edukacją dorosłych (na spotkaniu roboczym w Brukseli w grudniu 1997 r. Opracowano projekt struktury europejskiego raportu i narzędzi badawczych w tej grupie roboczej. Przystąpiono w ramach jej prac do diagnostycznych badań, obejmujących 15 instytucji pozauniwersyteckich (zgodnie z ogólnymi założeniami projektu) o zasięgu ogólnopolskim.

Problematyka tych badań – podobnie jak we wszystkich krajach w nich uczestniczących – była ukierunkowana na te same kwestie:

- 1) wiedza na temat dotychczasowych badań UCE,
- 2) potrzeby ich prowadzenia na europejskim poziomie,
- 3) wyniki rezultatów dotychczasowych badań i ich rozpowszechnianie,
- 4) zastosowanie uzyskanych rezultatów do praktyki,
- 5) oczekiwania i życzenia co do łączenia badań UCE z praktyką w przyszłości.
- 6) wpływ nauczania i uczenia się w UCE na nowe tendencje i zjawiska europejskie (technologie komputerowe, globalizacja życia, nowe obywatelstwo itp.).

Komunikowanie się bieżące, związane z dokonywaniem analiz i wymianą dokumentacji w tym kilkunastoosobowym zespole, następuje przez sieć elektroniczną Internetu pod kierunkiem członka Zarządu EUCEN z Uniwersytetu Londyńskiego⁹.

Na terenie Polski badania dostarczają szeregu interesujących doświadczeń, ale przebiegają też nie bez trudności. Oto spośród objętych badaniami w ramach *TheNuce* instytucji (stowarzyszeń, fundacji, przedsiębiorstw) znaczna ich część nie dysponuje czynną pocztą elektroniczną, pozwalającą na sprawne komunikowanie się. W tej sytuacji przeprowadzeniu tych pilnych badań służą też faxy i telefony. Kilka instytucji nie wykazało gotowości do sprawnego udzielania rzetelnych informacji, w Internecie są o nich nieaktualne lub fałszywe dane. Ponadto pojawiają się metodologiczne trudności bowiem problemy poddane sondażom muszą być rzeczywistymi problemami we wszystkich – podejmujących badania – krajach. Odczuwane są też przeszkody co do jednoznacznego wyartykułowania kwestii, mające swe źródła w terminologii (różne rozumienie terminu *uniwersytet, edukacja ustawiczna* itp.). Trudności te są – jak sędzę – do pokonania, ale wymagają negocjacji, dobrej woli i gotowości do consensusów w skali transnarodowej.

W działalności EUCEN cenną wydaje się zwłaszcza:

- rzetelna i szybka informacja (orientacja) w zakresie najżywotniejszych problemów edukacji dorosłych w różnych krajach Europy (wymiana bezpośrednia informacji, przez Internet, nadsyłane materiały itp.);
- popularyzacja uniwersytetów regionalnych na forum europejskim, możliwość publikacji w „czasopismach elektronicznych”, wejście publikowanych treści do światowego obiegu;
- możliwość uczestnictwa w programach badawczych o zasięgu europejskim;
- kontakt z praktyką działalności naukowo-dydaktycznej i organizacyjnej kształcenia w przodujących uczelniach Europy;
- zawieranie bilateralnej współpracy przez osobiste kontakty z osobami o zbliżonej orientacji naukowej i profesji w zakresie kształcenia ustawicznego z różnych uniwersytetów europejskich.

Uogólniając, można – jak sędzę – przyjąć, że EUCEN jest stowarzyszeniem aktywnie reagującym na społeczne potrzeby edukacyjne dzisiejszej Europy, angażując się

⁹ Więcej informacji można uzyskać pod adresem Web: www.fe.up.pt/nuce/nucewelcome.html

wielostronnie we współczesne przemiany. Przez pozyskiwanie „wpływowych” osób, wymianę doświadczeń, prowadzenie badań, sprawne gromadzenie, komunikowanie i przekaz informacji przy wykorzystaniu kontaktów bezpośrednich oraz Internetu osiąga EUCEN wysoką skuteczność swoich działań na drodze do europejskiej integracji w zakresie problematyki edukacji dorosłych.

Ewa Maciąg

Zakład Socjologii, Akademia Rolnicza SGGW

EDUKACJA DOROSŁYCH W AFRYCE. PRZYKŁADY PROGRAMÓW OŚWIATOWYCH

Chociaż za ojczyznę instytucji znanej pod nazwą uniwersytetu ludowego słusznie uważa się Danię, to trzeba jednak pamiętać o ogromnym, na powstanie i rozwój tejże instytucji, wpływie myśli angielskiej. Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig w latach 1829–1843 czterokrotnie odwiedził Anglię, co nie pozostało bez wpływu na jego działalność dydaktyczno-wychowawczą. Z tradycji angielskich zaczerpnięta została przede wszystkim idea kształcenia internetowego oraz holistyczna koncepcja oświaty i wychowania z uwzględnieniem wymogów oraz potrzeb zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej. Tradycje duńskie natomiast to, nowatorskie wówczas, rozdzielanie edukacji na kształcenie dzieci i kształcenie dorosłej młodzieży oraz udostępnienie oświaty szerokim rzeszom społeczeństwa. Innowacje duńskie bardziej jednak wynikały z określonej sytuacji społeczno-politycznej Europy niż z jakichś bardzo ściśle z tradycjami duńskimi związanych potrzeb. Budzące się w Europie masy chłopskie wraz ze swoją potrzebą uznania ich roli w państwie stanowiły bezpośrednią przyczynę zainteresowania oświatą w tych kręgach społecznych. Chłopi bowiem znakomicie zdawali sobie sprawę, że to właśnie szeroko rozumiana oświata może przyczynić się do realizacji ich marzenia o niezależności, o współdecydowaniu w kwestiach ogólnonarodowych. Dopiero konglomerat tych wszystkich elementów stanowi specyficzną podstawę wykreowania typowo duńskiej instytucji uniwersytetu ludowego.

Na łamach niniejszego artykułu chciałabym zająć się kwestią raczej mało popularną w naszym kręgu kulturowym – kwestią edukacji dorosłych w Afryce, bazując na dwu wybranych przykładach projektów oświatowych opartych na zasadzie ludowego kształcenia dorosłych – projektu duńskiego i projektu angielskiego. Zagadnienie kształcenia dorosłych na Czarnym Lądzie jest bardzo mocno powiązane z angielsko-duńskimi elementami edukacji, stanowiącymi podstawę kształcenia o charakterze ludowym.

Systematyczny rozwój pierwszych tego typu programów edukacyjnych przypada na wczesne lata osiemdziesiąte. Wtedy właśnie dużego znaczenia nabiera duński program edukacyjno-oświatowy *Danida*. Nieco później, bo w 1993 roku, pojawia się program angielski, zajmujący się oświatą dorosłych w Ghanie.

Duński program *Danida*

Duński program *Danida* powstał w 1993 roku w wyniku współpracy Duńskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Duńskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Ludowych i grupy osób bezpośrednio związanych z tym, nowo powstającym wówczas, programem oświatowym. Szeroka współpraca tych jednostek zaowocowała wykreowaniem na początku lat dziewięćdziesiątych w Nigerii największego na świecie uniwersytetu ludowego, liczącego 400 słuchaczy i 27 nauczycieli¹. Fundatorem tego przedsięwzięcia był dr Katchi Ozumba, a założony przez niego Nigeryjski Uniwersytet Ludowy cechuje realizacja odpowiednich programów kształcenia, bazujących na własnych elementach kulturowych, lokalnym języku, własnym systemie wierzeń, norm i wartości połączonych z ideą demokracji i życia w pokoju.

Projekt prowadzony w Nigerii przybrał największe rozmiary wśród programów duńskich, ale nie był projektem jedynym. W 1988 roku Duńskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych objęło odpowiedzialność za program kształcenia liderów w Indyjskim stanie Karnataka na okres trzech lat. W roku 1991 ruszyła druga faza czteroletniego projektu w Bangladeszu. Projekt ten nakierowany był na potrzeby edukacyjne dorosłej młodzieży, pochodzącej z obszarów wiejskich. Organizowane tam, przy aktywnym współudziale programu *Danida*, ośmiomiesięczne kursy miały przede wszystkim na celu podniesienie stanu ogólnej oświaty obszarów mniej rozwiniętych. Taki też cel przyświecał wszystkim pracom prezentowanego duńskiego programu oświatowego. Wydobyć afrykańskich obszarów wiejskich z zacofania przy uwzględnieniu i zachowaniu tożsamości tychże terenów to główny cel działania projektu *Danida* i jemu podobnych.

Angielski projekt oświatowy w Ghanie

Nad oświatą w Ghanie pracuje wiele programów oświatowo-edukacyjnych, w tym również projekty duńskie i angielski, który szczególnie zasługuje na uwagę. Projekt angielski w Ghanie zasługuje na wyróżnienie chociażby ze względu na determinację jego koordynatorów, którzy w dużym stopniu biorą udział w tym projekcie społecznie. Głównym inicjatorem programu lokalnych uniwersytetów ludowych w północnej Ghanie jest Ruskin College (collee edukacji dorosłych) w Oxfordzie. Kształcenie oparte na dobrowolności uczestnictwa i zasadach demokracji, skupia duże grupy ludności tubylczej zainteresowanej takimi praktycznymi działaniami, jak:

¹ Royal Danish Ministry of Foreign Affairs: „The Danish Folkehojskole”. Copenhagen 1993, str. 22.

- zapobieganie śmiertelności niemowląt,
- zapobieganie chorobom prostymi metodami i dzięki wyrobieniu podstawowych nawyków higienicznych,
- wiadomości z zakresu planowania rodziny,
- informacje na temat zdrowego odżywiania się,
- wiadomości z zakresu lokalnie pojmowanej przedsiębiorczości.

Prezentowany projekt oświatowy w Ghanie realizowany jest od roku 1993 i mimo pierwotnie planowanego krótszego okresu jego realizacji, ze względu na jego niezwykle walory edukacyjne Unia Europejska zdecydowała się sponsorować kolejny etap programu do roku 2000.

Nie ma chyba potrzeby, na łamach tak fachowego czasopisma, przypominać o roli i pozytywnych stronach funkcjonowania instytucji uniwersytetu ludowego. Warto jednak zastanowić się nad ich specyficzną rolą właśnie w krajach, gdzie podstawowe zdobycze cywilizacyjne są wciąż luksusem. Oczywiście jest, że to właśnie edukacja i oświata w szerokim rozumieniu mają większe znaczenie niż oferta gotowych rozwiązań. Prawdopodobnie Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig nawet nie marzył, że jego idea uniwersytetu ludowego rozprzestrzeni się aż na taką skalę, jak ma to miejsce obecnie.

Stanisław Kaczor

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

EFEKTY WSPÓŁPRACY POLSKO-NIEMIECKIEJ I JEJ PERSPEKTYWY W OŚWIACIE DOROSŁYCH

Istnieje dobry zwyczaj i powinność oceniania każdej współpracy między partnerami. Uczestniczący we współpracy pragną bowiem orientować się, jaką drogę przeszli i na ile postawione cele zostały osiągnięte. Jeżeli stwierdza się niedociągnięcia, to warto ukazać ich przyczyny i stworzyć warunki do ich naprawy.

Przed kilku laty zaczęto tworzyć warunki dla współpracy polsko-niemieckiej w nowych warunkach, po zmianie ustrojów w Polsce i na terenie dawnej Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Partnerami dla tej współpracy, nawiązującej również do przeszłości, stały się: Instytut Pedagogiki Gospodarki i Pedagogiki Dorosłych IV Fakultetu Filozofii NA Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich oraz Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Ze względu na wspomniane już pewne tradycje współpracy polsko-niemieckiej w przeszłości, inicjatywy dotyczące zakresu treści i metod przejawiały obie strony. Jednakże zmiana warunków wymagała szeregu kontaktów informacyjnych, aby można było stworzyć koncepcję współpracy według wzajemnych zainteresowań i potrzeb.

Przewidziano pobyty studyjne w Polsce i Niemczech, wymianę materiałów badawczych, udział w seminariach, konferencjach, zamieszczanie artykułów na zasadach wzajemności we własnych czasopiśmie. Najważniejszym przedsięwzięciem była jednak propozycja napisania i wydania pracy zbiorowej autorów polskich i niemieckich z dziedziny oświaty dorosłych w języku polskim i niemieckim.

Od zarysu pierwszego projektu do zakończenia prac nad wydawnictwem upłynęły trzy lata. Książka ukazała się w 1997 roku, jako praca zbiorowa pt. „Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech”. Ośmiu autorów, trzech ze strony niemieckiej i pięciu ze strony polskiej, przedstawiło zagadnienia poświęcone zarówno historycznym, jak też współczesnym i przyszłościowym problemom oświaty dorosłych w Polsce i Niemczech. Wydanie wspomnianej pracy zbiorowej można uznać za bardzo ważne wydarzenie w dziedzinie współpracy polskich i niemieckich pedagogów w dziedzinie oświaty dorosłych.

Na kolokwium zorganizowanym przez stronę niemiecką podsumowującym dotychczasową współpracę, w dniu 8 grudnia 1997 roku, odniesiono się do innych elementów tej współpracy.

Po pierwsze, to udział w konferencjach, seminariach i kolokwium organizowanych w Polsce i w Niemczech. I tak np. prof. W. Gieseke i dr W. Höhn uczestniczyli w 1994 roku w seminarium na temat rozwoju kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych w Polsce, a prof. S. Kaczor i prezes Z. Kuźmiński w kolokwium zorganizowanym w Berlinie w 1996 r. na temat rozwoju badań prowadzonych na Uniwersytecie Humboldta w zakresie oświaty dorosłych. W kilku spotkaniach studyjnych w Niemczech uczestniczył dr Henryk Bednarczyk z Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, a ze Stowarzyszenia Oświatowców Polskich wspomniane już osoby.

Na łamach polskiego czasopisma „Pedagogika Pracy” zamieszczono artykuły: W. Gieseke – O rozwoju kształcenia dorosłych. Pedagogika dorosłych w Niemczech (nr 28/96) oraz dr W. Höhna – Kształcenie zawodowe i międzynarodowa gospodarka (nr 23/94) i Pojęcie zawodu (nr 22/93). Natomiast na łamach „Edukacji Dorosłych” zostały wydrukowane następujące artykuły: W. Gieseke – Doświadczenia jako czynniki utrudniające i sprzyjające w kształceniu dorosłych (nr 3/94), Studium pedagogiki dorosłych na Uniwersytecie im. Humboldta (nr 5/94). W. Höhn – Zrzeszenie na rzecz rozwoju strukturalnego i kwalifikacji sposobem na zmniejszenie bezrobocia w regionie Gransee (nr 1/97).

Dla strony polskiej ważne jest jeszcze to, że prof. W. Gieseke przyjęła członkostwo w Radzie Redakcyjnej Pedagogiki Pracy, a dr W. Höhn w Radzie Programowej Edukacji Dorosłych.

Dzięki wzajemnemu zrozumieniu i konsekwencji w dążeniu do osiągnięcia wspólnie postawionych celów, mamy dobry stan wyjściowy do dalszej współpracy.

Propozycje dalszej współpracy polsko-niemieckiej w oświacie dorosłych

Podczas rozmów dwustronnych przed kilku laty jednym z założeń organizacyjno-metodycznych było: podejmować zagadnienia niezbyt obszerne, oceniać możliwości realistycznie, a jednocześnie problemy podjęte rozwiązywać do końca i w sposób taki, aby można było dokonać pomiaru rezultatów. Wydaje się, że zasady te były przestrzegane i przyniosły spodziewane efekty.

Gdy podsumowujemy dotychczasowe osiągnięcia, to warto rozważyć, co dalej?

Skoro „trójkąt” w składzie: Instytut Pedagogiki Gospodarczej i Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu im. Humboldta, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Stowarzyszenie Oświatowców Polskich zdał egzamin, to warto podejmować dalsze zadania w kontekście polsko-niemieckim, a może także europejskim.

Ze strony Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Stowarzyszenia Oświatowców Polskich proponujemy rozważenie następujących problemów i form pracy nad nimi:

1. Dalsze studia nad dorobkiem oświaty dorosłych w Niemczech i w Polsce, oświaty rozumianej bardzo szeroko przez: pobyty studyjne organizowane według ustalonych warunków, udział w konferencjach, seminariach, kolokwium i innych spotkaniach. Przez wymianę artykułów i zamieszczanie ich we własnych czasopismach, a także rekomendowanie dla innych czasopism. Zamieszczanie recenzji o książkach i innych wydawnictwach drugiej strony.

2. Przygotowanie i wydanie następnych książek, opracowanych zespołowo w dwóch językach, adresowanych do studentów i szerszej rzeszy czytelników, zajmujących się problematyką oświaty dorosłych. Do dyskusji przedstawiamy rozważenie dwóch zbiorów:

- Teoretyczne i praktyczne problemy oświaty dorosłych w Polsce i w Niemczech,
- Problemy bezrobocia i oświata dorosłych w Polsce i w Niemczech.

Każda z tych książek mogłaby być w rozmiarach podobna do wydanej i zawierać po 3–5 artykułów (w symetrii stronami) z każdej strony.

Finansowanie i sposób upowszechniania będzie ustalany w rozmowach bieżących, jak dotychczas.

W zagadnieniach teoretycznych warto rozważyć problematykę terminologii. O potrzebie takich wydawnictw świadczy m.in. dyskusja, jaka miała miejsce w Niemczech na łamach kwartalnika DIE nr 4/97, a dotycząca w znacznej mierze takich pojęć, jak: kwalifikacje i kompetencje. Na łamach tego numeru zamieściła swój artykuł W. Giseke.

Być może byłby to początek prac nad małym słownikiem terminologicznym polsko-niemieckim z obszaru oświaty dorosłych. Prace teoretyczne mogą mieć duże zna-

czenie dla rozwoju metodologii badań, prowadzonych współcześnie i w przyszłości. Z doświadczenia wiadomo, że jest to jedna z najtrudniejszych dziedzin na każdym polu badawczym.

3. Do rozważania jest wreszcie rozpoczęcie wspólnych badań pilotażowych na temat wychowania (samowychowania) obywatelskiego dorosłych. Niemcy mają znaczące doświadczenie w tej dziedzinie. W Polsce następuje szereg przewartościowań i warto zbadać, jak one przebiegają. W następstwie takich badań być może powstanie „metodyka wychowania (samowychowania) dorosłych”. Wydaje się, że jejżytek mógłby być nie tylko w Polsce i w Niemczech, ale i w innych krajach, głównie Europy Środkowej Wschodniej.

Po ewentualnym przyjęciu głównej idei takich badań, trzeba będzie opracować ich koncepcję, zapewnić środki (może z fundacji europejskich), aby w najbliższych latach osiągnąć pierwsze wyniki.

Dotychczasowe osiągnięcia we współpracy były możliwe dzięki wytworzeniu odpowiedniego klimatu wzajemnego zaufania i życzliwości. Pragnę zatem wyrazić w imieniu Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu i Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich podziękowanie i wyrazy uznania dla środowiska kierowanego przez prof. Wiltrud Gieseke. Jeżeli uda się w przyszłości zapewnić podobny klimat, to o wyniki w okresie następnym możemy być spokojni.

Artykuł jest zmienioną wersją przemówienia wygłoszonego na kolokwium polsko-niemieckim w Berlinie w dniu 8 grudnia 1997 r.

Robert Janik
Hamburg

ALTERNATYWNE FORMY NAUCZANIA W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ W RFN

Zmiany w zakresie roli szkoły w Niemczech, a zwłaszcza ograniczenie jej charakteru wychowawczego, doprowadziły w obliczu poważnych przemian gospodarczych, kulturowych i społecznych¹ do kryzysu tradycyjnych form kształcenia w tym państwie.

¹ Wirtschaft in Zahlen '95, por. M. Von Tintel, U. Hußing, Armut in Hamburg 1993, por. Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland Hannover 1994, A. Lenz, Die Methode des Networking in der Trennungs- und Scheidungsberatung (w:) „Neue Praxis” 1996, nr 4, s. 301–312.

W wyniku tego coraz częściej zdarza się, że poza obszarem oddziaływania systemu oświatowego znajdują się młodociani, którzy uważają, że obecnie istniejące propozycje kształcenia nie są dla nich interesujące. Stan taki jest niezwykle niepokojący, tym bardziej, że młodzież ta narażona jest na wpływ kręgów przestępczych i często ulega zgubnym nałogom – np. narkomanii². Sytuację komplikuje dodatkowo fakt oszczędności budżetowych w RFN, ofiarą których padają różne instytucje pedagogiczne, m.in. Schulische Erziehungshilfe (Szkolna Pomoc Wychowawcza), pomagająca w uzupełnieniu braków w wykształceniu młodzieży trudnej wychowawczo. Doprowadziło to do powstania poważnej luki w systemie kształcenia, której nie zdołały wypełnić inne formy organizacyjne zorientowane na trudną młodzież – np. „wolne szkoły” – realizujące program nauczania w niekonwencjonalny sposób i odstępujące od wymogów wąsko pojętej dyscypliny szkolnej. Słabością „wolnych szkół” jest ich niemożność dotarcia do młodocianych żyjących na marginesie społeczeństwa, jak również brak oddziaływania na najniższym poziomie edukacyjnym.

Na gruncie przemysłów odnośnie potrzeby stworzenia dzieciom i młodzieży niedostosowanym społecznie możliwości zdobywania wiedzy powstała w ramach pracy Instytutu Rozwoju Pedagogii Społecznej i Integracji Europejskiej w Hamburgu (Institut für die Sozialpädagogische Entwicklung und Europäische Integration) koncepcja wprowadzenia elementów dydaktycznych do pedagogiki społecznej i stworzenia alternatywnych – w stosunku do tradycyjnych – form nauczania³. Różnią się one zasadniczo swym charakterem od często występującego w praktyce Grup Mieszkalnych (Wohngruppen) „pomagania przy lekcjach”.

W przypadku omawianych Alternatywnych Form Nauczania (Alternative Formen der Bildung) chodzi o świadome, zaplanowane i niezależne od szkoły przekazywanie młodzieży wiadomości oraz pobudzanie jej wielostronnego rozwoju⁴. Tego rodzaju założenia nadają się szczególnie do zastosowania w przypadku formy pracy wychowawczej zwanej Flexible Betreuung – obejmującej opiekę nad młodocianymi niezależnie od miejsca ich zamieszkania.

Program Alternatywnych Form Nauczania realizowany jest, w zależności od stanu wiedzy, rozwoju psychicznego i sytuacji społecznej objętej nim młodzieży – w trzech wariantach:

- Straßenuniversität (Uniwersytet na Ulicy)⁵ – przeznaczony dla młodocianych odmawiających uczęszczania do szkoły oraz udziału w zorganizowanych formach nauki i żyjących często „na ulicy” – poza domami rodzinnymi lub placówkami wychowawczymi;

² por. Drogen und Sucht, Hamm, Hannover 1993.

³ Przykładem realizacji tego rodzaju koncepcji jest działająca w Hamburgu instytucja wychowawcza Ewangelicka Pomoc Młodzieży (Evangelische Jugendhilfe).

⁴ por. B. Hafenger, Außerschulische Jugendarbeit- und Bildung (w:) „Neue Praxis” 1996, nr 4, s. 312–344.

⁵ Z uwagi na trudności z oddaniem zakresu znaczeniowego tego terminu w języku polskim, używana jest dalej wersja niemiecka.

- Studium Domowego (Fernstudium) przewidziany dla młodzieży gotowej do uzupełnienia braków w wiedzy, która odmawia jednak uczęszczania do szkoły;
- Integracyjnym (Integration) – stosowany w przypadku młodzieży gotowej do podjęcia nauki w ramach egzystującego systemu szkolnego.

Cechą charakterystyczną Alternatywnych Form Nauczania jest ściśle powiązanie ze sobą elementów z zakresu pedagogiki społecznej z ogólnorozwojowymi, a zwłaszcza z dydaktycznymi. Do najważniejszych celów tej koncepcji działalności wychowawczej należą: nauka logicznego myślenia, usuwanie luk z zakresu materiału szkolnego, nabywanie nowych umiejętności, korekta niewłaściwych zachowań społecznych oraz poszerzanie płaszczyzny zrozumienia i wzajemnej życzliwości między wychowankami i wychowawcami.

Trzy warianty Alternatywnych Form Nauczania mogą występować niezależnie od siebie, np. Straßenuniversität nie będzie realizowany w sytuacji, gdy możliwe jest bezpośrednie przejście do Studium Domowego lub Integracji. Często występuje jednak wersja modelowa, obejmująca trzy wspomniane warianty w kolejności: Straßenuniversität, Studium Domowe, Integracja.

Powodzenie Alternatywnych Form Nauczania zależy w dużej mierze od sposobu ich realizacji. W wariacie Straßenuniversität ważne jest stopniowe nawiązanie przez pedagogów kontaktu z trudnymi wychowawczo młodocianymi i inicjowanie, przez rozmowy oraz wspólnie spędzanie czasu, procesu rozwojowego wychowanków⁶. Istotne jest przy tym atrakcyjne przygotowanie zajęć, które powinny młodzież zainteresować i zachęcić do wzięcia w nich udziału. W swej wersji programowej Straßenuniversität obejmuje rozważania dotyczące sensu ludzkiej egzystencji „Teatr Życia” (Theater des Lebens) – rodzaj pantomimy przedstawiającej sytuacje, z którymi młodzież jest często konfrontowana, zajęcia plastyczne, jak również naukę czytania, pisania i liczenia, kiedy młodociani mają w tych dziedzinach braki. Straßenuniversität wymaga ze strony wychowawców dużego taktu i umiejętności zachęcenia wychowanków do podjęcia twórczego wysiłku. Celem zwiększenia motywacji młodzieży do współpracy rezygnuje się z tradycyjnego nazewnictwa szkolnego, zastępując np. słowo „nauka” sformułowaniem „gimnastyka umysłowa” (Gehirngymnastik). Jednocześnie sama nazwa tej fazy alternatywnego nauczania – Straßenuniversität – stanowi nawiązanie do faktu, iż przekazywanie wiedzy odbywa się w niej „na ulicy”, jak również wskazuje na wagę tego procesu (uniwersytet) i możliwości społecznego awansu młodocianych jako alternatywny dla hierarchii świata przestępczego. Ważny jest przy tym także szacunek dla wychowanków, jak również uznanie dla ich praktycznych umiejętności przeżycia w twardych realiach egzystencji na marginesie społecznym.

Studium Domowe daje szansę młodzieży, która gotowa jest wprawdzie do podjęcia nauki, ale nie chce lub nie może uczęszczać do szkoły. Z doświadczenia wynika, że duża część spośród uczestniczących w nim młodych ludzi przez długi okres pozosta-

⁶ Por. R.F. Volz, Lebensführungshermeneutik. Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik (w:) „Neue Praxis” 1993, nr 1+2, s. 25–30.

wała poza zasięgiem oddziaływania systemu oświaty. Poprzez udział w zajęciach Straßenuniversität są oni w stanie wprawdzie podnieść swoje możliwości przyswajania wiedzy, lecz z reguły nie wystarcza to do podjęcia regularnej nauki w szkole. Dzięki modelowi Studium Domowego mogą oni uczestniczyć w zorganizowanym przez pedagogów systemie zdobywania wiadomości. Forma ta nadaje się również dla tych, którzy nie uczestniczyli w zajęciach Straßenuniversität, lecz są gotowi uczyć się w ramach współpracy z pedagogiem ze świadomie sformułowanymi celami.

W Studium Domowym zdobywanie wiadomości stoi w centrum uwagi i związane jest z celem wykorzystania w okresie późniejszym zdobytych wiadomości – np. w szkole – jeżeli uczęszczanie do niej będzie znowu możliwe, co w świetle podjętego wysiłku w ramach tej formy jest prawdopodobne, lub w ramach zdobywania wykształcenia metodą eksternistyczną (najczęściej chodzi o wykształcenie podstawowe). Ważne jest ustalenie rozmiarów braków w wiadomościach u poszczególnych uczestników i opracowanie odpowiednich dla nich programów nauczania oraz kształtowania w wychowankach systematyczności. Ponadto dużą wagę przywiązuje się do tych aspektów wychowania, które mają wpływ na ewentualne podjęcie nauki lub pracy zawodowej, np. wypracowanie prawidłowego rytmu dobowego wychowanków.

Faza „Integracji” ma za zadanie dopomóc młodzieży w przejściu przez nią aktywnej i pozytywnej roli w społeczeństwie, która wyrazić się winna przez podjęcie regularnej nauki w szkole, lub uczynieniu konkretnych kroków w celu zdobycia zawodu. Znaczenie tego wariantu polega w pierwszym rzędzie na fachowym poradnictwie i pomocy młodzieży w otrzymaniu miejsca w instytucji kształcącej ogólnie lub zawodowo, wspieraniu młodych ludzi przy podejmowaniu nowych obowiązków, jak również stopniowym zapoznawaniu ich z regułami obowiązującymi w ramach systemu oświatowego i gospodarczego (konfrontacja z nimi bywa często dla młodzieży bolesna). Ważne jest również czuwanie przez pedagogów nad społecznym oraz intelektualnym rozwojem wychowanków. W przypadku gdy młodzież podejmuje w sposób czynny naukę w szkole, polecane jest tworzenie „okresu przejściowego”, podczas którego nacisk kładziony jest nie tylko na dydaktyczne aspekty procesu nauczania, lecz również na elementy wychowawcze, wywierające wpływ na jej powodzenie w placówkach szkolnych. Wielką wagę ma także w tym kontekście wspieranie u wychowanków samodzielności, gotowości do innowacji oraz umiejętności realistycznej oceny własnych możliwości.

Realizacja koncepcji Alternatywnych Form Nauczania w pedagogice społecznej w RFN nie jest prosta. Dużą trudność stanowią zwłaszcza przeszkody komunikacyjne i motywacyjne przy nawiązywaniu kontaktu z młodocianymi, jak również konieczność każdorazowego dostosowania programu do indywidualnych możliwości wychowanków. Pokutuje także w mentalności pedagogów tradycyjny podział na zadania dydaktyczne i wychowawcze. Pożądane w tej sytuacji zdaje się więc być zdobywanie przez wychowawców dodatkowych kwalifikacji w ramach doksztalcania zawodowego, opra-

cowanie interesujących pomocy naukowych, zdolnych uzyskać uznanie młodzieży, jak również prowadzenie badań⁷ zmierzających do wypracowania jak najskuteczniejszych metod przekazywania wiedzy w ramach działalności wychowawczej. Niezwykle istotnym zagadnieniem jest także sprawa poparcia ze strony urzędów państwowych dla tego typu inicjatyw i konkretna pomoc z ich strony – np. stworzenie młodzieży dodatkowych możliwości zdobycia wykształcenia ogólnego i zawodowego.

Pomimo trudności realizacyjnych, pogłębionych przez sceptycyzm tradycyjnie nastawionych kręgów pracowników oświaty, Alternatywne Formy Nauczania dają duże możliwości oddziaływania na trudną młodzież – pobudzając ją do rozwoju i zdobywania wiadomości oraz docierając tam, gdzie wpływy tradycyjnej szkoły nie sięgają⁸. W obliczu wzrostu zagrożeń wychowawczych i zbyt wolnych w stosunku do potrzeb zmian w obrębie struktur systemu nauczania odegrać one mogą poważną rolę w pedagogice społecznej.

Stanisław Kaczor

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

PO V MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI OŚWIATY DOROSŁYCH – SZEROKIE ZAPLECZE DLA DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH WŚRÓD DOROSŁYCH

Używa rok od V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych, zorganizowanej w Hamburgu w dniach 14–18 lipca 1997 roku.

Niejednokrotnie bywa tak, że jakieś ważne wydarzenie ma miejsce, ale dość szybko zapomina się o ideach, które mogą i powinny być brane pod uwagę w działalności tych organizacji, stowarzyszeń i instytucji, które są w ich zasięgu. Dlatego m.in. redakcja Edukacji Dorosłych postanowiła powracać do treści programu uchwalonego na wspomnianej Konferencji, aby wspomagać działalność tych wszystkich, którzy w Polsce zajmują się oświatą dorosłych.

⁷ J. Friedrichs, Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1990, s. 13–44.

⁸ Por. R. Wroczyński, Pedagogika społeczna, Warszawa 1985, s. 315–367.

W niniejszym opracowaniu pragnę zrelacjonować i uzasadnić działalność organizatorów V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w programach towarzyszących. Były to wizyty studyjne w licznych przedsiębiorstwach i organizacjach oświatowych. Celem tych wizyt było pokazanie, jakie są możliwości współdziałania w edukacji dorosłych.

Uczestnikom Konferencji dano do wyboru wizyty w 34 instytucjach o różnym charakterze.

W wydawnictwie „Study visits” była zapisana nazwa instytucji, przedmiot wizyty, data i godzina, język porozumiewania się, osoba odpowiedzialna za przebieg wizyty oraz krótka charakterystyka tego, co można zobaczyć, czego się dowiedzieć.

Nie jest możliwe w krótkim tekście przedstawienie całości programu wizyt towarzyszących Konferencji. Dlatego uczynimy to jedynie na przykładach.

W Akademii Kształcenia Multimedialnego można było zapoznać się ze strukturą treści kształcenia, nowymi mediami, technologiami stosowanymi na rynku pracy, wreszcie uzyskiwanymi kwalifikacjami w wyniku kształcenia.

Można mówić o grupie instytucji ukazujących, jak można łączyć pracę z nauką. Otwarto dla uczestników konferencji zakłady budowlane, metalowe, ze szczególnym położeniem nacisku na innowacje. Dotyczyły one wprowadzenia nowych technologii i niezbędnych przez to kwalifikacji. Instytucje zajmujące się logistyką prezentowały nowe rozwiązania w transporcie, szeroko rozumianym zaopatrzeniu, w różnych warunkach terenowych, klimatycznych i społeczno-kulturowych. W stoczni np. pokazano nie tylko nowe technologie wykonawcze, ale przede wszystkim symulacje komputerowe w edukacji przyszłościowej. Dotyczyły to m.in. nauczania języków oraz organizacji własnej pracy.

Inna grupa miejsc kształcenia dorosłych to szeroko rozumiane rzemiosło. Można to pokazać na przykładzie zakładów fryzjerskich w instytucie zajmującym się tymi zagadnieniami. Pokazano tam strukturę treści kształcenia, związek teorii z praktyką oraz aspekty wychowawcze zawodów.

Ciekawe podejście do tworzenia szerokiego zaplecza dla edukacji dorosłych ukazano m.in. pod hasłem „Społeczeństwo dla pracy. Technika i rozwój”. Ma to miejsce w ok. 300 kłogiach na terenie Niemiec, ale zajmuje się tymi zagadnieniami specjalna instytucja o charakterze naukowym.

W Hamburskim Uniwersytecie Ludowym, formie kształcenia dorosłych w Niemczech bardzo szanowanej, można było poznać cele, strukturę treściową i organizacyjną i proces kształcenia. Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się aspekty treści dotyczące: polityki, kultury, profilaktyki zdrowotnej oraz zarządzania w tych zakresach.

Szczególnym miejscem była Wyższa Szkoła Muzyczna i Teatralna, w której prezentowano wprowadzenie do muzykoterapii, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów kształcenia i doskonalenia. W szkole tej prowadzone są również badania nad efektywnością kształcenia oraz efektami praktycznymi.

Kilka wizyt dotyczyło gospodarki i polityki w ujęciu krajowym i europejskim. W Niemczech, a konkretnie w Hamburgu, istnieją specjalne szkoły wyższe. Na przykład jedna z nich zajmuje się wiedzą gospodarczą w ujęciu europejskim, inna aspekta-

mi społecznymi, zdrowotnymi, kulturalnymi i ochrony środowiska, jeszcze inna systemowym podejściem w toku studiów do zagadnień relacji między gospodarką i polityką.

Ważna i ciekawa grupa instytucji wybranych do wizyt dotyczyła, mówiąc najogólniej, relacji młodzieży w pracy. Ukazywano tam procesy adaptacyjne młodzieży w toku pracy, zagadnienia bezrobocia młodych wraz z konsekwencjami, głównie w degradacji osobowości. Ciekawe były ilustracje komunikowania się uczących się i kierujących tymi procesami w toku przebywania na terenie warsztatów. Punkt ciężkości to partnerstwo, które zawsze, jak wiadomo, wzbudza liczne dyskusje.

Do rzadkości należą muzea pracy. Takie istnieje w Hamburgu. Można było tam zobaczyć przede wszystkim na fotografiach i wykresach problemy pracy w wybranych dziedzinach, jak: przemysł metalowy, drukarski, w handlu i relacje między miejscem pracy a człowiekiem.

Zbliżona problematyka pokazana została na Uniwersytecie Hamburgskim. Aspekty naukowe doskonalenia ukazano tam na przykładzie kształcenia korespondencyjnego. Jest to typowy Open University (Uniwersytet Otwarty).

Interesujące zagadnienia zostały zaprezentowane na innym uniwersytecie. Dotyczyły one rozwoju osobowości w toku studiów z udziałem zakładu pracy i w toku pracy. Odbywa się w czasie trzech semestrów.

Przedostatni krąg spraw dotyczył odnawialnych źródeł energii i ochrony środowiska. Centralne miejsce w kręgu zainteresowań Centrum (gdzie się to odbywa) jest woda. Doskonalenie kadr we wspomnianych zakresach jest widziane jako warunek niezbędny dla życia społeczeństwa.

I ostatni krąg zagadnień dotyczy ogólnie kwalifikacji zawodowych w połączeniu z ukazaniem związków między pracą i badaniami. Ukazywano w tych placówkach społeczne aspekty badań i konieczność inwestowania w naukę.

Z krótkiego z konieczności przeglądu placówek, które użyczyły swoich doświadczeń dla zainteresowanych uczestników V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych wynika, że edukacja dorosłych ma miejsce wszędzie, gdzie istnieje świadomość ważności człowieka w przemianach na lepsze całości życia ludzkiego.

Nie wystarczy wygłaszać deklaracje o ważności inwestowania w człowieka, w jego wykształcenie i kwalifikacje. Trzeba to organizować w każdej instytucji i zakładzie pracy. Wtedy pojęcie edukacji dorosłych będzie stawało się zarówno bodźcem, jak też wynikiem wspomnianych procesów.

Warto zachęcić zainteresowanych oświatą dorosłych do osiągnięcia i spożytkowania wielkiego dorobku V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych. Następną odbędzie się dopiero za ok. 12 lat.

ZARZĄDZANIE W ZASADNICZYCH SZKOŁACH ZAWODOWYCH

Przeprowadzona analiza w zakresie zarządzania w zasadniczych szkołach zawodowych i liceach technicznych w Rosji wykazała, że dyrektorzy tych instytucji 38% swojego czasu pracy poświęcają załatwieniu spraw o charakterze ekonomicznym i gospodarczym.

Urzeczywistnione w procesie dokonywanych przekształceń przekazanie przez organy zarządzające instytucjom edukacyjnym wielu funkcji doprowadziło do poszerzenia i utrudnienia zakresu pracy kadr zarządzających szkołami, pozostawiło przed nimi dodatkowe wymagania odnośnie wiedzy i umiejętności. Z argumentami o podobnym charakterze spotykamy się w 86% ankietach przeprowadzonych wśród dyrektorów 103 szkół zawodowych i liceów.

Wymagania odnośnie doświadczenia i kompetencji zawodowych oraz moralnych cech kadr zarządzających instytucji zajmujących się kształceniem zawodowym mogą być zawiedzione w określonym systemie, w skład którego wchodzi kompleks niezbędnej wiedzy, umiejętności i nawyków, który został przedstawiony w formie charakterystyki zawodowej dyrektora (załącznik 1).

Podstawowe zmiany w treści i funkcjach w zakresie zarządzania uzasadnione są rozwojem stosunków ekonomicznych. W czym konkretnie są wyrażone te zmiany? Głównie w pracy organizacyjnej w zakresie: określania strategii rozwoju instytucji kształcącej, organizacji badań marketingowych, wdrażaniu standardów, tworzenia i organizacji pracy małych firm, zespołów pracowniczych, w skład których wchodzi uczniowie. W nowych warunkach dyrektorzy szkół samodzielnie określają sposób rozdzielania dochodów, zasady płac i wynagrodzenia pracowników. Szczególne trudności wyznawane są przez przerwy w finansowaniu, opóźnienia w wypłaceniu płac pracownikom. Wszystko to wymaga od dyrekcji prowadzenia poszukiwań nowych źródeł finansowania, określania i uwzględniania objętości wytwarzanej produkcji i usług, wykorzystania w pełni mocy produkcyjnych. Dyrektorzy postawieni są przed koniecznością samodzielnego rozwiązywania problemów: jak organizować proces nauczania, w jakich proporcjach planować i prowadzić zajęcia teoretyczne i praktyczne, jak dobrać kadry i określać ich zakresy obowiązków, a także jak kierować procesem zarządzania z uwzględnieniem istniejących warunków.

Istota działalności ekonomicznej kadr zarządzających, ukierunkowanych na osiągnięcie celów i zadań instytucji kształcącej, polega na stworzeniu warunków materialnych, zapewniających zainteresowanie pracą, stymulowanie pod względem ekonomicznym pracy pracowników i uczniów. Realizując zasadę ekonomicznej stymulacji,

dyrektorzy instytucji kształcących przeprowadzają dyferencjację płac pracowników, pieniężnych dodatków i premii, wprowadzają normatywy pracy dla pracowników, normowanie i ustalenie płac dla uczniów pracujących na warsztatach i w innych obiektach, w których odbywają praktykę.

Rozwój powiązań ekonomicznych w instytucjach kształcących związany jest z racjonalizacją form gospodarowania, przekształceniami w zasobach pracy, mającymi na celu efektywne wykorzystanie przeznaczonych środków finansowych, komercjalizacją działalności gospodarczej. Wszystkie wymienione kierunki są realizowane przez kadry zarządzające. Instytucje zajmujące się kształceniem zawodowym są jednostkami edukacyjnymi, posiadającymi określony kompleks majątkowy, korzystającymi z pracy osób prawnych, posiadającymi własne ustawy, budżet i konto w banku, samodzielnie prowadzącymi rozliczenia finansowe, zarządzającymi funduszami i środkami obrotowymi.

Środki finansowe instytucji kształcących w dniu dzisiejszym pochodzą z różnych źródeł:

- środki budżetowe;
- opłaty wnoszone przez firmy, których pracownicy są szkoleni w danej instytucji kształcącej;
- opłaty wnoszone przez osoby szkolone, podwyższające z własnej inicjatywy kwalifikacje zawodowe;
- opłaty za usługi dodatkowe, okazywane w procesie kształcenia;
- dochody z produkcji wytworzonej na warsztatach szkolnych;
- środki zapracowane przez uczniów podczas odbywania praktyki w firmach zewnętrznych.

Oprócz środków przeznaczonych na płace, w normatywie powinny być uwzględnione rozchody na rozwój bazy naukowo-materialnej, na socjalny rozwój instytucji kształcącej (remont budynków, pomieszczeń, przyrządów, zakup podręczników, książek do biblioteki, pomocy naukowych itp.). W związku z tym dany normatyw nie może być niezmienny, określony raz na kilka lat, tym bardziej wspólny dla różnych instytucji kształcących. Jego ustalenie i stosowanie sprzyja zacieśnieniu zależności pomiędzy wielkością funduszy przeznaczonych na płace a obojętnością, jakością, elastycznością pracy pracowników instytucji kształcącej.

Najważniejszym czynnikiem pozwalającym rozwiązać problemy z zakresu zarządzania szkołami zawodowymi jest kompetentność kadry zarządzającej, kultura kierowania, tj. umiejętność stosowania demokratycznych zasad w procesie organizacji i kontroli, zdolność formowania „dojrzałego” zespołu współpracowników, ścisła współpraca z nim, uwzględnienie indywidualnych potrzeb ludzkich. W związku z tym coraz większego znaczenia nabiera zadanie przyswojenia przez kadrę zarządzającą zasad demokratycznego zarządzania.

Załącznik 1

Przykładowa charakterystyka zawodowa dyrektora instytucji zajmującej się kształceniem zawodowym

Przygotowanie do pracy

Wykształcenie wyższe, staż pracy (od momentu zakończenia studiów) – minimum 5 lat. Znajomość podstawowych teorii z zakresu zarządzania instytucją kształcąca, podstaw pedagogiki kształcenia zawodowo-technicznego, podstaw wiedzy ekonomicznej.

Znajomość zasad i metod demokratycznego kierowania zespołem pracowniczym w instytucji kształcącej.

Znajomość ogólnych zasad organizacji i technologii wykorzystywanej w procesach produkcyjnych, w ramach których prowadzone jest przygotowanie wykwalifikowanych pracowników w szkołach (liceach), podstaw przedsiębiorczości w warunkach ekonomii rynkowej.

Znajomość standardów obowiązujących w szkołach zawodowych, wymagań odnośnie bazy techniczno-dydaktycznej, jaką powinna dysponować szkoła zawodowa.

Orientowanie się w treściach i metodyce nauczania wszystkich przedmiotów tworzących plan nauczania, w tym i w zakresie zajęć z praktycznej nauki zawodu (specjalności), w których odbywa się nauczanie w danej instytucji.

Umiejętność wyjaśniania istotnych przeciwieństw w praktyce, uświadamiania sobie występujących trudności, analizowania procesu naukowo-produkcyjnego.

Wiedza z zakresu prawa, niezbędnych w pracy organizacyjno-zarządzającej. Znajomość podstaw w zakresie działalności administracyjno-gospodarczej i finansowej.

Znajomość źródeł budżetowego i pozabudżetowego finansowania, niezbędnego dla stabilnego rozwoju instytucji kształcącej i osiągnięcia socjalnych celów.

Umiejętność racjonalnego rozdziału środków budżetowych, pozabudżetowych i dochodów.

Znajomość Konstytucji Rosyjskiej Federacji, prawa edukacyjnego, kodeksu obywatelskiego, prawa podatkowego, standardów państwowych obowiązujących w zasadniczej szkole zawodowej.

Cechy organizacyjne

Zdyscyplinowanie i umiejętności organizacyjne.

Stosowanie zasad naukowej pracy pedagogicznej i zarządzania instytucją kształcąca.

Wyraźne rozgraniczenie pełnomocnictw w sferze zarządzania pomiędzy organami społecznego zarządzania i instytucjami kształcenia zawodowego wyżej postawionymi w hierarchii organizacyjnej.

Umiejętność operatywnego rozwiązywania problemów i systematycznej kontroli wykonywania przyjętych decyzji, dobór i rozdział zadań pomiędzy pracownikami

z uwzględnieniem ich cech zawodowych; obiektywne ocenianie cech zawodowych ludzi, ukształtowanie atmosfery życzliwości w stosunkach międzyludzkich.

Umiejętność opracowania aktów normatywnych dla instytucji kształcącej (ustawy, rozporządzenia, instrukcje itp.), regulujących działalność zespołu pracowniczego, stosowanie i ich organizacja, wdrożenia do praktyki.

Umiejętność organizacji i kontroli procesu nauczania, pracy wychowawczej prowadzonej z uczniami.

Umiejętność organizacji działalności gospodarczej, korzystania z ekonomicznych możliwości stymulowania pracy wśród współpracowników i uczniów, wdrażanie racjonalnych propozycji i doświadczeń w działalność pedagogiczną i produkcyjną.

Kwalifikacje pedagogiczne

Umiejętność wydzielania i formułowania nowych zadań dotyczących procesu kształcenia, wyjaśniania ich znaczenia, określania kolejności i warunków rozwiązywania planowanych zadań, modelowania technologii realizacyjnej.

Umiejętność prowadzenia zajęć lekcyjnych w jednym z przedmiotów nauczania na wysokim poziomie dydaktycznym.

Posiadanie wysokiej kultury pedagogicznej, posługiwanie się metodami z zakresu badań indywidualnych cech uczniów, efektywnymi sposobami wychowawczymi, znajomość nowych form i metod kształcenia zawodowego.

Stosowanie w codziennej pracy racjonalnych form i metod naukowo-wychowawczej pracy, najnowszych osiągnięć psychologiczno-pedagogicznych.

*Tłumaczył
Miroslaw Żurek*

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Tadeusz Aleksander
Uniwersytet Jagielloński

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe prawników w Polsce

Jedną z ważniejszych kategorii zawodowych w naszym kraju są prawnicy. Pracują oni w wielu instytucjach – głównie w wymiarze sprawiedliwości, doradztwie prawnym, administracji, bankowości, przemyśle, obsłudze nieruchomości i in. Jest to kategoria zawodowa dość liczna. W jej skład wchodzi obecnie około 44,9 tys. osób. Jest to także kategoria mocno zróżnicowana co do zakresu wykonywanych czynności zawodowych. Są wśród nich: sędziowie (6.422 oraz 800 asesorów), prokuratorzy (3.922 prokuratorów i 844 asesorów), adwokaci (7.302)¹, radcy prawni (20.038) oraz notariusze (1.269 notariuszy i 163 asesorów)² za-

trudnieni głównie w prywatnych kancelariach notarialnych. Do tej kategorii prawników wliczyć także trzeba 4.098 aplikantów występujących w przypadku każdej kategorii zawodowej w liczbie od 76 (aplikacja notarialna) do 1.595 (aplikacja radcowska).

Ta duża ilościowo i mocno zróżnicowana, jeśli idzie o rodzaje i zakres wykonywanych czynności zawodowych, kategoria pracownicza „dorobiła” się nie tylko długiego systemu kształcenia (podstawowego) na studiach prawniczych, mocnego samorządu zawodowego (adwokaci, radcy prawni, notariusze), własnego stowarzyszenia zawodowego (Zrzeszenie Prawników Polskich), licznych wydawnictw książkowych i czasopism zawodowych, sieci bibliotek fachowych, wyraźnego statusu obyczajowego i niewątpliwie własnej kultury i systemu wartości. Wypracowała także własny system specjalistycznego przygotowania zawodowego kadr, a następnie dokształcania i doskonalenia tych kadr, dostosowany do specyfiki służby na różnych stanowiskach zawodowych (sędzia, prokurator, adwokat, radca prawny, notariusz).

We wszystkich instytucjach zatrudniających prawników stworzone zostały trwałe struktury organizacyjne do spraw dokształcania i doskonalenia zawodowego w postaci kierowników do spraw dokształ-

¹ Wielkości z Rocznika Statystycznego 1997 r., s. 69, 71 i 85.

² Informacje o tych wielkościach pochodzą ze statystyki prowadzonej (1998 r.) przez samorządy zawodowe: Krajową Radę Radców Prawnych i Krajową Radę Notarialną.

cania i kształcenia („szkolenia”), wygospodarowano pomieszczenia na te cele, dobrano opiekunów (w tym indywidualnych „patronów) nauczających, powołano własne komisje egzaminacyjne.

Organizatorem tej działalności są tam różne instytucje: określone zakłady pracy (sądy wojewódzkie i prokuratury apelacyjne) oraz wybrane jednostki samorządu zawodowego (izby adwokackie, izby radców prawnych, izby notarialne), jak również niektóre stowarzyszenia społeczne (np. Zrzeszenie Prawników Polskich). W nich (a właściwie to ich instancjach centralnych) podejmuje się decyzje co do czasu trwania, formy realizacji, treści, metodyki i organizacji kształcenia i doskonalenia oraz także decyzje co do ilości osób przyjętych do kontynuowania nauki w danej formie kształcenia i doskonalenia.

System kształcenia i doskonalenia zawodowego różny w przypadku poszczególnych, wymienionych grup prawników, ma jednak cechy wspólne. Pierwszą z nich jest dopracowanie jasnych i wyraźnych podstaw prawno-organizacyjnych kształcenia i doskonalenia. Wynika z nich obowiązek kształcenia i doskonalenia prawników, wyraźna sugestia co do czasu, formy i organizacji tego doskonalenia. Przykładem treści ustaw zwykłych (o czym nieco niżej), rozporządzeń, zarządzeń, okólników i wytycznych, a także statutów regulujących działalność powyższych instytucji społecznych. Przykładowo podać można, że w statucie Zrzeszenia Prawników Polskich czytamy, iż celem Zrzeszenia jest (...) doskonalenie wiedzy prawniczej i kwalifikacji zawodowych członków Zrzeszenia (...)³. Te dobre pod-

stawy prawne kształcenia i doskonalenia zawodowego w poszczególnych obszarach zatrudnienia prawników są potwierdzeniem rozumienia dla znaczącej roli kształcenia i doskonalenia zawodowego w strategii umacniania zawodu prawnika i tworzenia statusu zawodowego przedstawicieli tej kategorii zawodowej w nowych warunkach.

W tak pojętych obszarach działalności zawodowej prawników opracowano i realizuje się kilka form kształcenia i doskonalenia zawodowego. Pierwszą – „wstępną” formą kształcenia i doskonalenia zawodowego prawników jest niewątpliwie aplikacja. Stała się ona etapem do uzyskania wiedzy i umiejętności zawodowych potrzebnych sędziemu, prokuratorowi, adwokatowi, radcy prawnemu i notariuszowi.

O kształcie aplikacji sądowej rozstrzyga Ustawa z dnia 20 czerwca 1985 r. Prawo o ustroju sądów powszechnych⁴, a następnie nawiązujące do niego Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 8 listopada 1993 r. w sprawie aplikantów sądowych i prokuratorskich⁵ oraz stosowana instrukcja ministra sprawiedliwości z dnia 7 lipca 1994 r. w sprawie szkolenia i doskonalenia zawodowego sędziów i innych pracowników sądów powszechnych.

Zgodnie z tymi aktami aplikacja sądowa polega na zaznajomieniu się kandydata na sędziego z przyszłą czynnością i pracą sekretariatów sądowych oraz uzyskaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych do zajmowania stanowiska sędziego. Trwa ona 2 lata. Organizowana jest przez wybrane sądy wojewódzkie (apelacyjne), w których powołano wojewódzkich kie-

³ Statut Zrzeszenia Prawników Polskich. 1990 r. – § 12, p.8.

⁴ Dz. U. Z 1994 r. Nr 7, poz. 25

⁵ Dz. U. Nr 109, poz. 491.

rowników szkolenia. Nabór aplikantów dokonuje się na drodze egzaminu konkursowego. Program opracowywany bywa w Wydziale Szkolenia Departamentu Kadr Ministerstwa Sprawiedliwości. Zajęcia trwają przez 600 godzin i mają charakter wykładów i seminariów (prowadzonych przede wszystkim metodą dyskusji) oraz kształcenia indywidualnego (pisanie – prawie co miesiąc – prac). Główną część zajęć aplikanta sądowego stanowi jednak praktyka (21 miesięcy) odbywana – zgodnie z instrukcją – w poszczególnych wydziałach sądowych pod opieką specjalnie dobranego patrona, w czasie której aplikant zapoznaje się z organizacją, techniką, metodyką i kulturą pracy sędziego. Tuż przed egzaminami końcowymi, składanymi przed komisją państwową, organizowane są dla zdających aplikantów także zajęcia „zblokowane”, typu powtórzeniowo-utrwalającego, „przedegzaminacyjne”. Po nich aplikanci zdają egzamin sędziowski, w podziale na działy: karny i cywilny. Aktualnie w Polsce kształcenie aplikantów realizuje się w 23 sądach wojewódzkich (i apelacyjnych), a każdy ma „przypisane” okręgi sądowe, z których pochodzą aplikanci.

W zasadzie identycznie zorganizowana jest aplikacja prokuratorska. Jej organizację i sposób realizacji określa Ustawa z dnia 20 czerwca 1985 r. o prokuraturze⁶ oraz Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 8 listopada 1993 r. w sprawie aplikantów sądowych i prokuratorskich⁷. Zgodnie z tymi dokumentami aplikacja prokuratorska, realizowana przez 2 lata, organizowana jest przy prokuraturze aplikacyjnej. Tam bywa powo-

ływany kierownik do tego typu edukacji spośród osób o dużym doświadczeniu prokuratorskim. W 1997 r. zorganizowano ją przy 10 prokuraturach w Polsce. Tylko w Krakowie w roku 1997 odbywało ją 120 aplikantów (55 etatowych i 65 pozaetatowych).

Program kształcenia aplikantów realizowany jest w wymiarze do ok. 230 godzin zajęć w roku i obejmuje on prawo cywilne, prawo karne (materialne), prawo karne procesowe, zagadnienia ustrojowe prokuratury i organów ścigania, etykę, retorykę, kryminalistykę, medycynę sądową, psychiatrię, psychologię sądową. Programy opracowane zostały przez zespoły ekspertów (z reguły wykładowców i egzaminatorów wchodzących w skład Stałej Komisji Egzaminacyjnej). Stanowi on „kompromis” pomiędzy najnowszymi osiągnięciami nauki a wprowadzonymi do pracy prokuratora metodami działania. Program ten zawiera wykaz treści do opanowania, informację bibliograficzną (literatura podstawowa i uzupełniająca) oraz tezy pomocnicze (pytania) niezbędne do ukierunkowania samokształcenia. Literatura podana została też z myślą o potrzebach wykładowców realizujących program.

Część zajęć dydaktycznych w ramach kształcenia aplikantów prokuratorskich stanowi praktyka odbywana z reguły w prokuraturze rejonowej. W jej toku aplikanci uczą się – pod okiem doświadczonego patrona – praktycznego wykonywania zawodu (umiejętność pisania pism procesowych, badania miejsca będącego przedmiotem oceny prokuratora, uczestniczą w przesłuchaniach osób i in.). Pod koniec aplikacji kandydaci zdają egzamin końcowy przed komisją powołaną przez

⁶ Dz. U. Z 1994 r. Nr 19, poz. 70

⁷ Dz. U. Nr 109, poz. 491.

Prokuratora Generalnego. W podobny sposób zorganizowana jest aplikacja adwokacka. Jej organizację określa Ustawa z dnia 26 maja 1982 r. Prawo o adwokaturze⁸ oraz Regulamin w sprawie aplikacji adwokackiej i egzaminu adwokackiego⁹. Aplikacja ta trwa 4 lata. Jej organizatorem są poszczególne okręgowe rady adwokackie. Organizowana jest w 24 ośrodkach na terenie kraju. Tyle jest bowiem okręgowych rad adwokackich w naszym kraju. Ilość aplikantów co roku zależy od potrzeb adwokatury i waha się w granicach 3 do 9 osób rocznie w okręgowej radzie adwokackiej. Odpowiada za nią w każdej okręgowej radzie przewodniczący komisji szkolenia aplikantów adwokackich oraz doskonalenia zawodowego adwokatów. Aplikanci w czasie nauki odbywają praktykę w kancelarii adwokackiej u swego patrona, a średnio 1 dzień w tygodniu uczestniczą w zajęciach teoretycznych, prowadzonych przez doświadczonych adwokatów. Treścią zajęć są różne zagadnienia prawne, orzecznictwo Sądu Najwyższego, sprawa etyki zawodowej oraz retoryka. Zakończeniem aplikacji jest egzamin składany przed komisją powołaną przez okręgową radę adwokacką. Po zdanym egzaminie kandydat zostaje wpisany na listę adwokatów i może otworzyć kancelarię adwokacką.

Funkcjonowanie aplikacji w resorcie radców prawnych reguluje Ustawa z dnia 6 lipca 1982 o radcach prawnych¹⁰ (wraz z późniejszymi zmianami)¹¹. Z jednej

strony warunkuje ona uzyskanie uprawnień do wykonywania zawodu radcy prawnego, m.in. od odbycia aplikacji radcowskiej i złożenia egzaminu radcowskiego, z drugiej określa organizację i przebieg tej aplikacji (organizowanej aktualnie przez rady okręgowe izb radców prawnych). Zgodnie z nią aplikacja ta trwa 3 lata.

Aplikację radcowską organizuje w kraju (i prowadzi) 19 okręgowych izb radców prawnych. Programy aplikacji radcowskiej są opracowywane w porozumieniu z ministrem sprawiedliwości. Ich treść stanowią: wybrane zagadnienia z prawa cywilnego, gospodarczego (handlowe, wekslowe, czekowe i in.), prawo pracy i ubezpieczeń społecznych, konstytucyjne (praw człowieka i obywatela), prawo administracyjne, prawo finansowe, zasady etyki. Zajęcia teoretyczne odbywają się, średnio jeden dzień w tygodniu, w postaci wykładów, seminariów i ćwiczeń. Ważną częścią kształcenia radców prawnych stały się praktyki odbywane przez aplikantów (średnio po 1 dniu w tygodniu) w Naczelnym Sądzie Administracyjnym, u radców prawnych, w sądzie pod okiem doświadczonego sędziego. Również ta aplikacja kończy się egzaminem („radcowskim”) zdawanym przed komisją. Liczba aplikantów w poszczególnych okręgowych izbach radcowskich bywa różna. W Okręgowej Izbie Radców Prawnych w Krakowie waha się w granicach od 20 do 49 osób w roku. Zgromadzona w niej dokumentacja informuje, że w Izbie tej w latach 1967–1997 ukończyło ją 801 osób.

Aplikacja jest także sposobem przygotowania zawodowego do pracy w notariacie. Jej organizację i przebieg reguluje

⁸ Dz. U. Nr 16, poz. 124.

⁹ Przepisy wykonawcze do Prawa o adwokaturze, Warszawa 1996, Biblioteka PALESTRY, s. 65–79.

¹⁰ Dz. U. Nr 19, poz. 145.

¹¹ Dz. U. Nr 33, poz. 175.

ustawa z dnia 24 maja 1989 r. Prawo o notariacie¹². Trwa ona 3,5 roku (od września 1997) i jest organizowana przez organy samorządu notarialnego. W strukturze tego samorządu funkcjonuje 9 izb notarialnych w kraju, które organizują autonomicznie i na własne potrzeby kadrowe „szkolenie” aplikantów. W każdej izbie powołany został kierownik „szkolenia”, który zajmuje się organizowaniem kształcenia aplikacyjnego w izbie. Rada każdej izby decyduje o ilości miejsc na aplikację, składzie kadry nauczającej, programie, o trybie organizacji i trybie kształcenia aplikantów. Działalność w tym zakresie w skali kraju koordynuje Krajowa Rada Notarialna. By nieco zunifikować w skali kraju, co do treści i poziomu, organizuje dla każdego cyklu kształcenia jednorazowe, 10-dniowe „kursy” dla aplikantów z całego kraju, zlokalizowane w jednej z wybranych miejscowości wczasowych.

Zajęcia dla aplikantów odbywają się w formie teoretycznej (1 dzień w tygodniu) oraz praktyki notarialnej, odbywanej u patrona w kancelarii notarialnej. Na program kształcenia teoretycznego składają się z reguły: zagadnienia prawa cywilnego, prawa o notariacie, postępowania cywilnego, prawa podatkowego, psychologii oraz in. Aplikacja kończy się egzaminem notarialnym składanym przed komisją powołaną przez izbę notarialną. Po zdaniu egzaminu „absolwent” aplikacji może być przemianowany, przez ministra sprawiedliwości, na asesora notarialnego.

Przyglądając się nieco bliżej edukacji aplikantów w wymienionych obszarach, odnosi się wrażenie, że przy jej realizacji

odwołano się do najlepszych rozwiązań proponowanych przez teorię doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Przykładem tego z jednej strony jest sięganie po wartości dydaktyczne praktyki zawodowej, konsultacji udzielanej uczącemu się przez eksperta, dyskusji zbiorowej (np. do panelowej) na seminarium, pisanie opracowań naukowych i ekspertyz, egzaminowanie i in. Z drugiej – czerpanie z takich pomysłów, jak organizowanie (ogólnopolskich i regionalnych) konkursów znajomości danej dziedziny wiedzy prawniczej (np. kryminalnej przez aplikantów prokuratorskich i adwokackich) oraz in.

Drugą formą doksztalcania i doskonalenia zawodowego omawianych prawników, można też rzec – drugim poziomem tej działalności, jest „szkolenie” asesorów (sądowych, prokuratorskich i notarialnych). Organizatorami tego procesu są te same komórki organizacyjne i dydaktyczne, które realizują kształcenie w formie aplikacji. Trwa ono w zasadzie nie dłużej niż 2 lata. W czasie jego realizacji z jednej strony asesorom przydzielani są w ich instytucjach odpowiedni konsultanci wybrani spośród doświadczonych pracowników (sędziów, prokuratorów, notariuszy). Konsultanci, obserwując samodzielne czynności zawodowe asesorów, omawiają na bieżącą z nimi zagadnienia związane z ich pracą, udzielają im porad i konsultacji co do kierunku jej optymalizacji i doskonalenia, służą pomocą i wskazówkami. Z drugiej natomiast zakład pracy (sądy, prokuratury) oraz samorząd zawodowy (izby notarialne) organizują dla asesorów, z reguły co kwartał, seminaria i wykłady na tematy teoretyczne. Tematyka ich, dobierana w poszczególnych jednostkach doskonalenia, obej-

¹² Dz. U. Nr 33, poz. 176.

muje z reguły zagadnienia związane z pracą, zwłaszcza sprawy etyki zawodowej, powodzeń i niepowodzeń w tym zakresie, kultury pracy. Nadto asesory biorą udział we wszystkich formach doształcania i doskonalenia zawodowego przeznaczono dla ich starszych kolegów w zawodzie (sędziów, prokuratorów i notariuszy). Ważną formą doskonalenia zawodowego tej kategorii prawników stało się uczestnictwo w konferencjach naukowych organizowanych przez samorząd zawodowy i Stowarzyszenie Prawników Polskich.

Trzecią formą, a zarazem trzecim poziomem doształcania i doskonalenia zawodowego w poszczególnych instytucjach wymiaru sprawiedliwości, doradztwie prawnym i obsłudze nieruchomości stały się seminaria i wykłady („kursy szkoleniowe”) oraz konferencje naukowe dla pełnokwalifikowanych członków społeczności prawniczej: sędziów, prokuratorów, adwokatów, radców prawnych i notariuszy, posiadających już nie tylko pełne kwalifikacje, ale i optymalne doświadczenie zawodowe. Te formy doształcania mają na celu aktualizację posiadanych przez nich kwalifikacji do poziomu wyznaczonego przez dokonujące się zmiany w prawie oraz doskonalenie rzemiosła prawniczego (orzecznictwa, procedur ścigania, obrony, doradztwa, obsługi nieruchomości). Organizatorami tej formy doształcania i doskonalenia są również kierownicy instancji okręgowych zakładów pracy (sądy, prokuratura) oraz samorząd pracowniczy i powołani przez nich pełnomocnicy do tej działalności. Tematyka tych form doształcania i doskonalenia wypływa z aktualnych potrzeb edukacyjnych potencjalnych uczestników. Do potrzeb tych dostosowana jest także czę-

stotliwość owych form doształcania i doskonalenia. Nawet przy braku wyraźnej obiektywnej konieczności nie mogą się one jednak odbywać rzadziej niż raz na pół roku.

Nierzadko realizuje się doształcanie i doskonalenie w grupach specjalistycznych (np. w przypadku sędziów osobno dla sędziów cywilnych, osobno karnych, osobno prawa pracy czy rodzinnych). Doształcanie i doskonalenie tej kategorii zawodowej odbywa się również według określonego planu. Wykładowcami i referującymi są często przedstawiciele centralnych instytucji prawnych (np. Sądu Najwyższego, Ministerstwa Sprawiedliwości), pracownicy nauki wyższych oraz kierownicy instancji wojewódzkich. Ważną zaś metodą pracy na zajęciach tego typu są dyskusje, referaty, wymiana doświadczeń czy wspólne poszukiwanie optymalnej metody rozwiązywania danego problemu. Część seminariów, wkładów i konferencji dla przedstawicieli omawianej kategorii zaszeregowania prawniczego ma charakter ponadwojewódzki czy międzyokręgowy, a nawet ogólnopolski. Wtedy są organizowane przez kilka sąsiadujących ze sobą jednostek terytorialnych (np. sądów wojewódzkich, prokuratur apelacyjnych i in.).

Ostatnią (by już nie omawiać studiów podyplomowych i doktoranckich) formą podnoszenia kwalifikacji zawodowych omawianych prawników jest samoksztalcenie. Wprawdzie procesy samoksztalceniowe są elementem wszystkich wymienionych do tej pory form doształcania i doskonalenia zawodowego, ale jego dominacja zaznacza się u osób z chwilą zrealizowania form omówionych. Dla nich

staje się ona formą główną, a nierzadko już jedyną (oprócz normalnej nauki przez wykonywanie pracy zawodowej i rozwiązywanie nowych i coraz niekiedy trudniejszych problemów zawodowych).

Możliwości samokształcenia w dziedzinie reprezentowanej przez prawników są dzisiaj duże. Stwarzają je liczne i stale doskonalone wydawnictwa. Należą do nich publikacje zawierające zbiory przepisów prawnych (Dziennik Ustaw, Monitor Polski, dzienniki urzędowe poszczególnych ministerstw), czasopisma naukowe (około 400 tytułów) i popularnonaukowe, zarówno ogólnoprawnicze (np. „Państwo i Prawo”, „Studia Prawnicze”, „Kwartalnik Prawa Prywatnego” i in.) i specjalistyczne (np. „Prawo Bankowe”, „Palestra”, „Rejent”, „Orzecznictwo Sądów Polskich”, „Prokuratura i Prawo, „Prawo Asekuracyjne” i in.), tworzą je też publikacje informacyjne typu encyklopedii, słowników i słowników terminologicznych. Kolejną grupą pomocy służących samokształceniu są książki naukowe, publikowane przez liczne i stale rozbudowywane wydawnictwa. Szanse te poszerzają także różnego typu poradniki prawnicze w postaci kodeksów z komentarzami, publikacje zawierające wzory pism prawniczych, umów i in. O tym bogactwie piśmiennictwa informują bibliografie prawnicze¹³, skorowidze aktów prawnych (stale uzupełniane i aktualizowane), katalogi czasopism, katalogi wydawnicze (książek) poszczególnych firm wydawniczych, katalogi biblioteczne i in.

Od lat 80. wszystkie te możliwości samokształcenia prawników rozszerzone

zostały o wydawnictwa w wersji elektronicznej (komputerowej), umożliwiające zainteresowanym szybkie dotarcie do potrzebnych i poszukiwanych informacji.

Dobre warunki do samokształcenia prawników zapewniane są przez sieć bibliotek prawniczych (tych poza uniwersytetami): sądowych, bankowych, instytutów specjalistycznych (np. Instytutu Ekspertyz Sądowych, Krakowskiego Instytutu Nieruchomości), samorządu zawodowego (izby adwokackiej, radców prawnych, notarialnej), urzędów wojewódzkich i in. Szczególne miejsce wśród tych bibliotek stanowi Biblioteka Sejmowa, gromadząca polskie i obce teksty aktów prawnych oraz całość publikacji z zakresu prawa, nauk społecznych, gospodarki, historii i polityki.

Rozpoznanie w bibliotekach prawniczych Krakowa wykazuje, że czytelnicy najczęściej poszukują w nich publikacji zawierających teksty aktów prawnych („nowych” i „starych” – tych sprzed lat), komentarzy do ustaw i kodeksów, orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego i in. Poszukują oni także książek naukowych z dziedziny prawa.

Najczęściej odwiedzającymi te biblioteki są młodzi („wiekiem” i „stażem”) prawnicy, w tym i asesorzy (sądowi, prokuratorzy, notarialni), aplikanci i stażyści. Nierzadko do bibliotek tych trafiają także studenci prawa oraz młodzież szkół średnich ucząca się na potrzeby przyszłego zawodu podstaw prawnych określonych zagadnień. Do biblioteki prawniczej kieruje ich z jednej strony obiektywna niemożność zdobycia niektórych pozycji (zwłaszcza publikacji dawnych) poza biblioteką, z drugiej zaś wysokie i, jak się

¹³ Np. Zbigniew Trybulski: „Bibliografia prawa i postępowania cywilnego”, t. I–V, Warszawa 1962–1987.

wydaje, stale rosnące ceny współczesnych książek prawniczych¹⁴.

Zamykając ten krótki opis systemu dokształcania i doskonalenia zawodowego prawników w Polsce wskazać trzeba na dokonującą się – na naszych oczach – profesjonalizację i strukturyzację, a zatem umacnianie tego systemu. Profesjonalizacja wyraża się w rozbudowaniu i uszczegóławianiu podstaw prawnych tej działalności, w doskonaleniu programów, poprawianiu organizacji i metodyki, skupianiu wokół tej działalności coraz liczniejszej kadry (organizatorów, realizatorów, osób wspierających: bibliotekarzy, patronów, opiekunów). Natomiast strukturyzacja polega na porządkowaniu tego doskonalenia w system przypominający ostrosłup. Podstawę jego stanowi aplikacja, którą muszą „przejsić” wszyscy. Formy następne, oznaczające pogłębianie specjalizacji i (w miarę zbliżania się do wierzchołka ostrosłupa) zmniejszanie zakresu uczestników danej formy dokształcania i doskonalenia, znalazły się w środkowych i w górnych częściach owego ostrosłupa. Takie ostrosłupy symbolizują dzisiaj doskonalenie kadry każdej kategorii prawniczej: sędziów, prokuratorów, adwokatów, radców i notariuszy. Zdaje się, że lata następne przyniosą dalsze dopracowania każdej z tak krystalizujących się struktur dokształcania i doskonalenia zawodowego kadr prawniczych w wyodrębnionych działach życia społecznego.

¹⁴ Przykładowo podać można, że komentarz do postępowania cywilnego (Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1997, cz. I–III) kosztuje 160 zł., zaś Bibliografia prawa i postępowania cywilnego. Literatura i orzecznictwo autorstwa A. Goli i T. Żyżnowskiego (Kantor Wydawniczy ZAKAMYCZE s.c., Kraków 1997) kosztuje 120 zł.

Stanisław Tubek

Emerytowany nauczyciel

Strzelce Opolskie

Problemy kształcenia skazanych

Bieżący rok szkolny jest ostatnim rokiem realizacji dotychczasowych dokumentacji programowych w szkołach dla dorosłych, programów już przestarzałych i nie uwzględniających ani zmiennej diametralnie od końca lat osiemdziesiątych sytuacji społecznej, politycznej, ekonomicznej, gospodarczej kraju, ani postępu w rozwoju wielu dziedzin wiedzy, a zwłaszcza historii, ekonomiki, a także nauk pedagogicznych. Jest ten rok również ostatnim rokiem naboru słuchaczy do średniego studium zawodowego, szkoły rachitycznej, której powołanie do życia miało charakter bardziej polityczny, nie uzasadniony racjami społecznymi i pedagogicznymi. W trakcie realizacji zamysłu idea została jeszcze bardziej wynaturzona. Efektem tych wynaturzeń jest duża liczba absolwentów tego typu szkoły, z których tylko niewielu reprezentuje poziom porównywalny z poziomem absolwentów średnich szkół dla młodzieży. Wynaturzenia te polegały m.in. na skracaniu cyklu nauczania oraz na obniżaniu wymagań – co dało się wyraźnie odczuć zwłaszcza w latach 90. Dotyczy to szczególnie tych kierunków i szkół, w których zastosowano system odpłatności. W mniejszym stopniu dotyczy to szkół w zakładach karnych, w których obniżenie poziomu

jest również widoczne, ale jego przyczyny są inne, związane głównie z naborem. Tak się bowiem składa, że do zakładów karnych trafiają najczęściej ludzie, którzy za nauką zbytnio nie tęsknią, którzy w warunkach wolnościowych z ledwością ukończyli szkołę podstawową lub zasadniczą, którzy podejmują często naukę „dla świętego spokoju”, bardziej z administracyjnego nakazu lub z przyczyny możliwości swobodniejszego kontaktu ze współosadzonymi niż z chęci zdobycia konkretnego zawodu, kwalifikacji, pogłębienia wiedzy ogólnej czy zawodowej, z chęci kształcenia się. To też nierzadko słuchacze reprezentują niski poziom moralny i intelektualny, lekceważą obowiązki szkolne, nie uczą się, traktują szkołę tylko jako miejsce swobodnych kontaktów, uważając, że niezależnie od stosunku do pracy i tak ukończą szkołę, wymuszając na nauczycielach pozytywne oceny, bo tych ostatnich wciąż jeszcze rozlicza się nie z tego, co naprawdę zrobili, ale z tego, jakie wystawili oceny i ile wypisali wniosków nagrodowych. W tej sytuacji dobry nauczyciel dla skazanych to taki, który niczego nie wymaga, daje dobre oceny i wypełnia wszystkie ich życzenia, nie dostrzegając braku elementarnej kultury w ich zachowaniu. A ponieważ słuchacze najczęściej reprezentują postawy wybitnie roszczeniowe („mnie się należy”) w myśl zasady: nic od siebie, a wszystko dla siebie – poziom wiedzy, umiejętności i tzw. socjalizacji absolwentów szkół dla dorosłych w zakładach karnych nie jest zbyt wysoki i ma tendencje wyraźnie spadkowe. Są od tej zasady chwalebne wyjątki, ale one tylko potwierdzają samą zasadę.

W jakimś stopniu powyższe spostrzeżenia, poczynione zresztą w oparciu o bardzo konkretne doświadczenia, znajdują potwierdzenie w „Analizie porównawczej wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych w roku szkolnym 1996/97 przez szkoły przywięzienne oraz pozaszkolnych form oddziaływań penitencjarnych poprzez nauczanie” opracowanej przez Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Zakładów Karnych i przedstawionej na początku kwietnia 1998 roku wszystkim zainteresowanym problemem kształcenia skazanych, a więc dyrektorom zakładów karnych, dyrektorom szkół przywięziennych, a za ich pośrednictwem wszystkim nauczycielom bezpośrednio pracującym w tych placówkach.

Oto kilka danych statystycznych zaczerpniętych z owej analizy.

Szkoły przywięzienne funkcjonowały w 30 zakładach karnych, zorganizowane w 23 zespoły szkół, dysponujące 165 izbami lekcyjnymi. Z 3872 skazanych objętych nauczaniem szkolnym prawie 81% ubiegało się o przyjęcie do szkoły z własnej inicjatywy, co według autorów analizy jest wynikiem dobrej pracy wychowawców więziennych. Ponad 19% (czyli praktycznie co piąty słuchacz) podlegających obowiązkowi nauki zostało skierowanych do szkoły decyzją administracyjną, gdyż sami nie wykazali żadnej inicjatywy. W tym miejscu należałoby dodać, czego nie ma w materiałach, że ok. 50% „chętnych” do podjęcia nauki prosi o przyjęcie do szkoły mając świadomość owego obowiązku oraz konsekwencji jego niewypełnienia. A mimo to zdecydowana odmowa podjęcia nauki nie jest wcale

czymś wyjątkowym. Spośród pozostałych 50% starających się o przyjęcie do szkoły z własnej inicjatywy wymienić należałoby też takich, którzy, nie podlegając obowiązkowi szkolnemu, chcą zmienić zawód lub zdobyć inny, którzy liczą na pewne ułatwienia (np. zatrudnienie, transport do innego zakładu, warunkowe przedterminowe zwolnienie, dodatkowe widzenia itp.), którzy wreszcie nie chcą być kierowani (sprawy ambicjonalne). Przyczyn, a raczej motywów podejmowania nauki w szkole dałoby się wymienić znacznie więcej. Praktycznie – naprawdę z własnej inicjatywy, z motywów uzasadniających podjęcie nauki – do szkół przywieziennych nie trafia więcej niż ok. 30% skazanych podlegających obowiązkowi nauczania.

W szkołach przywieziennych zorganizowano 224 klasy/semestry – więcej niż w poprzednim roku szkolnym – w którym naukę rozpoczęło 3838 słuchaczy (pozostali zostali włączeni do nauki w późniejszym terminie). Największą liczebnie grupę stanowili recydywiści (ponad 46% ogółu), na drugim miejscu pod względem liczebności znaleźli się skazani odbywający karę po raz pierwszy (prawie 32%). Prawie 21% ogółu słuchaczy rozpoczynających naukę to młodociani. Ze statystyki wynika, że spada nieznacznie ilość skazanych bez podstawowego wykształcenia. Ale było ich nadal bardzo dużo. W szkole podstawowej i w podstawowym studium zawodowym (jestem zdania, że tę ostatnią formę kształcenia trzeba jak najszybciej zlikwidować!) nauką objęto 748 osób, tj. prawie 17% ogółu objętych nauczaniem. W większości to ludzie młodzi i bardzo młodzi (młodociani), „odporni na wie-

dze”, o bogatej przeszłości edukacyjnej, nie poddający się zabiegom wychowawczym. Organizowanie dla nich kilkumiesięcznych semestrów w zakresie klas siódmych i ósmych jest nieporozumieniem. Jeszcze większym nieporozumieniem jest organizowanie podstawowych studiów zawodowych. Jest to kaleczenie ludzi już i tak bardzo poważnie okaleczonych ... Myślę, że planowana reforma edukacyjna dokona zdecydowanych zmian w tym zakresie.

Najwięcej słuchaczy było w szkołach zasadniczych, bo prawie 63% ogółu objętych nauczaniem. Dla wielu z nich brakowało jednak warsztatów szkolnych i zatrudnienia zgodnego z kierunkiem kształcenia, co jest najważniejszym mankamentem tej formy przygotowania zawodowego. Zanotowano spadek ilości słuchaczy w średnim studium zawodowym oraz nieznaczny wzrost w technicach zawodowych i liceum ogólnokształcącym, co należy uznać za objaw prawidłowy, odpowiadający współczesnym trendom edukacyjnym.

Szkoły podstawowe i równorzędne funkcjonowały w 20 zakładach, zasadnicze – w 30, ucząc dziewiętnastu zawodów, średnie studium zawodowe – w 13, kształcąc w sześciu kierunkach, technika zawodowe – w 8 z pięcioma specjalnościami i liceum ogólnokształcące – tylko w jednym zakładzie. Ponadto w siedmiu szkołach działały Państwowe Komisje Egzaminacyjne powołane przez poszczególne kuratoria oświaty, które przeprowadziły łącznie 250 egzaminów eksternistycznych, w wyniku których sześciu zdających uzyskało tytuł mistrza w zawodzie, 88 – tytuł robotnika wykwalifikowanego, 64 uzyskało świadectwa

ukończenia szkoły zawodowej, a pięciu świadectwo ukończenia średniego studium zawodowego.

Poza tym systemem kursowym objęto 1235 skazanych na 50 kursach, z których ponad połowa dawała pełne kwalifikacje zawodowe. I tu najliczniejszą grupę kursantów stanowili recydywiści (41%). W szkoleniu kursowym zwiększył się też udział młodocianych i wynosił 33% ogółu szkolonych.

W ocenie poszczególnych szkół brano pod uwagę wiele czynników, a wśród nich średnią ocen z nauki przedmiotów teoretycznych, średnią ocen egzaminacyjnych z nauki zawodu, ilość awansów i innych nagród, ilość egzaminów poprawkowych itp. Przy braku jednolitego systemu – kryteriów, a takiego nie ma i jeszcze długo nie będzie, bez ujednoliconego oprzyrządowania i narzędzi pomiaru wiedzy i umiejętności – stwarza to niezdrową rywalizację, polegającą nie tyle na rzetelnym ocenianiu, ile na wystawianiu ocen bez pokrycia, a więc obniżaniu poziomu wymagań. Wyniki poszczególnych szkół ilustrują załączniki do analizy w postaci tabel cyfrowych, diagramów, wykresów. Jest ich 21.

Problemem nr 1 poważnie utrudniającym pracę i jej efekty staje się ubożenie szkół przywieziennych, których nie stać na zakup potrzebnych podręczników, lektury podstawowej i uzupełniającej, materiałów piśmiennych, sprzętu audiowizualnego itp. Zaopatrzenie szkół przywieziennych w podstawowe narzędzia pracy „Analiza” uważa za „dalece niewystarczające”. Nędza szkół przywieziennych pogłębia się, stare pomoce zużywają się, podręczniki dezaktualizują, a na nowy sprzęt – brak środków. Nie ma

więc w tym nic dziwnego, że szkoły poszukują sponsorów, aby przetrwać, aby zaopatrzyć słuchaczy w elementarne materiały szkolne. Czasem im się to udaje.

W przededniu reformy systemu edukacji przed szkołami przywieziennymi stoją niemałe zadania. Wiele jest jeszcze niewiadomych zarówno w wymiarze czasowym (terminy), jak i systemowym. Wydaje się jednak, że reforma nie powinna pominąć tych szkół, które działają w zakładach karnych. Wprawdzie stanowią one tylko margines edukacji narodowej, ale margines na tyle szeroki (o czym świadczą m.in. przytoczone wyżej cyfry), że nie można go bagatelizować. Reformując oświatę więzienną, należałoby więcej uwagi zwrócić na jakość kształcenia, na wzmocnienie wychowawczej funkcji szkoły, której brak dziś wszyscy odczuwamy.

Czesław Wiśniewski

*Wojskowa Akademia Medyczna
w Łodzi*

Edukacja i zawodowa funkcjonalność lekarza (model osobowości efektywnej)

Szybki postęp w zakresie rozwoju wiedzy medycznej, diagnostyki i nowoczesnej terapii oraz uznanie zdrowia jako przywileju szerokich rzesz ludzi powo-

duje wzrost żądań kierowanych pod adresem służby zdrowia. Coraz powszechniejsza staje się świadomość [1], że życie i zdrowie człowieka jest wartością nadrzędną i niezaprzeczalną – jest najcenniejszym bogactwem każdego społeczeństwa. W zdrowym społeczeństwie można realizować plany, podejmować działania, rozwijać się intelektualnie i duchowo. Zdrowie społeczeństwa w bardzo dużym stopniu jest związane z rozwojem gospodarczym, społecznym, politycznym, kulturalnym. Tylko zdrowe społeczeństwo jest zdolne do tworzenia trwałych dóbr materialnych i duchowych.

Znane osiągnięcia służby zdrowia, tak widoczne i zachęcające do dalszych odkryć, z uwagi na dystans czasowy zachodzący pomiędzy stwierdzeniem możliwości zastosowania danej metody leczenia a szansą jej realnego upowszechnienia (oczekiwanych wdrożeń w skali globalnej) osłabia siłę optymizmu.

Społeczność biomedyczna jest wystawiana na krytykę. Sytuacja ta staje się wyzwaniem dla uczelni medycznych, które muszą sprostać wymogom zmieniających się warunków zdrowotnych i potrzeb społeczeństwa. Lekarz, który dziś opuszcza uczelnię będzie czynnym zawodowo przez kilkadziesiąt lat – funkcjonując w nieoznaczonej przyszłości. Wyrazem owej nieoznaczoności aktualnie jest choroba AIDS, za kilkanaście albo nawet kilka lat może być choroba, której nazwy jeszcze nie znamy. Dlatego uczelnia medyczna musi odpowiadać perspektywnym potrzebom i wyzwaniom, wychowywać dla przyszłości. Powinna być otwarta na to, co nowe, twórcze,

formująca człowieka o postawie badawczej, posiadającego umiejętność kształcenia się przez całe życie, przygotowanego umysłowo i moralnie na to, co przynieść mogą nowe okoliczności, zdolnego do alternatywnego myślenia i działania.

W ostatnich latach dokonuje się wiele przewartościowań w spojrzeniu na problem zdrowia, walki z chorobami, zakresu zadań i roli nowoczesnej ochrony zdrowia. Te tak istotne i głębokie przeobrażenia w niewystarczającym stopniu wpływają na konieczne zmiany w kształceniu lekarzy. Tradycjonalizm nie służy postępowi.

Reformując system edukacyjny trzeba zawsze wychodzić od celów. Każde skuteczne kształcenie opiera się na kategorii celu. W ogólnym znaczeniu są one kognitywnymi konstruktami, do osiągnięcia których zmierza się w działaniu. Jeśli owe konstrukty zostaną zorientowane na proces wychowania, dostosowane do jego wymagań i warunków, to mamy wówczas do czynienia z celami wychowania. Teoria modernizacji i unowocześniania wychowania przez racjonalne formułowanie celów profiluje drogę edukacyjnych zachowań – przebycie jej jest sprawą praktyki. Nie ma celów bez praktyki a praktyki bez celów. Każdy system wychowawczy, jeśli ma funkcjonować efektywnie, musi być przepojony perspektywnością i wartościami, czyli duchem celów. Dochodzimy przez to do potrzeby konstrukcji modelu osobowego lekarza, która jest niezbędna zarówno w procesie kształcenia, jak i też skutecznego wykonywania zawodu.

Zadania uczelni medycznej na tle ogólnych celów i funkcji szkoły wyższej

Szkoły wyższe [2] powinny dawać studiującym wykształcenie ogólne, pozwalające czerpać z dorobku kulturalnego narodu i ludzkości i ewentualnie dorobek ten pomnażać; przygotowanie zawodowe, by mogli zająć odpowiednie miejsce w ramach społecznego podziału pracy; umiejętności w zakresie stosowania metod naukowych i samodzielnego rozwiązywania problemów, a także pewien zakres wykształcenia i wyrobienia obywatelskiego, umożliwiającego świadome i pełne uczestnictwo w życiu publicznym.

Tak zarysowane cele wymagają konkretyzacji – odniesienia do profilowo najbliższych sobie grup uczelni (np. politechnik, wyższych szkół pedagogicznych, akademii rolniczych, ekonomicznych, medycznych), a następnie do wymagań i warunków działania każdej uczelni z osobna.

Realizowane cele kierunkowo przez akademie medyczne powinny pozwolić absolwentowi [3]: rozpoznać i definiować indywidualne i społeczne problemy zdrowotne oraz zbierać informacje niezbędne dla ich rozwiązywania; badać fizyczne, biologiczne i behawioralne mechanizmy leżące u podstaw problemów zdrowotnych (obejmuje to wiele zjawisk, poczynając od molekularnych, a kończąc na związanych z rodziną i środowiskiem chorego); badać społeczne problemy zdrowia, zalecać efektywne i wydajne sposoby rozwiązywania zagadnień środowiskowych, zawodowych i polityki społecznej; rozwijać umiejęt-

ności kliniczne – metody potrzebne do definiowania skutecznego rozwiązywania problemów zdrowotnych chorego w aspekcie fizycznym, emocjonalnym i społecznym, uwzględniając potrzeby efektywnego działania ochrony zdrowia; rozpoznawać i rozwijać cechy i postawy osobiste, które są potrzebne w medycznej pracy zawodowej (zakłada się świadomość posiadania własnych zalet, słabych stron i reakcji emocjonalnych, odpowiedzialność i niezawodność, zdolność współżycia z innymi ludźmi i wykazywania o nich troski); kierować własnym samokształceniem, rozpoznając osobiste potrzeby edukacyjne, dobierając właściwe środki uczenia się i oceniając osobisty postęp; oceniając krytycznie czynności zawodowe w indywidualnej opiece nad chorym, w organizacji ochrony zdrowia i wykonywaniu badań naukowych; działać w roli skutecznego członka małej grupy zajmującej się nauczaniem, badaniami oraz opieką zdrowotną w różnych organach służby zdrowia.

A. Trzebski [4] cele wychowywania realizowane w akademiach medycznych sprowadza do: sumy zdobytej przez studentów wiedzy, umiejętności samodzielnego uzyskiwania informacji, zdolności interpretacji danych, zdolności rozwiązywania problemów w trakcie wykonywania zawodu, krytycznej oceny granic własnej kompetencji, biegłości manualnej i technicznej, umiejętności korzystania ze źródeł piśmiennictwa i samokształcenia, zdolności przekazywania informacji, określonych cech zachowania i postaw wymaganych od lekarza.

Zacytowane myśli (J. Szczepański, J.J Guilbert, A. Trzebski) wypowiedziane zostały dość dawno, ale czas, jaki

upłynął nie zmienił ich aktualności, choć poszczególne uczelnie mają tu swoje preferencje – w zależności od ogólnego dorobku, osiągnięć naukowych, doświadczeń dydaktycznych, ukierunkowań badawczych i specjalizacji, lokalnych możliwości oraz społecznego usytuowania.

Trzy płaszczyzny oddziaływania wychowawczego uczelni mają wymowę szczególną [5]:

- a) kształtowanie wrażliwości moralnej studentów i etosu zawodowego (w tradycji moralistycznej uznaje się to za najważniejsze),
- b) nauczenie kultury zachowania,
- c) oddziaływanie na osobowość studenta w aspekcie intelektualnym i emocjonalnym. Przy czym wśród młodych nauczycieli oraz ich podopiecznych (studentów roku pierwszego) przeważa wizja uczelni medycznej jako wyższej szkoły zawodowej, a więc program kształcenia i wynikające z niego zadania podporządkowane powinny być celom nauki zawodu. Sposób myślenia licznej grupy osób sprzyja dość wąsko profesjonalnemu ukierunkowaniu procesów edukacyjnych. Ambicje perfekcjonistyczne związane są z przygotowaniem do pełnienia funkcji lekarza, natomiast szersze zainteresowania poznawcze – względem świata, kultury, przeobrażeń cywilizacyjnych przejawiane są przez znacznie mniejszą liczbę osób zarówno wśród nauczycieli, jak i studentów.

Poczynione zapisy i wyjaśnienia natury teleologicznej odnoszą się także do sytuacji kształceniowej Wojskowej Akademii Medycznej. Ich formułę trzeba

jednak poszerzyć o dodatkowe funkcje wynikające z charakteru uczelni. Idzie tu o zadania związane z wychowaniem wojskowym i wojskowo-medycznym. Celem pierwszego (wychowania wojskowego) jest uformowanie psychofizycznej sylwetki żołnierza zawodowego, wyposażenie w niezbędną wiedzę wojskową i umiejętności kierowania (dowodzenia i zarządzania). Celem drugiego (wychowania wojskowo-medycznego) jest przygotowanie do roli organizatora ochrony zdrowia wojsk szczebla taktycznego w czasie pokoju i wojny. Obejmuje ono wsparte odpowiednią wiedzą sprawności z zakresu organizacji, profilaktyki i leczenia, szkolenia sanitarnego, wychowania zdrowotnego, zaopatrzenia medycznego oraz metodyki pracy lekarza w jednostce wojskowej. Wyeksponowanie choćby najbardziej upowszechnionych celów edukacyjnych Wojskowej Akademii Medycznej nie daje jej obrazu pełnego. Uczelnia prowadzi także intensywne prace badawcze, samodzielnie i współdziałając z innymi placówkami partycypuje w rozwoju nauki, w szczególności w dziedzinach służących zaspokajaniu potrzeb sił zbrojnych, w tym zwłaszcza w zakresie ochrony zdrowia żołnierzy, rozwija i pielęgnuje kulturę narodową. Zespala przeto w swej działalności procesy kształcenia, wychowania i badań naukowych.

Model osobowy lekarza wojskowego stymulatorem procesów edukacyjnych i zawodowej funkcjonalności

Na treść modelu osobowego lekarza wojskowego składają się dwie role podstawowe – rola oficera i lekarza. Odpo-

wiadają im właściwie zakresy zachowań i wzory osobowe.

Wzór osobowy oficera to wypadkowa cech charakteryzujących sylwetkę żołnierza w znaczeniu ogólnym oraz dyspozycji odnoszących się do osobowości żołnierza zawodowego. Odwaga, zdolność do poświęceń, wytrwałość na żołnierskie trudy, umiejętność działania w warunkach wymagających szczególnego wysiłku, uczciwość, rzetelność, samodzielność, inicjatywa, wymagania wobec siebie i podwładnych, stanowczość i konsekwencja w postępowaniu, zdyscyplinowanie to typowe cechy osobowości żołnierza według obowiązujących regulaminów wojskowych. W piśmiennictwie zwraca się uwagę na takie właściwości osobowości żołnierza zawodowego, jak [6]: **morale** – walory decydujące o postępowaniu w służbie i poza służbą, wyrażające się w relacji wobec ojczyzny, narodu, niepodległości, suwerenności, wykonywanych zadań i obowiązków, **motywacje** – dążenie do określonego celu (siła poruszająca do działania), **kompetencje** – wiedza, doświadczenie, umiejętności, **charakter** – wyróżniające się względną trwałością nastawienie wobec siebie, innych ludzi, wartości, umiejętność adaptacji do nowych warunków – warunki te definiują wymagania życia i współczesne pole walki.

Wizerunek osobowości oficera określają zaś [7]: zamiłowania do zawodowej służby wojskowej oraz odporność fizyczna i psychiczna na jej trudy, wysoki poziom wiedzy ogólnej i wojskowej (w tym znajomość języków obcych), stanowczość w działaniu, odwaga i duża

samodzielność, optymizm pedagogiczny, wysoki poziom kultury osobistej, duże zapotrzebowanie na aktywne życie kulturalne, lojalność wobec przełożonych i kolegów, bardzo dobry stan zdrowia i sprawność fizyczna, dobra prezentacja zewnętrzna, racjonalność w działaniu (właściwe wykorzystanie przydzielonych sił i środków). Przy czym ze względu na warunki służby, która wymaga dojrzałych wyborów i w wielu wymiarach krytycznego stosunku do przeszłości, znaczenia, zdaniem autora, nabierają – poczucie honoru i godności oraz właściwie rozumianej ambicji, wewnętrzne przekonanie o potrzebie stałego podnoszenia swojej wiedzy i umiejętności, posiadanie wysokiego i opartego na zdrowych zasadach autorytetu oraz zaufania u podwładnych, przejawianie inicjatywy we wszystkich dziedzinach działania, śmiałość w wypowiedaniu swoich opinii, wniosków i ocen, wysokie poczucie odpowiedzialności za podległych ludzi i środki walki.

Wzór osobowy lekarza stanowi konstrukcję pożądanych cech w aspekcie wymagań wykonywanej roli. Bywa on inaczej odbierany przez chorych, inaczej przez lekarzy czy studentów. W przypadku części cech różnice są nieznaczne, kiedy indziej ewidentne.

Stwierdzono zgodność chorych i lekarzy, co do następujących walorów lekarza budzącego zaufanie [8] (w kolejności od największej zgodności do najmniejszej): ma dużą wiedzę, trafnie stawia rozpoznanie i dobiera sposoby leczenia; wierzy choremu i sam ma do niego zaufanie; płeć lekarza nie ma znaczenia dla zaufania; posługuje się językiem nienaukowym, zrozumiałym dla

chorego; poświęca mu dużo czasu; jest uprzejmy, miły serdeczny, systematycznie informuje chorego o sprawach związanych z jego chorobą; jest w średnim wieku (od 35 do 50 lat); chętnie kontaktuje się z rodziną chorego, udziela jej informacji i wskazówek dotyczących leczenia; ma duże umiejętności praktyczne, sprawnie wykonuje zabiegi, operacje; jest rozmowny, jest bezinteresowny, pozwala choremu „wygadać się”, a nie koncentruje się jedynie na badaniu, rozpoznaniu i leczeniu; jest praktykiem z dużym stażem, ale nie jest naukowcem; jest spokojny. W odniesieniu do pozostałych cech dostrzega się rozbieżności o różnym stopniu. Z badań wynika, że lekarze nie są w pełni zorientowani, jakie cechy lekarza wywołują zaufanie chorych, tym samym nie zawsze mają właściwe wyobrażenie na temat oczekiwań i potrzeb chorych. Największe rozbieżności we wzorach lekarza budzącego zaufanie – w ujęciu chorych i lekarzy – dotyczą zakresu informowania chorych. Lekarze uważają, iż chorzy mają większe zaufanie do lekarza ograniczającego zakres informacji, który zataja część informacji przed chorym i przemilcza swe wątpliwości. Chorzy twierdzą, że mają większe zaufanie do lekarza szeroko informującego ich o stanie zdrowia, który mówi całą prawdę i nie przemilcza wątpliwości. Istnieją różnice we wzorach lekarza budzącego zaufanie pomiędzy chorymi w zależności od stopnia „ciężkości” choroby (ciężko chorzy preferują cechy instrumentalne lekarza, średnio chorzy przyznają pierwszeństwo cechom ekspresywnym, u lekko chorych zauważa się brak sprecyzowanych preferencji) –

wskazuje to na konieczność zróżnicowanego podejścia lekarza do chorych.

Studenci medycyny do bezwzględnie koniecznych cech lekarza zaliczają [9] (układ cech według częstotliwości wyboru, od najczęściej do najrzadziej wskazanych): fachowość, odpowiedzialność, wysoki poziom etyczny, opanowanie, odporność psychiczna, rzetelność, pracowitość, inteligencja, konkretność, cierpliwość, punktualność, życzliwość, autorytatywność, przystępność, wrażliwość, serdeczność, pogodne usposobienie, opiekuńczość, troskliwość.

Studenci Wojskowej Akademii Medycznej cechy lekarza, który jest zarazem ich nauczycielem, kwantyfikują następująco [10]: umiejętności dydaktyczne (najczęściej wybierana), obiektywizm w ocenie studentów, życzliwy stosunek, kultura osobista, wysoki poziom naukowy, wiedza merytoryczna (lekarska), wiedza ogólna, zamiłowanie do swego zawodu, zgodność myśli i sądów z postępowaniem, stawianie studentom wysokich wymagań, zdolności twórcze, własna postawa moralna, zamiłowanie do roli nauczyciela, wygląd zewnętrzny, troska o dobre imię zakładu, kliniki, uczelni, zaangażowanie społeczne (najrzadziej wybierana). Jeśli zaangażowanie społeczne (społeczna aktywność) [11] zdefiniuje się inaczej, niż sugeruje to potoczny (tradycyjny) sposób rozumienia pojęcia, na przykład jako działalność oświatową i wychowawczą oraz świadczenia i akcje ratownicze, staje się ona wówczas cechą wysoko cenioną przez lekarzy.

Oficerowie-lekarze z uznaniem podkreślają [11] rolę macierzystej uczelni (WAM) w formowaniu ich sylwetki oso-

bowościowej. Średnia cecha wahała się w granicach 4,38–4,05 i dotyczyła w kolejności następujących dyspozycji: zdolność empatycznego zachowania się, poczucie odpowiedzialności, przestrzeganie zasad etycznych, poczucie godności zawodowej i koleżeństwa, świadomość własnej roli społecznej, dążenie do ciągłego uzupełniania i wzbogacania swojej wiedzy przyrodniczej, humanistycznej, społecznej oraz kwalifikacji zawodowych, umiejętność ułożenia logicznego i konsekwentnego planu działania. W zakresie zaś postępowania leczniczego ich samoocena jest następująca (pierwsza dyspozycja będąca średnią arytmetyczną ocen uzyskała wartość 4,17, a końcowa 3,37): szybka i skuteczna reakcja w stanach nagłych i zagrożenia życia, wybór właściwego postępowania w najczęściej występujących chorobach, obserwacja i ocena postępowania leczniczego, umiejętność wykonywania podstawowych czynności i zabiegów, znajomość leków w aspekcie mechanizmów i skutków działania, zachowanie się w przypadkach chorób nieuleczalnych i stanów schyłkowych, znajomość zasad żywienia w zdrowiu i chorobie oraz metod postępowania orzeczniczego.

Rola uczelni w formowaniu i rozwoju sylwetki osobowościowej lekarza jest ewidentna, ale wykonywanie zdobytego zawodu wymaga także ciągłego samodoskonalenia się, aktualizacji przyswojonych wiadomości i umiejętności. Lekarz musi podążać za ogólnym postępem wiedzy, stojąc przed koniecznością nieprzerwanej weryfikacji i stałego wzbogacania wcześniej nabytych kwalifikacji. A to dlatego, że jego praca wiąże się z ogromną odpowiedzialnością –

ewentualne przejawy niekompetencji prowadzą tu do nieodwracalnych następstw.

Od uświadomienia pełnionych ról i wynikających z nich wzorów osobowych wiedzy droga do zsyntetyzowanej postaci modelu osobowego lekarza wojskowego, będącego stymulatorem zorganizowanych lub samorzutnych procesów edukacyjnych, jak też zawodowej funkcjonalności.

Niektóre dylematy metodologiczne

I. Cele są czynnikiem zmiany rzeczywistości. W przypadku wychowania spełniają następujące funkcje: 1. funkcja prospektywna – nakreślają obraz, a zarazem program rozwoju osobowości, są zarysem pożądanego skutku wychowawczego, kierunkiem właściwych działań praktycznych, ukazują perspektywę, ku której zmierza wychowanie, ich „twórcze przepowiadanie” polega na przeniesieniu się w przyszłość możliwą, prawdopodobną i preferowaną po to, by zbudować ją taką, jakiej pragniemy, a następnie powrócić do teraźniejszości; 2. funkcja regulatywna – dostarczają norm, według których przebiegają procesy osobowościotwórcze oraz regulacja zachowań zmierzających do urzeczywistnienia antycypowanych stanów rzeczy, są układem odniesienia dla oceny wychowania (te efekty, które są zgodne z celami uważa się za prawidłowe, inne zaś niepożądane); 3. funkcja wartościująca – dostarczają kryteriów aksjologicznych, są miarą trafności stosowanych operacji pedagogicznych, umożliwiają porządkowanie i koordynację działań, zapewniają trwałość wartości, a jeśli są one ponadczasowe, to

w równym stopniu należą do przeszłości, terażniejszości i przyszłości; 4. funkcja stymulatywna – kreśląc pożądany obraz osobowości stanowią źródło sił pobudzających do aktywności, są wewnętrznym mechanizmem sprawnościowej i moralnej samoregulacji postępowania przyczyniającym się do wytworzenia aktywnych postaw perfekcjonistycznych, zbliżanie się do celu zaspokaja istotne potrzeby z zakresu poczucia własnej wartości i motywacji do działań, są bodźcem i regulatorem rozwoju.

II. „Przekładnia” zapisów modelowych na język zabiegów realizacyjnych nie zawsze jest prosta. Uwzględnienie przykładowo takich cech, jak godność, współczucie, dobroć, odpowiedzialność, nie wyjaśnia jeszcze, czym są one w swej istocie. Nawet wówczas, gdy zostaną zdefiniowane, pozostaje problem ich miary i treściowego zróżnicowania, gdyż te same cechy należy także przypisać pracownikom średniego personelu medycznego, a w pewnym zakresie każdemu człowiekowi. A zatem, czym różnią się wymienione cechy w odniesieniu do osobowości lekarza i pielęgniarki? H. Muszyński [12] w takich przypadkach sięga między innymi do kryterium rozwojowego, znajdującego odbicie w wieku człowieka i nabytym doświadczeniu. Ale nie jest to sprawdzalne w każdym przypadku – wiek może przemawiać niekiedy na niekorzyść człowieka, a nabyte doświadczenia źle dyskutowane mogą prowadzić do rutyny i schematyzmu. Poszczególne cechy trzeba rozpatrywać, i jest to najtrafniejsze podejście, w aspekcie wypełnianej roli i jej przejawów, czyli kompetencji i obowiązków. Na wspólnym stanowisku pracy, w czasie

wykonywania przykładowo tego samego zabiegu odpowiedzialność lekarza, gdy weźmiemy pod uwagę tylko tę cechę, będzie mierzona stopniem poprawności wykonania, poprzedzonym właściwym rozpoznaniem tych czynności, które są przypisane do roli lekarza, inne zaś czynności, także ważne dla zdrowia chorego, wiążą się z rolą pielęgniarki, podlegają ocenie, stając się miarą wyrazu (przejawu) danej cechy.

III. Zaprezentowana wyżej procedura dochodzenia i dyskutowania modelu osobowego lekarza wojskowego wsparta własnymi porównawczymi odniesieniami została tak pomyślana, by poszerzając drogę analiz móc zachęcić do poszukiwań dojrzałszej jego formuły. Część treści zawartych w dotychczasowych założeniach i praktyce edukacyjnej zdezaktualizowała się. Trzeba więc na zasadzie selektywności odrzucać te zapisy, które negatywnie zweryfikowało życie i twórczo rozwijać to, co wartościowe i aktualne.

IV. Są trudności w sprowadzeniu dużej liczby cech, przy pomocy których wyrażamy osobowość, do kilkudziesięciu, czy nawet kilkunastu cech podstawowych. Problem znany jest tym wszystkim koncepcjom, które badając osobowość, posiłkują się kategorią cechy. G.W. Allport wyeksponował aż 18 tysięcy przymiotników opisujących ludzkie działanie, myślenie, spostrzeganie, przeżywanie, czyli wyrażających i potwierdzających cechy psychiczne. Psycholodzy wychodząc naprzeciw potrzebom praktycznym i pewnym względem metodologicznym starają się zredukować tę liczbę do granic najbardziej optymalnych. W tym celu wykorzystują skompli-

kowaną metodę statystyczną, jaką jest analiza czynnikowa, dzięki której przez skorelowanie ze sobą wielu cech można stwierdzić, do jakiego stopnia za określoną zmienność w zachowaniu odpowiedzialny jest ich układ i nasycenie. Teoria faktorów, stanowiąca odmianę klasycznej teorii cech (dotyczącą cech bardziej ogólnych, związanych z wyższym poziomem organizacji zachowania się) jest istotnym wsparciem tej metody.

V. Na model osobowości efektywnej składa się [13]: układ programujący – wiedza, zadania, postawy i układ bazalny – produktywność, reaktywność, oryginalność, sprawność intelektualna, uzdolnienia specjalne, kontrola zewnętrzna, pamięć. Układ programujący, zdaniem autora koncepcji (Kazimierza Obuchowskiego), decyduje o skuteczności bezpośredniej i stwarza szanse skuteczności dalekiej. Nadaje kierunek działaniom, reorganizuje się pod wpływem doświadczeń i procesów intrapsychicznych, związany jest bezpośrednio ze świadomością, może być rozpatrywany jako zbiór informacji nabytych i wytworzonych przez człowieka. Układ bazalny odgrywa istotną rolę w stabilizacji skuteczności dalekiej, określa granice możliwości człowieka realizowanych w oparciu o układ programujący.

Niniejsze doniesienie uwzględnia liczne wątki myślowe i spojrzenia. Chcąc je podporządkować jednej wspólnej sprawie, by mogły wzbogacić strukturę modelu osobowego oficera-lekarza, a w rezultacie usprawnić proces kształcenia, skorelowany z wymaganiami przyszłej pracy zawodowej, zachodzi potrzeba zainicjowania w tym zakresie pogłębionych dyskusji i badań empirycznych.

Literatura

1. T. Kulik: Współczesne koncepcje zdrowia. „Medycyna 200”, VI, 53/54.
2. J. Szczepański: Nauczanie w szkole akademickiej, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1977, nr 4.
3. J.J. Guilbert: Zarys pedagogiki medycznej, Warszawa 1983.
4. A. Trzebski: Prace studialne nad modelem nauczania przedmiotowego na I i II roku studiów w Akademii Medycznej w Warszawie, „Problemy Uczelni i Instytutów Medycznych”, 1974, nr 1.
5. M. Gałuszka: Cele kształcenia i wychowania na uczelni medycznej w opiniach studentów i nauczycieli akademickich, „Problemy Szkolnictwa i Nauk Medycznych” 1989, nr 1.
6. S. Pawlak: Sylwetka osobowościowa żołnierza zawodowego, „Wojsko i Wychowanie” 1992, nr 6.
7. J. Babuła: Oficerowie WP XXI w., „Wojsko i Wychowanie” 1992, nr 10.
8. S. Kędziora: Poglądy pacjentów i lekarzy na temat lekarza budzącego zaufanie, w: I. Heszen (red.): Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy – psychologiczne aspekty pracy lekarza z człowiekiem chorym somatycznie, Katowice 1986, UŚ.
9. J. Rozen: Wzorzec osobowy lekarza na podstawie badań ankietowych studentów VI roku medycyny, „Problemy Szkolnictwa i Nauk Medycznych” 1989, nr 2.
10. Cz. Wiśniewski: Nauczyciel akademicki w opinii studentów, „Biuletyn WAM” 1992, R. XXXV, nr 1/4.

11. R. Serbiak: Przygotowanie zawodowe lekarzy wojskowych i stan jego dydaktycznych uwarunkowań w opiniach absolwentów Wydziału Lekarskiego WAM, Łódź 1994, WAM.
12. H. Muszyński: Ideał i cele wychowania, Warszawa 1972, PZWS.
13. K. Obuchowski: Badania osobowości efektywnej, w: K. Obuchowski, W.J. Paluchowski (red.): Efektywność a osobowość, Wrocław 1982, Ossolineum.

*Ludmiła W. Wiedmicz
Rosyjska Akademia Kształcenia,
Sankt Petersburg*

Kształcenie modułowe w szkołach odzieżowych

System kształcenia zawodowego rozpatrywany jest jako część składowa kształcenia zawodowego społeczeństwa, ukierunkowana na rozwiązanie zadań dotyczących kształtowania zawodowej wiedzy, umiejętności i nawyków.

System ten jest bazowy, wielopoziomowy, wieloprofilowy, modułowy, ustawiczny i otwarty, zapewniający profesjonalizację kadr.

Pedagogiczny system ustawicznego wielopoziomowego kształcenia w szkołach zawodowych będzie efektywnym, jeśli będą spełnione następujące warunki:

- opracowane będą nowe treści kształcenia;

- przeprowadzona zostanie integracja przedmiotów nauczania;
- wdrażane będą nowe metody określania poziomu opanowania wiedzy, umiejętności i nawyków;
- przygotowanie uczniów będzie prowadzone z wykorzystaniem modułowego systemu nauczania i przeprowadzona będzie komputeryzacja procesu naukowo-wychowawczego;
- zastosowane będzie w procesie nauczania podejście integracyjne.

Nauczanie modułowe – polega na „kwantowaniu” treści nauczania, mającego na celu utworzenia oddzielnych modułów i etapowego ich opanowania. Moduł jest samodzielnym blokiem treściowym, charakteryzującym się logicznym zakończeniem. Każdy moduł może składać się z jednej lub kilku jednostek modułowych.

Teoria kształcenia modułowego wykorzystywana w wielopoziomowej, wieloprofilowej, ustawicznej formie nauczania pozwala na przeprowadzenie korekty programów nauczania, z uwzględnieniem indywidualnego poziomu przygotowania profesjonalnego uczącego się.

Jednostka modułowa to materiał dydaktyczny, ukierunkowany na opanowanie wiedzy, umiejętności i nawyków niezbędnych dla przyswojenia określonych pojęć lub wykonania zadań praktycznych w procesie nauczania w szkołach odzieżowych

Metodologiczny system kształcenia stworzony z zastosowaniem zasady modułowej ma wiele zalet w porównaniu z tradycyjnym systemem kształcenia. Uczeń może samodzielnie opanować

moduł w dogodnym dla niego czasie i w odpowiadającym mu tempie.

Zmiany socjalno-ekonomiczne związane z przejściem na zasady rynkowe uwarunkowały potrzebę pojawienia się nowego modelu zawodu o profilu odzieżowym, wymagającego wprowadzenia istotnych zmian w procesie teoretycznego przygotowania szwaczek szerokiego profilu: szwaczka – krawcowa – krojczy.

A.P. Bielajewa twierdzi, że realizacja integracyjnych bloków i modułów zawodowych z wykorzystaniem w procesie przygotowania wysoko kwalifikowanych pracowników komputerów, stwarza socjalno-integracyjny typ specjalisty, który w pełni przystosuje się do nowych warunków rynkowych, będzie w stanie sprostać konkurencji na rynku pracy i będzie charakteryzował się wysoką mobilnością zawodową.

Istnieją różne technologie programowania: tradycyjna, modułowa, strukturalna i in. Programowanie modułowe jest to sztuka rozbicia programu na kilka różnych modułów, połączona umiejętnością korzystania z modułów standardowych.

N.E. Kuznecowa w opracowaniu „Pedagogiczne technologie w nauczaniu przedmiotowym” wydziela bloki i formy połączone w następujące moduły:

1. Technologia kształcenia rozwijającego (kształcenie problemowe, kształcenie dyskusyjne, technologia kształcenia).
2. Informacyjne technologie pedagogiczne (programowanie algorytmiczne, komputerowe, nowe informacyjne technologie kształcenia, technologia multimedialna).
3. Technologia pozwalająca zwiększyć objętość jednostek dydaktycznych

(technologia kształcenia blokowo-modułowego, technologia kształcenia integracyjnego).

4. Technologia kształcenia w nietradycyjnych systemach organizacji procesu nauczania (kształcenie problemowe z uwzględnieniem powiązań międzyprzedmiotowych, pilotażowe formy kształcenia, technologia kooperacyjnego kształcenia, kombinowane technologie kształcenia).
5. Technologia współpracy (zabawy, technologia kolektywnych sposobów kształcenia).
6. Technologia oparta na indywidualno-dyferencjalnym podejściu do nauczania (indywidualno-dyferencjalne kształcenie, kształcenie ukierunkowane na jednostkę, technologia całkowitego przyswojenia).

Komputerowa technologia nauczania (wg definicji UNESCO) – jest to taki system kształcenia, w którym jednym ze środków nauczania jest komputer.

W skład komputerowej technologii nauczania wchodzi:

- a) orientacja w zagadnieniach dotyczących techniki komputerowej – pierwszy stopień wiadomości nt. techniki komputerowej i jej zastosowania w nauce, technice i kulturze;
- b) komputerowa wiedza i umiejętności, które pozwalają nauczycielom na wykorzystanie komputera w charakterze pomocy dydaktycznej w procesie kształcenia;
- c) kultura komputerowa – jest to kultura wykorzystująca komputer w procesie naukowo-wychowawczym;

d) komputerowa ideologia – jest to uświadomienie znaczenia ogólnej strategii procesu naukowo-wychowawczego w warunkach społeczeństwa informacyjnego.

Głównym zadaniem kształcenia informatycznego jest opracowanie naukowo-informacyjnej technologii kształcenia na podbudowie techniki komputerowej wspomaganiej technologią kształcenia systemowego.

Tabela 1. Etapy rozwiązywania zadań z uwzględnieniem możliwości zastosowania techniki komputerowej

Bez komputera	Z komputerem
1. Poznanie treści zadania	1. Można i na ekranie monitora
2.	2. Zapisać treści na ekranie
3.	3. Wykonanie schematu rysunkowego
4. Analiza procesów opisanych w treści i ustalenie praw, którym podporządkowane są te procesy. Stworzenie planu rozwiązania	4.
5.	5. Zapis równań, praw, rozwiązywanie utworzonego systemu równań w celu otrzymania odpowiedzi w formie ogólnej.
6. Analiza otrzymanego rozwiązania	6.
7.	7. Zapis wszystkich wielkości z uwzględnieniem ich jednostek miary
8.	8. Sprawdzenie rozwiązania poprzez analizę przeprowadzoną na jednostkach miary
9.	9. Podstawienie otrzymanych rezultatów i obliczenie niewiadomych
10. Ocena wiarygodności otrzymanych rezultatów	10.

Na podstawie rezultatów eksperymentu badawczego przeprowadzonego w szkołach odzieżowych wyjawiano, że w procesie nauczania nie stosuje się modułowej technologii i naukowych programów nauczania w przedmiotach zawodowych. W proces przygotowania pracowników przemysłu odzieżowego włączone są następujące przedmioty: programowanie, konstruowanie, modelowanie, rysunek zawodowy, urządzenia techniczne, technologia specjalistyczna, w których

można wykorzystywać technikę komputerową.

Dane badania miały na celu przeprowadzenie analizy programów nauczania opracowanych dla zawodów o profilu odzieżowym: szwaczka, krawiec-krojczy, operator urządzeń odzieżowych.

Na dzień dzisiejszy opracowanych jest zaledwie kilka edukacyjnych programów komputerowych mających zastosowanie w procesie dydaktycznym szkół zawodowych o profilu odzieżowym.

Każda ze szkół dysponuje pracownią komputerową, w której za pomocą odpowiednich programów komputerowych można podwyższać poziom umiejętności zawodowych uczących się.

Bazowy, ogólnozawodowy moduł składa się z trzech minimodułów. W każdym z minimodułów kształtowane są podstawowe umiejętności i nawyki.

Wszystkie minimoduły zawierają jednakowy kompleks przedmiotów.

Integracja bazowego modułu odbywa się na podstawie zasady ogólności, uwzględniającej:

- przynależność zawodu, zasadę technologiczności, zasady działania urządzeń, podobieństwo obiektów,
- objętość i zawartość ogólnozawodowych i specjalistycznych przedmiotów oraz zajęć praktycznej nauki zawodu, zgodności formy, metod i środków nauczania.

W skład modułu kształtującego zawodowe umiejętności i nawyki wchodzi: zasady konstruowania całej nomenklatury wyrobów danej specjalności, historia ubioru, dzianin, odzieży, zintegrowany kurs specjalistycznych technologii i kształcenia zawodowego.

Technologiczność modułowego systemu nauczania zapewniona jest poprzez to, że materiał nauczania poddany jest

dokładnemu uzasadnieniu, strukturyzowaniu, obowiązkowej etapowej kontroli w zakresie opanowania i kształtowania umiejętności, opanowywany jest z zastosowaniem wysokiego poziomu organizacji pracy dydaktycznej.

Podstawowe zadania wielofunkcyjnego modelu procesu nauczania to:

- dobór modelu wg stylu i przeznaczenia,
- stosowanie tkanin i forniturey,
- wykorzystanie technologii wytwarzania odzieży.

Integracyjno-modułowe podejście w zakresie określania treści i metod nauczania proponuje utworzenie naukowo uzasadnionego systemu kształcenia zawodowego skupiającego w jedną całość dyskretne treści kształcenia, metody i organizacyjne formy kształcenia.

Głównym elementem w procesie oceny dowolnego systemu są rezultaty procesu nauczania uczniów, charakteryzujące ich poznawczą i praktyczną działalność: umiejętność posługiwania się wiedzą, swobodne wykonywanie konkretnych zadań zawodowych z zadaną dokładnością i w określonym czasie.

*Tłumaczenie:
Mirosław Żurek*

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Janusz Grochmalski

Wojewódzki Urząd Pracy w Sieradzu

MODUŁ OSOBOWOŚCIOWY – INNE SPOJRZENIE NA KWALIFIKACJE PRACOWNIKÓW

Kształcenie kwalifikacji pracowniczych

Międzynarodowe kontakty **Krajowego Urzędu Pracy** umożliwiają poznawanie nowych, innych koncepcji w zakresie kształcenia kursowego dorosłych. To właśnie dzięki kontaktom i współpracy z duńską firmą **AMU-Center** (Aalborg), mogliśmy poznać ciekawą formę pracy z bezrobotnymi – **kurs inspiracji**. Kolejną metodą, jaką poznaliśmy w ramach współpracy duńsko-polskiej jest tzw. moduł osobowościowy. Jest to metoda stosowana przede wszystkim do szkolenia personelu firm w zakresie pożądaných kwalifikacji pracowniczych.

Koncepcja kwalifikacji pracowniczych, jaką stosuje się w Danii, zakłada że każdy pracownik posiada nie tylko wiedzę i umiejętności zawodowe, ale również pewne cechy osobowościowe, które powodują, że jest dobrym pracownikiem.

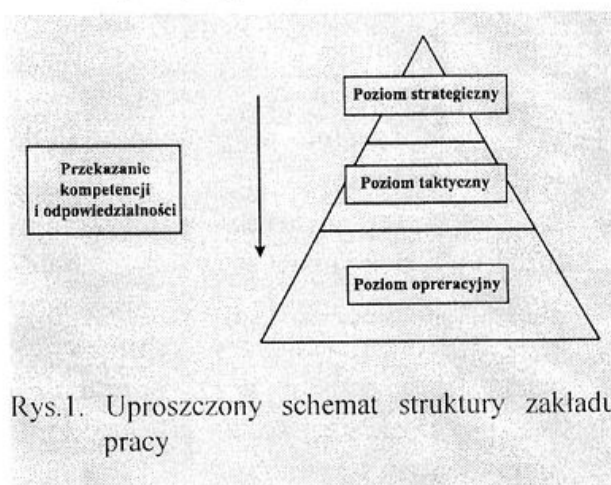
W takim ujęciu kwalifikacje pracownika rozpatrywane są również od strony osobowości, a dokładniej – cech charakteru potrzebnych, przydatnych do pracy w zespołach pracowniczych.

To zainteresowanie cechami osobowości pracownika ma swoje źródło w nowoczesnych sposobach zarządzania zasobami ludzkimi w firmie. Natomiast zarządzanie zasobami ludzkimi ma podstawowe znaczenie dla rozwoju firmy (organizacji).

Nowe podejście do kwalifikacji pracowniczych zakłada, że dla każdego zakładu pracy człowiek jest największym kapitałem. Postawa i zaangażowanie personelu są tak samo ważne, jak nowoczesne technologie. Pracownik powinien znać i rozumieć swoje miejsce w procesie pracy. Ważne jest, aby nie dzielić ludzi w firmie na ważniejszych i mniej ważnych – wszyscy w firmie są tak samo ważni, bo wszyscy pracują na jej wizerunek. W nowocze-

snym zakładzie pracy pracownicy wyposażeni są w kompetencje i odpowiedzialność. Stwierdzono bowiem, że ludzie lepiej pracują, gdy wiedzą, że coś od nich zależy. Należy zatem odchodzić od rozwiązań, w których pracownicy traktowani są przedmiotowo (jak w fabryce H. Forda). Należy za to wzbogacać swoją wiedzę w zakresie funkcjonowania człowieka w organizacji oraz pamiętać, że pracownicy firmy powinni systematycznie podnosić swoją wiedzę i umiejętności interpersonalne. Takie traktowanie pracownika nie wynika bynajmniej z pobudek humanistycznych, lecz jest świadomym działaniem kierownictwa firmy, w kalkulowanym w strategię rozwoju zakładu.

Do wyjaśnienia istoty nowoczesnego zarządzania można wykorzystać dobrze znany, uproszczony schemat struktury zakładu pracy (rys. 1).



Rys.1. Uproszczony schemat struktury zakładu pracy

W nowoczesnych firmach i instytucjach pracownicy z poziomu operacyjnego wyposażeni w kompetencje reprezentują swojego pracodawcę i działają w jego imieniu również na „zewnątrz”.

Ponieważ posiadają kompetencje, nie muszą za każdym razem „biegać” do szefa po zgodę czy potwierdzenie ustaleń. Bardzo często można obserwować przypadki,

kiedy szeregowy pracownik z różnych powodów nie chce podjąć decyzji, ponieważ nie może skonsultować jej z szefem. Wywołuje to niezadowolenie u klientów organizacji.

W przypadku „mechanizmu” jednoosobowego wszystkie decyzje podejmuje jedna osoba, a kiedy jej chwilowo nie ma, organizacja jest „zablokowana”.

Taki sposób „zarządzania” można spotkać w wielu firmach, począwszy od małych sklepów, a skończywszy na wielkich holdingach.

Przykładem potwierdzającym małą sprawność jednoosobowego podejmowania decyzji w firmie może być następująca, autentyczna sytuacja: pracownik sklepu, który nie posiada kompetencji w zakresie przyjmowania towaru, odmawia przyjęcia pewnej partii artykułów spożywczych, tłumacząc to nieobecnością szefa. Dostawca odjeżdża z towarem i usiłuje na własną rękę odnaleźć szefa (właściciela sieci sklepów spożywczych). Mija cały dzień. W efekcie traci na tym właściciel sklepu, ponieważ nie przekazał kompetencji swojemu pracownikowi.

Już na tym prostym przykładzie widać, że organizacja zarządzana „jednoosobowo” jest niewydolna.

Jeżeli w zakładzie pracy pracownicy zostaną wyposażeni w kompetencje i odpowiedzialność, to działają ze świadomością, że od ich działania zależą losy firmy. Decyzje i działania są podejmowane przez kompetentnych pracowników. W tym przypadku bilans dobrych i złych decyzji jest zawsze korzystny dla decyzji dobrych.

Przeniesienie kompetencji na pracowników nie oznacza pomniejszenia roli kierowników działów i dyrektorów. Trzeba pamiętać, że ich rola w firmie jest inna. Oni

tworzą wizję firmy, wyznaczają cele i kierunki działań, a następnie koordynują te działania. Omawiają z pracownikami szczegóły i pozostawiają im pewną swobodę działania. Jest to sytuacja analogiczna, jak na boisku piłkarskim. Kierownik jest „trenerem”, który omawia strategię z pracownikami. Kiedy jednak pracownicy przystępują do pracy, to mogą mieć, tak jak piłkarze na boisku, utrudniony dostęp do trenera. W czasie meczu wszystko zależy już tylko od piłkarzy, ponieważ nie mają czasu na pytanie trenera o radę. Tak samo jest z pracownikami w firmie – nie zawsze mogą na bieżąco konsultować swoje działania z szefem. Bardzo często spotykamy szefów (dyrektorów, kierowników, prezesów), którzy są najbardziej zapracowanymi ludźmi w swoich firmach. Dzieje się tak dlatego, że szefowie „myślą” i podejmują decyzje operacyjne za swoich pracowników.

Powstaje błędne koło – szefowie nie mają zaufania do swoich pracowników i sami podejmują decyzje operacyjne, pracownicy nie chcą podejmować żadnych decyzji operacyjnych, bo wiedzą, że ich szefowie chcą mieć ostateczne słowo w każdej najdrobniejszej sprawie. Nie trzeba nikogo przekonywać, że możliwości jednego człowieka kierującego firmą „jednoosobowo” są ograniczone. Często tacy szefowie zatrudniają „pomocników” – zaufanych ludzi nadzorujących pracę pod nieobecność szefa. Przypomina to osiemnastowieczną praktykę zatrudniania ekonomów do pilnowania włości odraabiających pańszczyznę.

Podsumowując, można postawić dwie tezy:

- Zarządzanie dyrektywne (jednoosobowe) jest poważną barierą w roz-

woju wielu firm, ponieważ pracownicy, którzy tam pracują, traktowani są jak wyrobownicy, których należy przez cały czas kontrolować.

- Tradycyjne, skostniałe sposoby zarządzania firmami mogą spowodować, że firmy te będą przegrywać w konkurencyjnej walce z nowoczesnie zarządzanymi firmami z Unii Europejskiej.

Jeśli zgodzimy się z powyższymi tezami, to wniosek może być tylko jeden – istnieje potrzeba wprowadzenia poważnych zmian w sposobach zarządzania w wielu polskich firmach.

Cel wdrażania modułu osobowościowego

Odejście od tradycyjnego zarządzania (na wszystkich poziomach w firmie) jest podstawowym warunkiem rozwoju zakładów pracy. Wymaga to poważnej refleksji nad dotychczasowym zarządzaniem. Trzeba jednocześnie odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jak najlepiej wykorzystać potencjał ludzki dla dobra firmy?
- W jaki sposób „wciągnąć” pracowników w proces pracy, aby sami zaczęli troszczyć się o firmę, w której pracują?
- Jak pokazać im, że są dla zakładu największym kapitałem?
- Na czym polega przekazanie kompetencji i odpowiedzialności pracownikom na poziomie operacyjnym?

Szefowie firm muszą odpowiedzieć sobie na pytanie – czy chcemy zmian w sposobach zarządzania naszymi ludźmi?

Odpowiedź nie jest łatwa. Wielu szefów jest przekonanych, że muszą sami wszystkiego dopilnować, bo inaczej ich

firma się „rozleci”. Bardzo trudno przy takim nastawieniu wprowadzać zmiany. W rezultacie wiele firm trwa przy starych sposobach zarządzania, co może okazać się zgubne w warunkach naprawdę dużej konkurencji.

Wielką barierą na drodze do wprowadzania nowych sposobów zarządzania personelem jest niechęć do inwestowania w kwalifikacje personelu. Dla wielu szefów jest to wciąż problematyka nie warta najmniejszej uwagi, a już na pewno nie warta inwestowania konkretnych pieniędzy. Postawa taka jest charakterystyczna dla pracodawców pragnących osiągnąć maksymalne zyski kosztem pracowników, a nie dzięki ich współpracy. Jeśli jednak kierownictwa firm będą stopniowo przekonywać się do nowych sposobów zarządzania i zaakceptują potrzebę szkoleń w zakresie podnoszenia jakości pracy i współdziałania w zespołach pracowniczych, to istnieją narzędzia dydaktyczne, które można w tym celu wykorzystywać.

Mając na uwadze potrzebę wprowadzania zmian w sposobach zarządzania personelem, zmian idących w kierunku upodmiotowienia pracowników poprzez wyposażenie ich w kompetencje i odpowiedzialność, zdecydowano się (Krajowy Urząd Pracy oraz AMU-Center) na wdrażanie modułu osobowościowego wśród bezrobotnych, szkolonych na kursach zawodowych, organizowanych na potrzeby lokalnych pracodawców (Sieradz, Wieluń, Łask). W ramach wdrażania modułu osobowościowego strona duńska zaproponowała dwa kursy:

1. Świadomość jakości,
2. Interakcje między pracownikami w nowoczesnym zakładzie pracy.

Obydwa kursy stanowią część oferty szkoleniowej AMU-Center i znajdują

szerokie zastosowanie na terenie Danii (firmy: Bang & Olufsen, Lego, Dunfoss), oraz innych krajów Europy Zachodniej.

W krajach Unii Europejskiej ludzie zajmujący się zarządzaniem zasobami ludzkimi wiedzą doskonale, że kwalifikacje niezawodowe (osobowościowe) są tak samo ważne, jak kwalifikacje zawodowe. Praca ludzi zatrudnionych w handlu, produkcji, usługach, administracji opiera się przede wszystkim na kontaktach z innymi ludźmi. Wychodząc z prostego założenia, że człowiek uczy się przez całe życie, należy przygotowywać personel do funkcjonowania w różnych sytuacjach. Z tego względu ważne są następujące kwalifikacje:

- umiejętność przewidywania,
- umiejętność planowania,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- umiejętność słuchania innych,
- umiejętność komunikowania się w zespole,
- umiejętność organizowania współpracy,
- umiejętność optymalizowania procesów pracy,
- właściwa motywacja do pracy,
- kształtowanie zachowań asertywnych,
- kształtowanie poczucia własnej wartości.

Bez kształcenia wyżej wymienionych cech i umiejętności nie jest możliwe przekazanie kompetencji pracownikom na poziomie operacyjnym, a tym samym nie jest możliwe wprowadzanie nowych sposobów zarządzania w firmach.

„Świadomość jakości” – budowa programu kursu

Do kształcenia kwalifikacji osobowościowych służy kurs oparty na założeniach pedagogiki doświadczenia – która najle-

piej sprawdza się w przypadku kształcenia osób dorosłych. Doświadczenia wykorzystywane w czasie kursu to:

- indywidualne przeżycia uczestników kursu (wspomnienia),
- wrażenia i doznania przeżywane w czasie kursu (związane z wykonywaniem zadań przewidzianych w programie szkolenia).

Uzyskane doświadczenia wykorzystuje się następnie w procesie dydaktycznym. Pozwala to na uzyskanie zdecydowanie lepszych efektów niż przy tradycyjnej metodzie wykładu.

Cel kursu określony w programie brzmi następująco: „Uczestnicy mają nabyć umiejętności aktywnego współuczestniczenia w procesie osiągania wyższej jakości pracy w zakładzie. Cel ten zostanie osiągnięty poprzez ocenianie przez uczestników wykonania przez siebie zadań na kursie”.

Cele operacyjne określone w programie brzmią następująco: „Celem kursu jest podniesienie wiedzy o procesach osiągania wyższej jakości w zakładzie pracy. Punktem wyjścia są postawy i wymagania uczestników kursu wobec lepszej jakości pracy oraz ich oczekiwania w stosunku do otoczenia. Uczestnicy muszą zrozumieć całokształt procesów zachodzących w zakładzie pracy, znaleźć swoje w nim miejsce oraz zrozumieć, jakie ma ono znaczenia dla dobrych wyników. Uczestnicy kursu otrzymają wiedzę o procesach związanych z pracą nad jakością w zakładzie pracy. Otrzymają oni również umiejętność w zakresie stosowania techniki rozwiązywania problemów. Uczestnicy rozwiną zdolności komunikowania się i współpracy z innymi oraz zrozumieją znaczenie tych umiejętności dla konkurencyjności i poziomu usług zakładu pracy”.

Ze względów dydaktycznych liczba uczestników nie powinna przekroczyć 16–18 osób. Kurs przeprowadza się w placówce oświatowej lub w zakładzie pracy.

Nicią przewodnią kursu jest połączenie zadań i ćwiczeń tak, aby uczestnicy zrozumieli wpływ tematów poruszanych na kursie na jakość pracy. W trakcie kursu uczestnicy uświadamiają sobie, na co trzeba zwracać uwagę, aby skutecznie poprawiać jakość. Jakość pracy przestaje być dla nich hasłem, ponieważ uświadamiają sobie, że zawsze można zrobić coś więcej, aby poprawić współpracę w grupie, komunikację, umiejętność wspólnego rozwiązywania problemów, gotowość do wprowadzania nowych rozwiązań. Wbrew pozorom nie jest to takie łatwe.

Dzięki zajęciom na kursie „Świadomość jakości” pracownicy zaczynają „widzieć”, jak dużo w firmie zależy od nich samych.

„Teambuilding”

Kolejny kurs wchodzący w skład modułu osobowościowego nosi nazwę „Interakcje między pracownikami w nowoczesnym zakładzie pracy”. W obcojęzycznej terminologii kursy tego typu określa się jako „teambuilding” – czyli budowanie zespołów. Pojęcie to trafnie określa istotę rzeczy, ponieważ tworzenie zespołów pracowniczych to proces długotrwały, wymagający zastosowania skutecznych działań dydaktycznych. Nie wystarczy tylko zebrać grupę ludzi i oświadczyć im, że od tej chwili będą zespołem pracowni-

czym. Kurs „teambuilding” jest początkiem długiego i żmudnego procesu tworzenia zgranego i sprawnego zespołu pracowniczego.

Podstawowe cele kursu to:

- aktywizacje potencjału uczestników, podniesienie ich poczucia własnej wartości i przez to gotowości do adaptacji do nowych warunków,
- rozwinięcie umiejętności dobrej pracy zespołowej oraz sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności przez zespół i poszczególnych jego członków,
- dostarczenie wiedzy o sposobach eliminowania barier w pracy zespołowej i w otoczeniu oraz przezwyciężania przeciwności,
- doświadczenie pracy zespołowej jako ciekawego i wzbogacającego przeżycia.

U podstaw kursu leży przekonanie, że możliwości grupy (zespołu) w rozwiązywaniu problemów są o wiele większe niż możliwości jednostki. Przekonanie to koresponduje z założeniami inwentyki przemysłowej – dziedziny zajmującej się rozwiązywaniem problemów w pracy firmy (np. w technice „burzy mózgów”).

Aby jednak zespół pracował sprawnie, musi być do tego odpowiednio przygotowany. Podstawy do budowania zespołu daje przeszkolenie w ramach modułu osobowościowego. Po takim przeszkoleniu zespół może już sam doskonalić swoje funkcjonowanie. Kurs „teambuilding” zawiera ok. 16 zadań, których wykonanie uświadamia uczestnikom, że praca zespołowa wymaga specjalnej wiedzy i umiejętności pozwalających na kształtowanie właściwych interakcji w zespole. Z pomocą przychodzą nauki humanistyczne (psychologia, socjologia).

Na całym świecie specjaliści od za-

rzędzania korzystają z dorobku nauk humanistycznych, ponieważ daje to konkretne efekty. Również w omawianych kursach szkolenie prowadzone jest z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć humanistyki (np. teoria NLP czy teoria ról społecznych M. Belbina – wykorzystywana przez wiele firm doradczych przy naborze kandydatów do pracy).

Na kursie „Interakcje między pracownikami w nowoczesnym zakładzie pracy” uczestnicy nabywają wiedzę i umiejętności z następujących zakresów:

- budowa i działanie ludzkiego mózgu,
- pozytywny stosunek do ewentualnych zmian,
- pokonywanie barier w sposobach myślenia,
- pozytywny stosunek do przyszłości,
- umiejętność uczenia się,
- zdolność do empatii i zrozumienia innych,
- określenie własnego typu myślenia,
- umiejętność dochodzenia do kompromisu,
- umiejętność wypracowania wspólnych zasad współpracy,
- umiejętność zespołowego planowania i działania,
- zachowania asertywne i poczucie własnej wartości.

Współtworząc zespół pracowniczy, pracownicy osiągają całkiem nową jakość. Ta nowa jakość jest możliwa dzięki zjawisku, które nosi nazwę synergizm działań. Terminu tego używa się do określenia współdziałania, kooperacji, współpracy skuteczniejszej niż suma działań poszczególnych członków zespołu.

Wzajemne oddziaływanie uczestników zespołu na siebie powoduje, że ze-

spół ten osiąga coś więcej właśnie dlatego, że potrafią oni pozytywnie oddziaływać na siebie, potrafią ze sobą twórczo dyskutować, wymieniać informacje i w konsekwencji inspirować się wzajemnie.

To właśnie dzięki synergizmowi działań możliwości zespołu w organizowaniu pracy, rozwiązywaniu problemów są praktycznie nieograniczone. Wykorzystując tę prostą zasadę kierownictwa wielu firm w krajach Unii Europejskiej kształcą swoich pracowników w zakresie kwalifikacji osobowościowych, które są niezbędne do pracy w zespołach pracowniczych.

Podsumowanie

W pierwszej części tego artykułu starałem się przedstawić szerszy kontekst funkcjonowania firm i zainteresować czytelników problematyką miejsca i roli pracownika w zakładzie pracy. Starałem się uzasadnić potrzebę kształcenia w zakresie kwalifikacji niezawodowych, gdyż dzięki tym właśnie kwalifikacjom firmy rozwijają się i osiągają sukces. Przedsta-

wionych kursów nie należy traktować jako oderwanych od rzeczywistości, ciekawostek dydaktycznych. Znalazły one praktyczne zastosowanie w wielu firmach (w Danii, Szwecji, Norwegii), jako jedno z narzędzi nowoczesnego zarządzania personelem.

Na szkolenie pracowników firm w zakresie kwalifikacji osobowościowych należy patrzeć w kontekście przygotowań do wejścia do Unii Europejskiej. Przystąpienie do Unii będzie wyzwaniem dla wielu firm. Bez zmian w sposobach zarządzania zasobami ludzkimi, bez optymalnego wykorzystania potencjalnych możliwości pracowników zakładów pracy partnerskie relacje gospodarcze Polski Unią Europejską pozostaną tylko marzeniem. Kształcenie kwalifikacji osobowościowych jest zatem jednym z bardzo ważnych elementów służących przygotowaniu naszego kraju (jego gospodarki) do wejścia do struktur europejskich. Do wejścia w skład Unii Europejskiej trzeba się starannie przygotowywać. Gdy się nad tym poważnie zastanowimy, to „zobaczymy”, jak wiele jest do zrobienia.

Stanisław Suchy

Krajowy Urząd Pracy w Warszawie

SZKOLENIE BEZROBOTNYCH I PRACOWNIKÓW ZAGROŻONYCH UTRATĄ PRACY – STAN I NOWE ZADANIA

Nie ulega wątpliwości, że szkolenie bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy w warunkach rozwoju gospodarczego i tworzenia miejsc pracy, wyma-

gających nowych kwalifikacji, jest jedną z najbardziej efektywnych form rozwiązywania problemów łączących się z zatrudnianiem bezrobotnych. Z powodzeniem

konkuruje ono z pożyczkami na uruchomienie własnego biznesu i pracami interwencyjnymi. Również roboty publiczne zyskują na znaczeniu w hierarchii aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu. Zwraca na to uwagę Marek Bednarski w artykule „Dylematy polityki rynku pracy w Polsce” (Polityka Społeczna nr 11/12 1997 r.). Mówi on, „iż roboty publiczne, nieefektywne z punktu widzenia kontynuacji pracy przez uczestników programu, mogą być optymalnym rozwiązaniem, gdy wśród bezrobotnych dominują osoby źle wykształcone i długo bezrobotne, a gmina ma duże, nie zaspokojone potrzeby infrastrukturalne”. Jednakże rola szkolenia bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy na rynku zatrudnienia ciągle rośnie. Wiąże się to ze zmianami w treści i organizacji pracy oraz związanymi z nimi wymaganiami pracodawców.

Nie bez znaczenia jest też efektywność szkolenia mierzona stopniem zatrudnienia absolwentów kursów, która systematycznie wzrasta. I tak np. w roku 1993 zatrudnienie znalazło 34,6% przeszkolonych bezrobotnych, w 1994 roku 44,6%, w 1995 – 58,6%, a w roku 1997 ok. 60%. Wzrost tego wskaźnika zachęca urzędy pracy do zwiększania liczby ofert szkoleniowych, a bezrobotnych do podejmowania nauki, zwłaszcza w zawodach atrakcyjnych i poszukiwanych na rynku pracy.

Analiza przebiegu szkolenia w zawodach robotniczych wykazała, że najbardziej efektywne w skali kraju są kursy:

- w zawodach budowlanych: obsługi sprzętu budowlanego,
- w zawodach nierobotniczych kursy: ochrony osób i mienia, ajenta celnego i ubezpieczeniowego, marketingu, małej przedsiębiorczości.

Możliwość zwiększenia liczby szkolących się wynika z obiektywnych potrzeb na doksztalcanie zawodowe i rekwalifikacje, głównie w związku z wysokimi wymaganiami i oczekiwaniami pracodawców. I tak np. w województwach: koszalińskim i słupskim, gdzie wskaźnik bezrobocia jest bardzo wysoki, są trudności w skierowaniu do pracy z uwagi na brak bezrobotnych z odpowiednimi kwalifikacjami. W obu województwach czekają oferty pracy wymagające innych, z reguły wyższych kwalifikacji. Bariere w zatrudnieniu stanowią niskie kwalifikacje bezrobotnych. Dotychczas organizowane kursy krótkoterminowe, doksztalcające w zawodzie nie rozwiązują problemu.

Niezbędne stają się długoterminowe kursy przygotowujące do uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych, np. tytułu wykwalifikowanego robotnika w określonym zawodzie czy czeladnika.

Kierunki i treści szkolenia powinny być określone na podstawie monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych, z zastosowaniem umów trójstronnych, będących warunkiem zwiększenia efektywności - dydaktycznej i ekonomicznej szkolenia. Pod tym względem odnotować można znaczące doświadczenia i osiągnięcia wielu rejonowych urzędów pracy.

Na szczególną uwagę zasługują np. przedsięwzięcia Międzygminnego Ośrodka Doradztwa i Orientacji Zawodowej w Gliwicach, który ma ambicję odegrania ważnej roli w koordynacji kształcenia młodzieży i szkolenia bezrobotnych oraz łączenia edukacji z potrzebami rynku pracy w skali 4 gmin: Gliwic, Zabrze, Pyskowic i Kurowa.

Organizowane przez ten ośrodek dyskusje panelowe z udziałem przedstawicieli

oświaty, nauki, służb zatrudnienia, pracodawców, ze szczebla gmin, województwa i centrali, poprzedzone monitoringiem zawodów nadwyżkowych i deficytowych wykazują, jak wiele można zrobić, aby zahamować dopływ do bezrobocia absolwentów szkół i złagodzić skutki bezrobocia przez szkolenie bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy.

Podobne spotkania i dyskusje odbywają się w innych województwach, jak np. w koszalińskim, słupskim czy warszawskim. Świadczą one o docenianiu przez rejonowe i wojewódzkie władze, w tym także samorządowe, znaczenia kształcenia młodzieży i szkolenia bezrobotnych w zwalczaniu bezrobocia. Szczególnie cenne jest rodzące się przekonanie, że problemu bezrobocia nie da się rozwiązać tylko siłami urzędów pracy, że niezbędny jest w tej sprawie wspólny, jednolity program działania zainteresowanych stron, tj. władz państwowych, samorządowych, organizacji i stowarzyszeń społecznych.

Troską urzędów pracy staje się nie tylko zahamowanie zmniejszania się udziału szkolenia bezrobotnych w aktywnych formach zwalczania bezrobocia, ale stwarzanie mechanizmów jego ciągłego zwiększania. Z niepokojem należy odnotować zmniejszanie się środków wydatkowanych na szkolenia bezrobotnych w latach 1993–95. I tak np. w 1993 r. na szkolenie wydatkowano 12,7% środków przeznaczonych na aktywne formy, w roku 1994 – 10,5%, a w roku 1995 – 8,5%.

Po zakończeniu prac interwencyjnych i robót publicznych większość spośród zatrudnionych w tych formach bezrobotnych stawała się ponownie klientami urzędów pracy, a wskaźnik zatrudnienia

absolwentów kursów stale rósł (z 34,6% w roku 1993 do ok. 60% w 1997 r.).

Według informacji sygnałnej Krajowego Urzędu Pracy o stanie i strukturze bezrobocia w 1997 r. szkoleniem bezrobotnych objęto 133 820 osób. Tak znaczący wzrost liczby osób bezrobotnych szkolonych na kursach, przy stosunkowo niedużym wzroście środków finansowych przeznaczonych na szkolenie, tłumaczy fakt włączenia do statystyki, w związku z ustawowym rozszerzeniem formuły szkolenia, kursów z zakresu umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia. Szacuje się, że kursami tymi objęto ok. 30 tys. osób. Dlatego poszukuje się nowych możliwości szkolenia bezrobotnych i pracowników, którym grozi zwolnienie z pracy. Duże znaczenie mają działania, podejmowane przez pracodawców. Partycypacja urzędów pracy w ponoszeniu części kosztów szkolenia pracowników przewidzianych do zwolnienia powinna zachęcić pracodawców do organizowania odpowiednich szkoleń.

Rok 1997 przyniósł rozszerzenie działalności zakładów pracy w zakresie rekwalifikacji pracowników, bowiem takie potrzeby istnieją, a ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu oraz zmiana niektórych ustaw rozszerzyła możliwości korzystania przez pracodawców z Funduszu Pracy na rekwalifikację pracowników. Przed zmianą ustawy prawo do korzystania z tej możliwości mieli pracodawcy zatrudniający powyżej 50 pracowników. Na wniosek pracodawcy zatrudniającego co najmniej 20 pracowników można refundować z Funduszu Pracy koszty szkolenia pracowników do 50%, nie więcej jednak niż do wysokości przeciętnego wynagrodzenia, jeżeli po ukoń-

czeniu tego szkolenia zostaną oni zatrudnieni przez tego pracodawcę zgodnie z kierunkiem odbytego szkolenia na innych stanowiskach przez okres co najmniej 12 miesięcy.

Niestety w I półroczu 1997 r. przeszkolono tylko 312 osób zagrożonych utratą pracy. W grupie tej było 266 osób przeszkolonych na wniosek pracodawcy w trybie art. 15 ust. 5 ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu oraz 46 osób będących w okresie wypowiedzenia, tj. w trybie art. 16 ust. 10 ustawy. Szkolenie na wniosek pracodawcy realizowano w 16 województwach. Najwięcej (72 osoby) przeszkolono w województwie kieleckim.

Pracownicy będący w okresie wypowiedzenia byli szkoleni tylko w 8 województwach, z tego najwięcej – 25 osób przeszkolono w województwie tarnobrzeskim. W pozostałych województwach szkoleniami tego rodzaju objęto po kilka osób.

Do zmian najbardziej istotnych i znaczących z punktu widzenia szkolenia bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy a wynikających z nowelizacji ustawy z dn. 6.12.1996 r. należą:

– **rozszerzenie formuły szkolenia bezrobotnych o naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania pracy.** Od 1 stycznia 1997 roku przez szkolenie bezrobotnych rozumiemy przyuczanie do zawodu, przekwalifikowanie, podwyższenie kwalifikacji zawodowych lub naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia (Art. 2 ust.1 pkt 22 ustawy).

Nowa definicja szkolenia bezrobotnych stwarza możliwość zlecenia i finansowania z Funduszu Pracy kosztów szkolenia także w dziedzinie umiejętności

poszukiwania i uzyskiwania pracy. Osiągnięcia klubów pracy w nauczaniu w zakresie umiejętności poruszania się bezrobotnych na rynku pracy, wyrażające się zwiększeniem stopnia zatrudnienia stanowiąc będą przesłankę do rozszerzenia tej formuły szkolenia i wprowadzenia jej do szkolenia zawodowego (kursów zawodowych).

Nowa formuła szkolenia wzbogaca je o zajęcia uczące bezrobotnych poruszania się na rynku pracy, a także o zajęcia kształtujące „umiejętności życiowe” (kluczowe). Należą do nich umiejętności związane ze społecznym funkcjonowaniem w zakładzie pracy (komunikacji, współzycia i współpracy w zespole, pracy z klientem, postawy pro jakościowe), umiejętności organizacyjne i sprawnego funkcjonowania intelektualnego (np. rozwiązywania problemów, planowania wykorzystania czasu, uczenia się). Wszystkie te umiejętności pomagają zarówno pozyskać pracę, jak też ją utrzymać. Wprowadzenie ww. treści do programu szkolenia zawodowego wprawdzie wiąże się ze wzrostem kosztów tego szkolenia, ale nie powinno to być barierą ograniczającą zlecenie szkolenia w tym zakresie.

– **ustanowienie dodatków szkoleniowych w wysokości 20% zasiłku dla bezrobotnych.** Do dodatku tego ma prawo każdy bezrobotny skierowany na szkolenie przez rejonowy urząd pracy (z wyłączeniem szkolenia obejmującego tylko naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia) bez względu na to, czy posiada prawo do zasiłku dla bezrobotnych czy też tego prawa jest pozbawiony (Art. 16.1. i art. 2.1. pkt. 5a ustawy).

Aktualnie bezrobotny, jeśli ma prawo do zasiłku, otrzymuje zasiłek i dodatek szkoleniowy – jeśli został skierowany na szkolenie. Bezrobotny zaś, który nie ma uprawnień do pobierania zasiłku w okresie szkolenia będzie pobierał dodatek szkoleniowy w wysokości 20% kwoty zasiłku. W przypadku, kiedy szkolenie trwa dłużej niż miesiąc, wówczas dodatek szkoleniowy będzie wypłacony stosownie do czasu trwania szkolenia. Praktycznie oblicza się należność dzieląc kwotę zasiłku miesięcznego przez 30 dni i mnożąc przez liczbę dni kalendarzowych trwania szkolenia.

- **wprowadzenie możliwości skorzystania przez bezrobotnego z nieoprotocowanej pożyczki z Funduszu Pracy** na sfinansowanie szkolenia, np. szczególnie drogiego, specyficznego itp. (Art. 16a ust. 1 ustawy). Pożyczka ta jest przyznawana, jeżeli rejonowy urząd pracy ma wątpliwości co do uzyskania zatrudnienia po szkoleniu i nie wyraża zgody z różnych powodów na sfinansowanie kosztów tego szkolenia z Funduszu Pracy. Pożyczka ta nie może być wyższa od 4-krotnego przeciętnego wynagrodzenia, a okres jej spłaty nie powinien przekraczać 18 miesięcy od dnia zakończenia szkolenia.
- **wprowadzenie do umów zawieranych przez rejonowy urząd pracy z bezrobotnymi w sprawie udzielenia z Funduszu Pracy pożyczki** na podjęcie przez nich działalności gospodarczej lub rolniczej możliwości wpisania punktu traktującego o tym, że rejonowy urząd pracy zwrócił pożyczkobiorcy do 80% udokumentowanych kosztów szkolenia, konsultacji lub do-

radztwa związanych z tą działalnością. Zwrot tych kosztów obowiązuje w okresie 6 miesięcy od dnia udzielenia tej pożyczki. Kwota zwróconych kosztów nie może jednak być wyższa od kwoty przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia pracowników zatrudnionych w gospodarce narodowej. (Art.18 ust. 5a).

Celem wprowadzenia pożyczek szkoleniowych było umożliwienie osobom bezrobotnym zdobycia „szczególnych kwalifikacji”. Z kontekstu ustawy wynika, że jako szczególne kwalifikacje uznać można takie, których pracodawca wymaga od pracownika, a więc te, które są warunkiem zatrudnienia. Tego typu szerokie rozumienie pojęcia „szczególnych kwalifikacji” nie zawęży potencjalnego kręgu pożyczkobiorców. Zatem kryteria uznania danych kwalifikacji jako szczególnych i w konsekwencji przyznania pożyczek szkoleniowych określają kierownicy rejonowych urzędów pracy, w których dyspozycji pozostają środki Funduszu Pracy przeznaczone na pożyczki.

Upowszechnienie tych możliwości, zwłaszcza wśród pracodawców i instytucji szkolących jest ważnym warunkiem rozwoju szkolenia pracowników i bezrobotnych. Nie będzie to, jak sadzę, trudne, gdyż zmiany te są korzystne dla wszystkich zainteresowanych stron, a w szczególności dla pracodawców i pracowników zagrożonych utratą pracy. Stwarzają one także lepsze warunki i rozszerzają możliwości działania urzędowi pracy w rozwiązywaniu problemów bezrobocia poprzez szkolenie bezrobotnych oraz wspieranie rekwalifikacji pracowników, którym grozi bezrobocie.

Analiza danych dotyczących szkolenia bezrobotnych w latach 1993–1997 prowadzi do następujących wniosków:

- 1) Po trzech latach regresu nastąpił w 1996 r. wzrost znaczenia szkolenia bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy wyrażający się zwiększeniem liczby osób przeszkolonych (z 82.106 w 1995 r. do 133.820 w 1997 r.) oraz wzrostem procentowego udziału wydatków na szkolenia (z 8,5% w 1995 r. do 9,3% w 1997 r.) przeznaczonych na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu. Zwiększył się także procent udziału osób przeszkolonych do ogółu bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy (z 3,1% w 1995 r. do 7,3% w 1997 r.).
- 2) Systematycznie wzrosła efektywność szkolenia mierzona stopniem zatrudnienia absolwentów kursów. I tak np. w roku 1993 zatrudniano 34,6% w 1994 r. 44,6%, w 1995 r. 58,6% a w roku 1997 ok. 60%. Najbardziej efektywne okazały się w zawodach robotniczych kursy obsługi sprzętu budowlanego i ogólnobudowlanego, a w zawodach nierobotniczych kursy ochrony osób i mienia, agentów celnych i ubezpieczeniowych oraz małej przedsiębiorczości.
- 3) Występują znaczne różnice pomiędzy województwami w zakresie liczby osób uczestniczących w szkoleniach i ich procentowego udziału w stosunku do ogółu bezrobotnych. W wyniku porównania przypadków krańcowych rozpiętość ponad 10-krotna, w 1996 r. w woj. łódzkim w szkoleniach uczestniczyło 8,4% ogółu, podczas gdy w woj. białkopodlaskim tylko 0,8% ogółu bezrobotnych.
- 4) Procentowy udział osób przeszkolonych w stosunku do ogółu bezrobotnych w poszczególnych województwach jest zbliżony w kolejnych latach. Lista rankingowa województw ustalona wg tego kryterium byłaby podobna dla każdego roku.
- 5) Gwarancją wyższej skuteczności działań edukacyjnych podejmowanych poprzez urzędy pracy jest zwiększenie liczby uczestników szkoleń, organizowanych w ramach trójstronnych umów szkoleniowych, zawieranych pomiędzy urzędem pracy, pracodawcą i instytucją szkolącą. Dzięki określeniu wymagań konkretnego pracodawcy wobec absolwenta szkolenia przyszłego pracownika oraz zaangażowaniu pracodawcy w proces przygotowania i realizacji szkolenia, wzrasta prawdopodobieństwo pełnego zatrudnienia absolwentów. Rozwój tych szkoleń zależy jednak nie tylko od działań urzędu pracy, ale także od tego, czy pracodawcy w większym niż dotychczas stopniu będą zainteresowani zawieraniem umów i formalnymi związkami z urzędem, czy też wybiorą bardziej pasywną, ale i mniej zobowiązującą formę kontaktów – zgłaszając wolne miejsce pracy.
- 6) Wzrasta udział szkolenia w firmach symulacyjnych, prowadzonych głównie przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego oraz CKU. W 1997 r. w firmach symulacyjnych przeszkolono dwukrotnie więcej osób niż w 1995 r., jednak grupa ta nadal stanowi niewielki odsetek w stosunku do ogółu osób przeszkolonych.
W I półroczu 1997 r. w firmach symulacyjnych przeszkolono 1108 osób,

z tej grupy do 30.09.1997 r. podjęło pracę 739 osób. Wskaźnik zatrudnienia po szkoleniach zrealizowanych w firmach symulacyjnych wyniósł w tym okresie 66,7% i był wyższy od wskaźnika podstawowego o 5,5%. Jednakże w województwach, które rozwinęły tę formę szkolenia (bielskie, katowickie, białostockie) wskaźnik ten sięga 75%.

- 7) Głównymi partnerami urzędów pracy w szkoleniu bezrobotnych są różnego rodzaju stowarzyszenia. Zarówno w 1995 r., jak i w 1997 r. stowarzyszenia były organizatorami szkoleń dla ponad 30.000 osób przeszkolonych, tj. około 40% ogółu osób przeszkolonych na zlecenie urzędów pracy. Wśród stowarzyszeń najczęściej występującym partnerem są zakłady doskonalenia zawodowego. Niepokojąco niski jest udział zakładów pracy i rzemiosła, gdyż w szkoleniach przez nie organizowanych uczestniczyło w 1997 r. około 3.000 osób (3% ogółu przeszkolonych).
- 8) W ograniczonym zakresie realizowane są zadania dotyczące finansowego wspierania szkolenia pracowników zagrożonych utratą pracy. W 1996 r. zrefundowano ze środków Funduszu Pracy koszty szkolenia 725 pracowników oraz sfinansowano szkolenia 182 osób będących w okresie wypowiedzenia. Jest to zatem w skali kraju zbyt mało wykorzystywany sposób profilaktyki bezrobocia.
- 9) Dla rozwoju systemu szkolenia bezrobotnych w 1998 r. zasadnicze znaczenie ma decyzja sejmowa o możliwości zwiększenia wydatków na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu do 25% środków Funduszu Pracy. Do-

tychczas na aktywne formy przeciwdziałaniu bezrobociu przeznaczono około 13% Funduszu Pracy.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe doświadczenia oraz możliwości i warunki, jakie zostały stworzone nowelizacją ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu należałoby w roku 1998 i w latach następnych przyjąć następujące kierunki działania:

1. Zwiększenie udziału szkolenia bezrobotnych w aktywnych formach przeciwdziałania bezrobociu poprzez przeznaczenie większych funduszy na działalność edukacyjną urzędów pracy. Z 11,3% Funduszu Pracy w 1996 r. do 17% w 1998 r.
2. Zwiększenie odsetka liczby osób przeszkolonych w stosunku do ogółu populacji bezrobotnych z 3,6% w 1996 r. do 8% w roku 1998. Zakłada się, że w latach następnych przyrost ten powinien wynosić 1% w skali roku.
3. Intensyfikacja działalności szkoleniowej w tych województwach, które nie przekroczyły wskaźnika 2% osób przeszkolonych w stosunku do ogółu zarejestrowanych bezrobotnych. Odnosi się to do 11 województw. Wskaźnik ten powinien przekroczyć wartość minimum 3%.
4. Upowszechnianie szkolenia pracowników zagrożonych utratą pracy realizowanego na wniosek pracodawców. Obecnie zaledwie 50% województw stosuje tę skuteczną formę profilaktyki bezrobocia. W 1996 r. w skali kraju przeszkolono zaledwie 725 pracowników zagrożonych utratą pracy.
5. Zwiększenie udziału w szkoleniu osób bezrobotnych mieszkańców wsi.

Niezbędne jest w pierwszej kolejności rozpoznanie problemów z tym związanych oraz określenie sposobów ich rozwiązywania głównie przez rekwalifikację i doskonalenie umiejętności zawodowych niezbędnych w środowisku – w miejscu zamieszkania.

6. Zwiększenie oferty informacyjnej, szkoleniowej i poradniczej wobec absolwentów szkół ponadpodstawowych mających trudności w uzyskaniu pracy lub podjęciu dalszej nauki.
7. Utrzymanie tempa wzrostu efektywności szkolenia mierzonej wskaźnikiem zatrudnienia absolwentów. Tempo to wzrosło w przeciągu 5 lat z 36,6% w 1993 r. do ok. 60% w 1997 r.
8. Zwiększenie udziału szkoleń bezrobotnych organizowanych w trybie indywidualnych skierowań. W 1996 r. 17,7% bezrobotnych skierowano na szkolenie w trybie indywidualnym, a 82,3% na szkolenie grupowe.
9. Rozwijanie szkolenia na podstawie trójstronnych umów zawartych pomiędzy urzędem pracy, jednostką szkolącą i pracodawcą.
10. Doskonalenie systemu urzędów pracy w zakresie działalności szkoleniowej. Doskonalenie to wyrażać się będzie:
 - wzbogaceniem instrumentów służących diagnozowaniu potrzeb szkoleniowych,
 - trafniejszym dopasowaniem kierunków szkolenia do potrzeb rynku pracy,
 - rozwojem informacji i poradnictwa zawodowego,
 - pozyskaniem do współpracy z urzędami pracy najlepszych jednostek edukacyjnych, dysponujących najlepszą bazą

techniczno-dydaktyczną (programy, kadra, środki dydaktyczne),

- lepszym doбором uczestników szkolenia, uwzględniającym predyspozycje intelektualne i zawodowe kandydatów,
 - doskonaleniem organizacji procesu dydaktycznego,
 - zwiększeniem zasięgu ewaluacji szkolenia,
 - promowaniem absolwentów szkolenia w celu ułatwienia im podjęcia pracy,
 - bardziej wszechstronnym dokonywaniem oceny szkolenia z uwzględnieniem wszystkich aspektów oceny – a więc: dydaktycznego, organizacyjnego, finansowego i ekonomicznego.
11. Wzmocnienie bieżącej współpracy pomiędzy sferą kształcenia – MEN, kuratoria, szkoły a sferą zatrudnienia – MPiPS, system urzędów pracy, pracodawcy – w zakresie zharmonizowania kształcenia i szkolenia w formach szkolnych i pozaszkolnych z potrzebami gospodarki i społeczeństwa.
 12. Inicjowanie i rozwijanie współpracy z placówkami i stowarzyszeniami naukowymi w zakresie:
 - realizacji badań naukowych w dziedzinie szkolenia bezrobotnych,
 - tworzenia zaplecza metodycznego dla rozwoju szkolenia bezrobotnych,
 - opracowania nowatorskich projektów dydaktycznych szkolenia bezrobotnych.
 13. Inicjowanie i rozwijanie współpracy międzynarodowej w zakresie:
 - wymiany doświadczeń i adaptacji interesujących rozwiązań zagranicznych w zakresie szkolenia bezrobot-

- nych do warunków polskich (doświadczenia duńskie, francuskie i niemieckie),
- współuczestnictwa w międzynarodowych projektach w dziedzinie edukacji dorosłych.
14. Popularyzowanie nowoczesnych form programów i metod szkolenia, w tym programów modułowych, technik symulacyjnych, edukacji niestacjonarnej itp.
 15. Upowszechnianie w systemie urzędów pracy dorobku TORU # 9 „Szkolenie dorosłych” projektu zrealizowanego w ramach pożyczki Banku Światowego.
 16. Umocnienie roli i rangi kadry specjalistów do spraw szkolenia przez lep-

sze jej usytuowanie w strukturach SUP, zwiększenie zakresu kompetencji oraz doskonalenia kwalifikacji zawodowych.

Należy założyć, że realizacja ww. kierunków działania i zadań urzędów pracy przyczyni się do udoskonalenia systemu szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy, do zwiększenia jego zasięgu oraz liczby osób szkolonych, a także do zharmonizowania kierunków szkolenia z potrzebami gospodarki i społeczeństwa.

Umocniło to też rolę i znaczenie szkolenia i poradnictwa zawodowego nie tylko w działalności urzędów pracy, ale także w systemie edukacji dorosłych.

Brunon Bartz

Gesellschaft zur Förderung der Human- und Wirtschaftseressourcen, Monheim

PROGNOZY ZATRUDNIENIA I BEZROBOCIA W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

Wprowadzenie

Opracowania przedmiotowych prognoz w piętnastu państwach członkowskich Unii Europejskiej (UE) obejmują najczęściej trendy podaży pracy, popytu na pracę i bezrobocie oraz wnioski dla przewidywanej praktyki zatrudnienia i rynku pracy. Podczas gdy we wszystkich krajach sporządza się krótkoterminowe prognozy (koniunkturalne), sytuacja w prognozach średnioterminowych

(około 5 lat) i długoterminowych (10 lat i więcej) jest zróżnicowana. W większości krajów istnieją instytuty państwowe i prywatne przygotowujące prognozy średnio- i długoterminowe. Ze względu na brak stosownej infrastruktury naukowej nie dokonuje się takich prognoz w Grecji, Hiszpanii i Włoszech. Korzystają one wtedy z prac Komisji Europejskiej w Brukseli. Istnieją również kraje członkowskie z dłuższą prognozowo-kwantyfikacyjną kulturą opracowujące

prognozy i alternatywne scenariusze nie tylko dla własnej gospodarki narodowej, lecz także dla gospodarki innych krajów.

Podaż pracy

Podaż pracy, rozumiana jako liczba osób chcących pracować, wynika w istocie z rozwoju demograficznego i uwarunkowań zachowania ludności. Bazą wyjściową jest przyrost ludności w wieku zdolnym do pracy. Do wyliczeń bierze się dane statystyczne z naturalnego rozwoju ludności (urodzenia i zgony), jak również saldo emigracji i imigracji. O ile ekstrapolacja przyrostu lub spadku liczby ludności należy w krajach UE do niezawodnie prognozowanych zmiennych, dane obrazujące przebieg ruchu migracyjnego są niepewne i obciążone niekiedy dużymi odchyleniami. Dzieje się tak dlatego, że migracja uzależniona jest od rozwoju sytuacji gospodarczej i społecznej wewnątrz kraju i poza jego granicami.

Naturalny rozwój ludności w większości krajów UE wykazuje tendencję dodatnią. Wyjątek stanowią Grecja, Niemcy i Włochy. Trzeba przy tym dodać, iż w Niemczech regresja liczby rodzimej ludności rekompensowana jest z nadwyżką przez saldo ruchu migracyjnego. Ogólnie przewiduje się w następnych dziesięciu latach (licząc od roku 1989) z wyjątkiem Włoch, niewielki pozytywny wzrost liczby ludności we wszystkich krajach. Tylko w Holandii, Irlandii i Wielkiej Brytanii wzrost ten będzie bardziej dynamiczny. W prognozach sięgających poza rok 2010 znajduje się kilka krajów ze spadkiem liczby ludności. W Niemczech przewiduje się wy-

rażne zmniejszenie się liczby członków społeczeństwa.

Zjawiskiem przerażającym jest wzrost przeciętnego wieku ludności w ogóle i w tym oczywiście osób w wieku zdolnym do pracy. Pociąga to za sobą wzrost **współczynnika wieku** (stosunek liczby ludności w wieku powyżej 60 lat do liczby ludności w wieku poniżej 20 lat) i **współczynnika zależności** (stosunek ludności poza wiekiem zdolnym do pracy do ludności w wieku zdolnym do pracy). Odstępstwa od tego niekorzystnego trendu będą rejestrować Irlandia i Wielka Brytania.

Na podstawie prognoz rozwoju ludności w wieku zdolnym do pracy opracowano prognozy podaży pracy. Zależą one (cyklicznie) od rozwoju ekonomicznego. Do czynników współkształtujących zalicza się ponadto stopień korzystania z możliwości kształcenia się i przepisy regulujące odejście z życia zawodowego.

W perspektywie długoterminowej przewiduje się dalszy spadek udziału pracujących w wieku do lat 25 (wyjątek – Wielka Brytania).

Zmniejszający się w większości krajów udział w procesie pracy męskiej siły roboczej rekompensowany będzie z nadmiarem przez udział kobiet. Przybierające zaangażowanie się kobiet do pracy zarobkowej stanowić będzie we wszystkich krajach UE dominujący trend przewidywalnej przyszłości. W ten sposób różnica między udziałem w pracy mężczyzn i kobiet będzie się w poważnym stopniu niwelować, a w pewnych przypadkach (Belgia) odsetek pracujących kobiet przewyższy odsetek pracujących mężczyzn. Różnice we wskaźniku zatrudnienia kobiet między poszczegól-

nymi krajami są współcześnie znaczące. Najwięcej kobiet, bo ponad 75% pracuje w krajach skandynawskich, natomiast poniżej 50% w krajach Europy Południowej (oprócz Portugalii). W tychże ostatnich krajach przewiduje się ponadprzeciętny przybór pracy kobiet.

Reasumując, na przestrzeni najbliższych 10 lat, we wszystkich krajach UE oczekuje się lekko wzrastającej tendencji podaży pracy. W Irlandii i Wielkiej Brytanii ekspansja tej podaży wypadnie bardziej jednoznacznie.

Popyt na pracę

Trend ogólny w wymiarze europejskim prognozy rozwoju zatrudnienia opiera się o prognozy wzrostu gospodarczego i produktywności pracy. Z bardzo pozytywnym rozwojem gospodarki liczy się szczególnie Grecja, Irlandia i Holandia. Poza tymi krajami, przeciętne roczne tempo wzrostu gospodarczego w przyszłych 10 latach będzie się utrzymywać w granicach 1,5 do 2,0%. Nie jest wykluczone, że scenariusze tempa wzrostu niektórych krajów przedstawione są w takiej formie, by wesprzeć konieczność politycznych decyzji.

W niemal wszystkich krajach, poza Austrią, przewiduje się w następnych 10 latach przyrost zatrudnienia, przy przeciętnym tempie opiekującym na 0,6%. Szybsze tempo zatrudnienia prognozuje się tylko w Danii (1%), Grecji (1,4%) i przede wszystkim w Irlandii (2%) oraz Holandii (2%).

Trendy szczególne

We wszystkich krajach przewiduje się zwiększenie w gospodarce udziału sektora usług i to głównie przez prywatne podmioty gospodarcze (konsulting, hotelarstwo i gastronomia, zdrowie). Usługi osobowe i związane z bezpieczeństwem będą należały do najbardziej ekspansywnych obszarów, gdzie znajdują jeszcze zatrudnienie niżej wykwalifikowani pracownicy. Pozytywnie rozwijać się będą usługi finansowe i komunikacyjne. Prognozy dla niektórych (państwowych) usług są przeważnie negatywne.

Zgodnych szacunków dostarczają instytuty krajowe także co do trendów dotyczących zawodów i kwalifikacji. Udział robotników wykazuje dalszy spadek. Zawody bazujące na szerokoprofilowej wiedzy przybierają dalej na znaczeniu. Management, usługi techniczne, organizacja i poradnictwo to przyszłościowe obszary czynności. W przeciwieństwie do nich ograniczeniu ulegną czynności sprzedaży i prostych prac biurowych. Tendencja do lepszego, pierwszego wykształcenia (ogólnego) i wyższych kwalifikacji zawodowych jest i będzie stabilna.

Praca w niepełnym wymiarze godzin (dorywcza) będzie w coraz większej liczbie krajów popularniejsza. Do wyjątków należeć będą Dania i Grecja. Najwięcej stanowisk częściowego zatrudnienia przewiduje się w handlu, hotelarstwie i gastronomii, jak również w bankach i administracji publicznej.

Nastąpi także przyrost umów o pracę na czas określony. Odwrotny trend zarejestrują prawdopodobnie tylko Grecja i Hiszpania, gdzie liczba takich umów stra-

ci dotychczasowe znaczenie. W Hiszpanii bowiem ponad 30% pracowników zatrudnionych jest na czas ściśle określony, co przeczy regułom ustalonym w UE. W wielu innych krajach członkowskich zauważać się będzie tendencje do ograniczenia czasu pracy, jej elastycznego rozłożenia w ciągu dnia, tygodnia i miesiąca, co wywoła z pewnością poczucie zagrożenia miejsc pracy i napięcia społeczne.

Bezrobocie

W następnych 10 do 20 lat oczekuje się prawie we wszystkich krajach UE powolny spadek bezrobocia. Wyjątek stanowią będzie Austria i Portugalia (gdzie może dojść do drastycznego wzrostu bezrobocia). Stopa bezrobocia pozostanie w UE bardzo wysoka (bezrobocie w 1997 r. – histogram 1).

Zdecydowanie dodatnio sytuacja będzie rozwijać się w Belgii, Danii, Finlandii, Holandii, Irlandii i Wielkiej Brytanii. W Holandii i Wielkiej Brytanii może dojść nawet do pełnego zaspokojenia potrzeb na wysoko wykwalifikowanych pracowników. Trzeba jednak dodać, że akurat instytuty Wielkiej Brytanii sporządziły rozbieżne prognozy i niektóre z nich nie potwierdzają tak pozytywnego trendu.

Kilka pozytywnych przykładów nie może naturalnie odwrócić uwagi od permanentnych problemów rynku pracy w krajach UE. Dotyczą one zwłaszcza zatrudnienia starszych i długoletnich bezrobotnych, tych z niskimi kwalifikacjami i migrantów. Nie rozwiązane są też generalne problemy z różnymi formami nieoficjalnego zatrudnienia.

Wnioski dla politycznego działania

Wnioski implikowane przez krajowe prognozy rynku pracy, sformułowane zostały na posiedzeniu specjalnej Rady Europejskiej w dniu 20/21.11.1997 roku w Luksemburgu. Ujmują one cztery sfery działania: wcześniejsze przejście na emeryturę, wykształcenie, zatrudnienie kobiet i bezrobocie.

Ze względu na ogólnie notowane zjawisko zwiększenia się udziału osób w wieku emerytalnym rejestruje się pierwsze kroki odrotu od praktyki zmniejszenia udziału starszych pracowników. W wielu krajach żąda się redukcji zjawiska szybszego przechodzenia na rentę. W zamian za to proponuje się regulację czasu pracy dostosowaną do wieku pracowników. Żądania w tym zakresie sięgają do inicjatyw ustawowych mających zapobiec dyskryminacji w zatrudnieniu starszych osób.

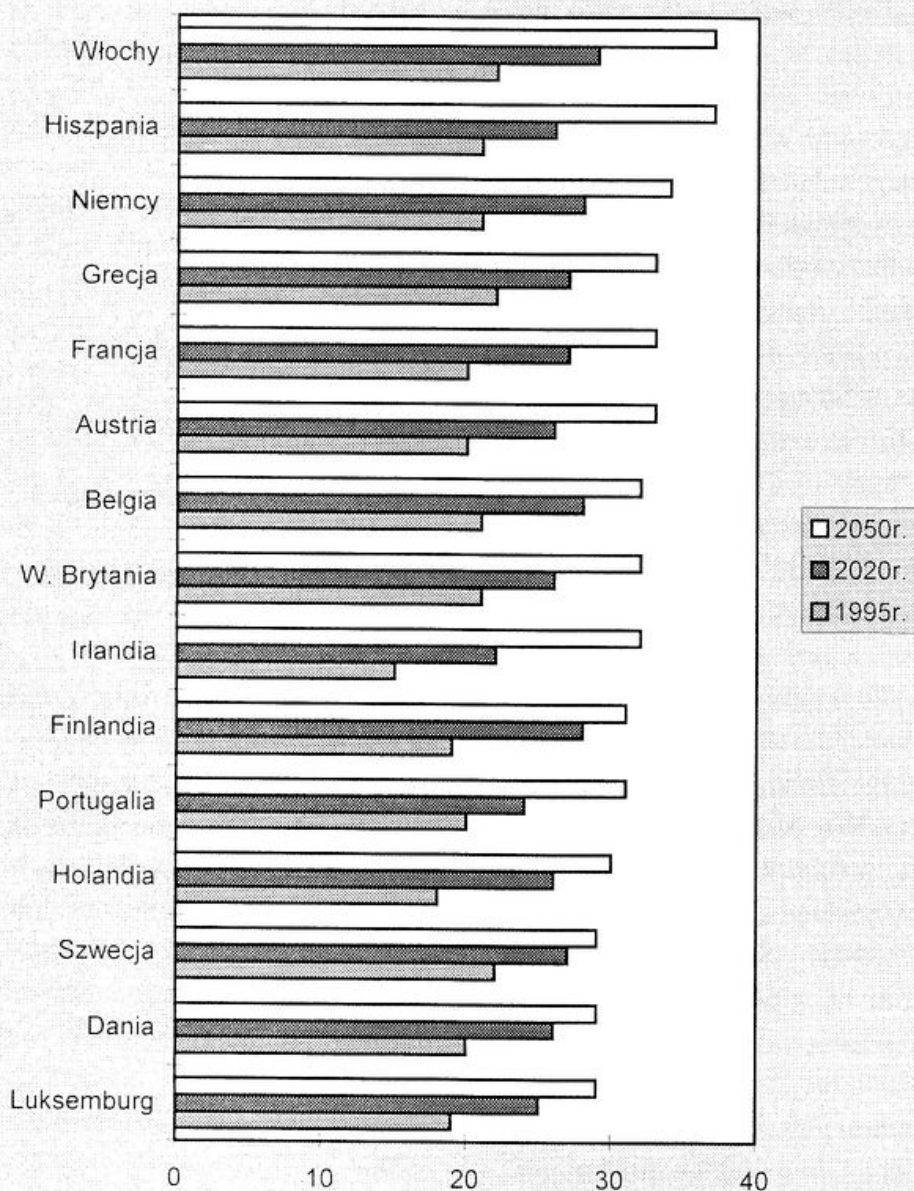
Biorąc pod uwagę, że liczba osób zdolnych do pracy nie znajdująca zatrudnienia ciągle wzrasta i liczba osób wchodzących w okres zdolności do pracy też przyrasta, powstaje problem odnawiania zdobytej wcześniej wiedzy. Do tego dochodzi fenomen zmniejszenia się trwałości i aktualności wiedzy. Jednoznaczna potrzeba brzmi: uczyć się przez całe życie! Koniecznością jest poprawa wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz ponawiane doskonalenie umiejętności i osobowości.

Przyrost zaangażowania zawodowego kobiet wymaga nowych warunków ramowych w organizacji życia społecznego. Wymienia się w tym celu: konieczność poprawy socjalnych systemów zabezpieczenia, infrastrukturę opieki nad dziećmi i usługi prowadzenia gospodarstwa do-

mowego. Również ułatwione powinno być przejście z fazy zatrudnienia do niezatrudnienia i odwrotnie.

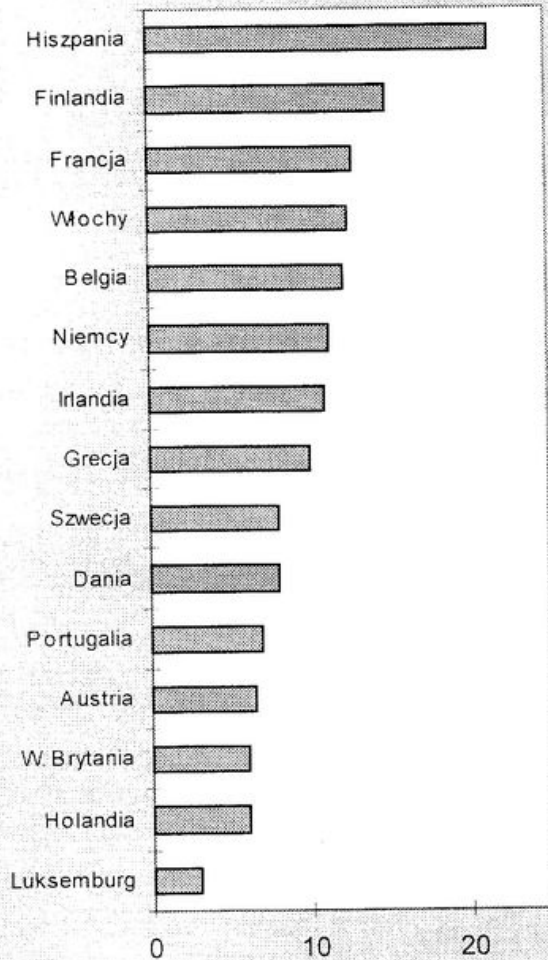
Przewijającym się generalnie wnioskiem, związanym z kwestią bezrobocia, jest podkreślenie nieodzowności aktywnej polityki zatrudnienia i rynku pracy. Po-

szukiwanie metod i środków przewyższania bezrobocia przede wszystkim młodych ludzi i w starszym wieku, jak również włączenie do procesu pracy członków mniejszości etnicznych uznaje się za zadanie priorytetowe.



Histogram 1. Unia Europejska starzeje się

Liczba osób na 100 mieszkańców, które osiągnęły i osiągną w przyszłości 60 lat i więcej.
Źródło: Eurostat (Globus, Die Zeit z 22.01.1998), opr. graf.: Bartz B.



Histogram 2. Unia Europejska bez pracy

Stopa bezrobocia w 1997 roku (w %). Przeciętna dla UE wynosi 10,7%.
 Źródło: Globus (4133), 1998, opr. graf.: Bartz B.

Korzyści z prognoz są bezsprzeczne, gdyż stanowią one podstawę dla sformułowania wniosków i podejmowania odpowiednich decyzji. Powstaje jedynie pytanie, czy polityka jest w stanie z prognoz rynku pracy wyciągnąć właściwe wnioski i zastosować je w praktyce.

Literatura

1. Beschäftigungsobservatorium, SYSDEM trends nr 29, Winter 1997.
2. Schlußfolgerungen des Vorsitzes, Sondertagung des Europäischen Rates über Beschäftigungsfragen, Luxemburg, 20/21 November 1997.

UMIEJĘTNOŚĆ SŁUCHANIA W PRACY DORADCY ZAWODOWEGO

Wprowadzenie

Wartość słuchania jest oczywista. Jeśli nie słuchamy, nie rozumiemy tego, co dociera do naszych uszu. Umiejętność słuchania jest jedną z najważniejszych umiejętności doradcy zawodowego. Słuchanie klientów z powagą i uwagą jest jednym z najlepszych sposobów pokazania im, że są ważni. To daje im poczucie bezpieczeństwa. Uważne słuchanie ułatwia poznanie klientów – ich percepcji świata, postaw, uczuć. Słuchając, doradca zawodowy buduje ten specyficzny rodzaj stosunków interpersonalnych, które ułatwiają klientom komunikatywność. Dlaczego klienci mieliby słuchać kogoś, kto nie wykazuje zainteresowania, by ich słuchać?

Słuchanie rozumiane jako aktywne uczestnictwo, które jest czymś więcej niż tylko recepcją dźwięku, zdaje się stanowić podstawę ludzkiej egzystencji. Powszechnie uważa się, że słuchanie jest darem, z którym człowiek przychodzi na świat. Mylone są tu jednak dwa pojęcia: słuchanie i słyszenie. Człowiek przychodzi na świat z darem słyszenia, a nie słuchania. Pomiedzy tymi dwoma pojęciami, a co za tym idzie umiejętnościami, jest istotna różnica.

Celem niniejszego artykułu jest

przedstawienie istotnych właściwości umiejętności słuchania, ze szczególnym uwzględnieniem problemów istotnych w pracy doradcy zawodowego.

1. Słuchanie jako jeden z elementów komunikowania się

Teoretycy dzielą umiejętności komunikacyjne na cztery kategorie: czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie. Jeśli zapytać przypadkowe osoby, z której spośród tych czterech umiejętności korzystamy najczęściej podczas kontaktów z innymi ludźmi, otrzymamy odpowiedź, że na pierwszym miejscu znajduje się mówienie. W rzeczywistości tak nie jest, bo to właśnie słuchanie statystycznemu człowiekowi zajmuje najwięcej czasu. A szczególnie ludziom, którzy profesjonalnie zajmują się pomaganiem (m.in. doradcy zawodowemu) ta umiejętność jest bardzo potrzebna.

Słuchanie okazuje się być jedną z najbardziej użytecznych umiejętności komunikacyjnych. Dlaczego tak użyteczną? Jeśli przyjąć czas czuwania przeciętnego człowieka za 100%, to okazuje się, że z tego 70–80% przeznaczane jest na werbalną aktywność komunikacyjną, z czego 45% stanowi słuchanie. Ludzie mówią przez około 30% czasu swego czuwania, czytaniu poświęcają 16%, a pisaniu tylko 9% czasu.

O większości z nas nie można powiedzieć, że jesteśmy dobrymi słuchaczami. Słuchamy na poziomie 25% naszych możliwości, co oznacza, że ignorujemy, zapominamy, wypaczamy treść i mylnie interpretujemy 75% informacji, które słyszymy. Takie słuchanie może mieć negatywny wpływ na wyniki pracy zawodowej i nasze życie osobiste.

Jakie są negatywne skutki nieefektywnego słuchania w pracy doradcy zawodowego:

- nie wykorzystuje możliwości zdobycia potrzebnych informacji,
- błędnie rozpoznaje sytuację klienta,
- stawia błędną diagnozę dotyczącą klienta,
- podejmuje niewłaściwe decyzje,
- błędnie rozumie ustne wskazówki, polecenia i instrukcje,
- niepotrzebnie traci dużo czasu,
- nie dotrzymuje obietnic i terminów,
- dokonuje błędnych osądów,
- chaotycznie mówi,
- doprowadza do nieporozumień,
- nie wykorzystuje możliwości rozwoju osobistego.

Rozważmy teraz pozytywną rolę skutecznego słuchania z punktu widzenia trzech czynników niezwykle istotnych w pracy doradcy zawodowego: **kontakt z klientem**, **samoświadomość**, **rozwój osobisty i osiągnięcie sukcesów zawodowych**.

Kontakt z klientem. Uważne słuchanie z zaangażowaniem i uznaniem dla osoby mówiącej zwiększa jej poczucie własnej wartości. Takie słuchanie jest jakby przekazaniem klientowi następującej informacji: *Szanuję i cenię Cię. To, co mówisz, jest dla mnie ważne.*

Osoby uważnie słuchane są o wiele

bardziej skłonne do współpracy czy ustępstw. Okazywanie im w powyższy sposób szacunku jest jednocześnie zaspokajaniem ważnej potrzeby akceptacji i uznania, co w kontrakcie doradczym procentuje gotowością współpracy czy ustępstw.

Doradca zawodowy, który wyraża zainteresowanie zarówno samym klientem, jak i treścią jego wypowiedzi, wzbudza zaufanie i może uzyskać od niego więcej informacji. Jednocześnie słuchanie empatyczne, czyli z emocjonalnym wczuwaniem się w sytuację klienta, stwarza atmosferę otwartości, pełnego zrozumienia i akceptacji.

Umiejętne słuchanie pomaga też klientowi nabrać wiary w siebie. I przeciwnie, w sytuacjach, gdy ktoś przedstawia swoje problemy, nieumiejętne słuchanie, któremu towarzyszy przerywanie i pośpieszne podsuwanie „genialnych” rozwiązań, zmniejsza pewność siebie klienta, umacnia go w przekonaniu, że sam nie jest w stanie poradzić sobie z problemami. Najczęściej te „genialne” rozwiązania nie są najlepsze, bo opierają się na niepełnych informacjach, których klient wskutek przerywania nie był w stanie do końca przedstawić. Doradca zawodowy, który umie słuchać w tego typu sytuacjach, postępuje zupełnie inaczej. Słuchając, nie przerywa, pozwala się mówcy swobodnie wypowiedzieć. Uważny słuchacz poprzez delikatne naprowadzenie lub zadanie właściwego pytania sprawia, że mówca sam rozwiązuje swój problem i nabiera większej wiary w swoje umiejętności.

Samoświadomość. Efektywne słuchanie polega nie tylko na wsłuchiwaniu się w to, co mówią inni, ale również na

słuchaniu samego siebie. Przysłuchiwanie się temu, co mówimy i kontrolowanie tego, jak mówimy może dostarczyć doradcy zawodowemu dużo informacji o nim samym, o jego sposobie widzenia innych i świata. Często wypowiadamy o sobie negatywne opinie takie, jak:

- męczą mnie słuchanie innych,
- jestem do niczego,
- nie mogę pracować w hałasie,
- powinienem się zmienić.

Uświadomienie sobie tych niekorzystnych faktów pozwoli na stopniowe eliminowanie twierdzeń negatywnych i zastępowanie ich pozytywnymi. To zwiększy efektywność pracy doradcy zawodowego i wpłynie na poprawę jego kontaktów z ludźmi.

Rozwój osobisty i osiągnięcie sukcesów zawodowych. Osoby, które posiadły umiejętność efektywnego słuchania, o wiele częściej niż pozostali awansują, odnoszą sukcesy w pracy, a ich życie osobiste też układa się bardziej harmonijnie. Słuchając innych i siebie, wyciągają należyte wnioski i o wiele łatwiej im dokonywać korzystnych zmian w otaczającym ich środowisku i w nich samych. Stale się rozwijają.

2. Słuchanie a słyszenie

Kluczowe znaczenie dla zrozumienia umiejętności słuchania ma uświadomienie sobie różnicy między słuchaniem a słyszeniem. Jakże często ludzie myślą te pojęcia, sądząc, że słuchanie i słyszenie to samo.

Słuchanie to czynienie świadomego wysiłku, aby słyszeć, lub inaczej zwracać uwagę na dźwięk. **Słyszenie** stanowi fizyczny odbiór dowolnych dźwięków,

a **słuchanie** to odbiór dźwięków znaczących, świadomie wychwytywanych. Słyszenie jest automatyczną reakcją naszego układu nerwowego i naszych zmysłów. Natomiast słuchanie jest reakcją dobrowolną, uruchamiającą procesy myślowe.

Słyszenie jest procesem automatycznym, przebiegającym pasywnie, a słuchanie to czynność świadoma, wykonywana aktywnie.

Ponieważ uważne słuchanie jest jakby „cennym prezentem” ofiarowanym drugiej osobie, dlatego też ta umiejętność jest tak ważna w pracy doradcy zawodowego.

Rodzaje słuchania. Czynność słuchania rozumianą jako **aktywny proces śledzenia tego, co za pomocą swego głosu i mowy ciała chce przekazać mówiący**, można podzielić na trzy rodzaje: słuchanie pasywne, słuchanie nierefleksyjne, słuchanie refleksyjne.

Słuchanie pasywne albo inaczej bierne słuchanie. Charakteryzuje się ono tym, że słuchacz zachowuje milczenie. W literaturze przedmiotu zdania teoretyków, dotyczące roli biernego słuchania, są podzielone. Niektórzy twierdzą, że w przypadku biernego słuchania mamy do czynienia nie z rozmową, a z monologiem. Trudno zatem mówić tu o jakiejś komunikacji (Brześkiewicz, 1996, s. 52). Inni (Gordon, 1991, s. 60) uważają, że gdy ktoś zamilknie i słucha, zwykle zachęca to mówiącego do dalszego mówienia. Gotowość słuchacza, żeby siedzieć spokojnie, rozumie się zwykle jako dowód dużego zainteresowania. Milczenie (czyli bierne słuchanie) jest potężnym narzędziem, które sprawia, że ludzie mówią o tym, co ich martwi. Sam fakt, że ktoś chce słu-

chać, może dodać odwagi, której mówiący potrzebuje, aby się dalej wypowiadać.

Słuchanie nierefleksyjne. Stanowi ono najprostszą formę słuchania. Towarzyszy mu przejawianie minimalnych reakcji ustnych typu „uhm”, zachowanie „uważnej” ciszy, reakcje potwierdzające.

W wielu sytuacjach w pracy doradcy zawodowego, aby kogoś wysłuchać, należy mu umożliwić otwarcie się. Używa się do tego tzw. „otwieraczy” (Gordon, 1991, s. 60):

- Czy chciał(a)by Pan(i) o tym porozmawiać?
- Czy mógłbym Panu(i) w czymś pomóc?
- Czy pomogłoby Panu(i), jeśliśmy o tym rozmawiali?
- Czasami pomaga wygadanie się.
- Chętnie Panu(i) pomogę, jeśli będę mógł.
- Proszę mi o tym powiedzieć.

Na ogół ludzie, którzy mają problemy, obawiają się narzucania ich innym, zajmowania im czasu, „obciążania” ich itd. Zwykle potrzebują swego rodzaju zapewnienia, że słuchacz chętnie przyjmuje rolę pomagającego.

Gdy po zwrocie otwierającym klient zaczyna mówić, to przy słuchaniu nierefleksyjnym należy wykazywać minimalną reakcję poprzez wypowiedanie od czasu do czasu (nie za często) potwierdzającego fakt słuchania „uhm”, czy po prostu potakiwanie głową, w celu zachęcenia rozmówcy, aby mówił dalej. Podobną rolę odgrywają wtrącenia:

- Wiem,
- Rzeczywiście,
- Och,
- Naprawdę,
- Czyżby?

- Rozumiem,
- Ciekawe.

Słuchanie nierefleksyjne nie przeszkadza mówiącemu, ma charakter neutralny, jest pozbawione jakichkolwiek osądów czy rad. Jest szczególnie przydatne wtedy, gdy mówiący chce się uwolnić od silnych emocji, takich jak wściekłość, złość czy rozgoryczenie, lub pragnie opowiedzieć o czymś, nie oczekując od słuchacza niczego poza wysłuchaniem.

Doradca zawodowy powinien słuchać nierefleksyjnie w następujących sytuacjach, występujących w kontaktach z klientem:

- klient chce opowiedzieć o swoich poglądach, zamiarach czy propozycjach,
- klient czuje nieodpartą potrzebę wyrzucenia z siebie silnych emocji,
- klient ma kłopoty z przedstawieniem swoich problemów osobistych,
- klient nie czuje się swobodnie, rozmawiając z osobą, za którą „stoi” autorytet instytucji.

Słuchanie nierefleksyjne jest bardzo cenną umiejętnością, ale nie należy go nadużywać, gdyż bywają sytuacje, w których wskazany jest bardziej aktywny udział w rozmowie.

Słuchanie nierefleksyjne nie jest zalecane w następujących sytuacjach:

- klient nie jest dostatecznie skłonny do mówienia,
- klient może omyłkowo odebrać słuchanie nierefleksyjne jako dowód, że się z nim zgadzamy,
- klient oczekuje aktywnej formy wsparcia,
- rozmówca ma zwyczaj nie dopuszczać innych do głosu.

Reasumując, słuchanie nierefleksyjne

jest bardzo przydatną umiejętnością w pracy doradcy zawodowego, ma ono więcej zalet niż wad i doświadczenie, wyczucie oraz konkretna sytuacja określają, w jakim stopniu należy z niego korzystać.

Śluchanie refleksyjne, tzw. aktywne śluchanie. Śluchanie refleksyjne to taki rodzaj uczestnictwa w procesie komunikowania się za pomocą słów, w którym śluchacz odzywa się do mówcy w sposób pozbawiony jakichkolwiek osądów. Robi to tylko po to, aby sprawdzić, czy właściwie zrozumiał to, co zostało powiedziane. Największą zaletą tego rodzaju śluchania jest to, że pozwala na osiągnięcie dobrej a nawet bardzo dobrej skuteczności w porozumiewaniu się.

3. Kontakty werbalne z rozmówcą

Doradca zawodowy nigdy nie może być absolutnie pewny, że zrozumiał klienta zupełnie i dokładnie, więc rzeczą istotną jest sprawdzić dokładność śluchania i zmniejszać ewentualne nieporozumienia i zniekształcenia.

Wyjaśnianie. Prośba o wyjaśnienie pewnych niejasności lub sprecyzowanie elementów wypowiedzi pozwala raz rozmówcy wyrażać się jaśniej i bardziej zrozumiale. Oto przykłady reakcji wyjaśniających, które mają zastosowanie w trakcie rozmowy doradczej:

- Czy mógł(a)by Pan(i) to powtórzyć?
- Co ma Pan(i) na myśli?
- Proszę wybaczyć, ale tego nie rozumiem,
- Czy mógł(a)by Pan(i) to sprecyzować?

Celem przedstawionych powyżej pytań jest uświadomienie klientowi, że nie w pełni rozumiemy to, co nam powiedział. Klient z reguły nie zdaje sobie sprawy, że

jego wypowiedź jest niejasna. Istotne jest jednak to, aby pytania i uwagi dotyczyły treści wypowiedzi, czy też formy przekazu, a nie osoby mówiącej, np.:

- zamiast: *tak Pan to niejasno powiedział,*
- *ta wypowiedź była niejasna.*

Parafrazowanie. Parafrazowanie polega na wyrażeniu tego co usłyszeliśmy od kogoś, innymi, własnymi słowami. Parafrazujemy wtedy, gdy uważamy, że właściwie zrozumieliśmy sens wypowiedzi drugiej osoby, ale chcemy się co do tego upewnić.

Oto przykłady sformułowań rozpoczynających parafrazę słów klienta:

- O ile dobrze Pana(ią) zrozumiałem...,
- A więc twierdzi Pan(i), że...,
- A więc sądzi Pan(i), że... ,
- Innymi słowy, uważa Pan(i), że...,
- Czy mam rację, że Pana(i) zdaniem....

Parafrazować należy tylko istotne myśli autora wypowiedzi, w przeciwnym wypadku zamiast wypowiedź uściślić, zagmatwamy ją jeszcze bardziej.

Odzwierciedlanie emocji i uczuć. Wykorzystując tę umiejętność doradca skupia się na uczuciach i stanach emocjonalnych klienta, a nie na treści wypowiedzi, jak to jest w przypadku parafrazowania. Głównym celem śluchania odzwierciedlającego emocje i uczucia jest uświadomienie klientowi, jakie są jego własne emocje. Życzliwe „wsłuchiwanie” się w uczucia i nastrój klienta pozwala mu w efekcie szybciej rozładować napięcie, ochłonać i dojść do siebie.

Ta forma śluchania przejawia się również aktywnością słowną doradcy. Używa się tu zwrotów służących charakterystyce stanu emocjonalnego klienta:

- Oczywiście, jest Pan(i) zadowolony(a) z tych planów,

- Zdaje się, że jest Pan(i) (zły(a), zmartwiony(a), smutny(a), wściekły(a), szczęśliwy(a)).
- Wygląda na to, że Pana(ia) (zmartwiłem, rozłościłem, uspokoiłem),
- Jeśli się nie mylę, to jest Pan(i)....

Skupianie się na najważniejszym.

W trakcie rozmowy doradczej doradca prosi klienta o skoncentrowaniu się na sprawie najważniejszej, np.:

- Wiem, że wszystko jest dla Pana(i) bardzo ważne, ale czy jest jakaś konkretna rzecz, w której moglibyśmy coś zrobić?
- Która z tych spraw jest dla Pana(i) najważniejsza?

Podsumowywanie czynione przez doradcę służy rekapitulacji głównych myśli, przekonań i emocji wyrażanych przez klienta. Dokonuje się go pod koniec rozmowy doradczej. Celem podsumowania jest zebranie usłyszanych treści w spójną całość oraz sprawdzenie, czy właściwie zrozumieliśmy to, co zostało wypowiedziane. Podsumowując wypowiedź doradcy mogą rozpoczynać następujące zwroty:

- Wszystko, co Pan(i) do tej pory powiedział(a)....
- A teraz podsumujmy....
- Proszę mnie poprawić, jeśli się mylę, ale z tego co do tej pory Pan(i) powiedział(a)....
- Podsumowując wszystko, co do tej pory Pan(i) powiedział(a)....

Zakończenie

Prezentowane tutaj podejście do wydarzeń słuchania w procesie doradztwa ma charakter umiejętnościowy. Zakłada, że wszystkiego można się nauczyć, jeśli to „coś” będzie skrupulatnie

wytłumaczone i wystarczająco długo i chętnie próbowane. Małymi krokami można przebyć wielką przestrzeń.

Podejście umiejętnościowe ma swoje walory – mgliste procesy czyni jasnymi, niezrozumiałe zamienia w możliwe do opanowania – ma jednakże swoje wady. Sprzyjać może bowiem wytworzeniu postawy tylko obserwatora i eksperymentatora, dla którego wrażliwa przestrzeń międzyludzka staje się tylko poligonem ćwiczeń „interpersonalnych umiejętności” przenosząc punkt koncentracji z kontaktu z drugą osobą na realizację określonego wzoru własnego zachowania.

Literatura

1. Brzeškiewicz Z.W.: *Supersłuchanie*. Comes, Katowice 1996.
2. Fiszer J.: *Sztuka komunikowania się*. Ravi, Łódź 1995.
3. Gordon T.: *Wychowanie bez porażek*. PAX, Warszawa 1991.
4. Hamlin S.: *Jak mówić, żeby nas słuchali*, Petit, Warszawa 1994.
5. *Jak żyć z ludźmi (umiejętności interpersonalne)*. MEN, Warszawa 1990.
6. Johnson D.W.: *Podaj dłoń*. IPZiT, Warszawa 1992.
7. Connor J.O.: *Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*. Zysk i S-ka, Poznań 1996.
8. Wiszniewski B.A.: *Jak przekonywująco mówić i przemawiać*. PWL, Warszawa – Wrocław 1994.
9. Wojtasik B.: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wyd. UWr., Wrocław 1994.
10. Wojtasik B.: *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*. Wrocławska Oficyna Wydawnicza, Wrocław 1993.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Bolesław Dylak – pedagog, działacz społeczny i oświatowy



Urodzony 2 lutego 1925 roku we wsi Krynka, powiecie łukowskim w województwie lubelskim, obecnie siedleckim, w rodzinie chłopskiej. Ojciec Wojciech i matka Aleksandra prowadzili własne gospodarstwo rolne.

Przed wojną pobierał naukę w miejscowej szkole powszechnej. W latach wojny przebywał w rodzinnej wsi, pomagając w pracy na roli. Podejmował też, wraz ze starszymi braćmi, różne dorywcze prace, dorabiając w ten sposób do skromnego budżetu rodzinnego. W zaistniałej sytuacji okupacyjnej nie zachowywał się biernie. Angażował się w konspiracyjną działalność miejscowego ruchu oporu wobec okupanta.

Przyjmował na siebie obowiązki pomocy partyzantce w dostarczaniu żywności, odzieńia, a także broni. Prowadził jednocześnie pracę agitacyjną wśród stacjonujących w okolicy Ukraińców, służących w oddziałach niemieckiego Wehrmachtu, nakłaniając ich do dezercji. Ułatwiał im kontakty z przedstawicielami podziemia w celu werbowania ich do oddziałów partyzanckich.

Po wyzwoleniu kraju podjął naukę w szkole średniej. Skończył kolejno – Gimnazjum Ogólnokształcące w Lublinie i Półroczny Kurs Pedagogiczny przygotowujący do zawodu nauczyciela.

Maturę uzyskał w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Lublinie, skąd udał się do Łodzi, na zorganizowany przez Ministerstwo Oświaty państwowy Kurs Pedagogiczno-Społeczny.

Swoje zainteresowania pedagogiczne i historyczne rozwija w czasie studiów w Wyższej Szkole Nauk Społecznych na Wydziale Historyczno-Socjologicznym. Użytkuje tytuł magistra w zakresie historii.

Po ukończeniu studiów w Wyższej Szkole Nauk Społecznych w 1961 r. podjął kształcenie specjalistyczne w Studium Oświaty Dorosłych zorganizowanym przez Instytut Kształcenia Nauczycieli w Warszawie. Zainteresowania oświatą dorosłych były zawsze głównym wyznacznikiem jego kariery pedagogicznej i działalności społecznej.

Bolesław Dylak był aktywnym działaczem ruchu ludowego. Od najwcześniejszych lat dojrzałego życia działał w młodzieżowym ruchu ludowym – Związku Młodzieży

Wiejskiej „Wici”, będąc jednocześnie członkiem Stronnictwa Ludowego. Po zjednoczeniu się ludowców stał się aktywnym działaczem Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego. Jako działacz Stronnictwa był czynnie zaangażowany w rozmaite formy prac społeczno-politycznych, a przede wszystkim oświatowo-kulturowych. Działał w Spółdzielczości Wiejskiej, Samopomocy Chłopskiej, Komitecie Obrońców Pokoju, Towarzystwie Przyjaciół Dzieci, Polskim Związku Zachodnim i wielu innych organizacjach.

W Zjednoczonym Stronnictwie Ludowym pełnił szereg odpowiedzialnych funkcji. Z pozycji najpierw działacza szczebla powiatowego, później wojewódzkiego został wybrany członkiem Naczelnego Komitetu Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego. W 1969 roku został członkiem sekretariatu NK ZSL, stając się tym samym uczestnikiem centralnych gremiów ZSL.

W międzyczasie pracował na stanowisku sekretarza Komisji Zdrowia NK ZSL, a następnie jako kierownik Wydziału Nauki, Oświaty i Kultury oraz kierownik Wydziału Organizacyjnego NK ZSL.

W wyborach w 1972 roku został posłem na Sejm PRL VI kadencji.

Swą pracę zawodową jako pedagog rozpoczął już w 1947 roku. Został nauczycielem w szkole podstawowej dla pracujących w Lublinie. Kolejno w latach 1949–51 był najpierw nauczycielem w szkole podstawowej w rodzinnej wsi Krynca, a następnie w szkole podstawowej dla pracujących w Łukowie.

Z pracą nauczycielską łączył funkcje Kierownika Referatu Akcji Socjalnej Kierownika Powiatowej Poradni Czytelniczo-Samokształceniowej przy Inspektoracie Szkolnym w Łukowie. Zajmował się wtedy blisko problematyką oświaty dorosłych i walką z analfabetyzmem na terenie powiatu łukowskiego. Był wówczas członkiem Powiatowego Komitetu Społecznego do Walki z Analfabetyzmem. W 1952 roku, z pozycji zastępcy Powiatowego Inspektora Szkolnego przeniesiony został do Ministerstwa Oświaty na stanowisko inspektora w Departamencie Kadr. W 1976 roku mianowany Podsekretarzem Stanu w Ministerstwie Oświaty i Wychowania. Na tym stanowisku zajmował się m.in. koordynacją problemów reformy systemu edukacji narodowej, kształcenia ustawicznego, kształcenia zawodowego, szkolnictwa specjalnego oraz profilaktyki i resocjalizacji. W kwestiach oświatowych współpracował również z Polonią zagraniczną. Kierował ważnymi przygotowaniem projektu nowej ustawy „Karta Nauczyciela”.

Z Ministerstwa odszedł w listopadzie 1981 roku, przechodząc na emeryturę. Nie przestaje jednakże czynnie interesować się sprawami edukacji, a przede wszystkim zagadnieniami oświaty dorosłych. Jako pracownik naukowy Instytutu Kształcenia Nauczycieli zajmował się oświatą dorosłych, m.in. wykreował koncepcję Pracowni Dydaktyki Dorosłych. Z pozycji Instytutu był również inicjatorem i organizatorem powołania Wiosennej Szkoły Andragogiki i przez cały okres jej istnienia pełnił funkcje Sekretarza Naukowego. Szkoła ta zajmowała się ważnymi problemami edukacyjnymi dorosłych. W jej ramach podejmowano skomplikowane kwestie związane ze sprawami polskiej transformacji ustrojowej i wytworzonych przez nią nowych warunków rozwoju człowieka. W swej działalności uczelnia ta koncentrowała się na podejmowaniu

istotnych dla problematyki kształcenia dorosłych tematów takich m.in., jak:

- Andragogika w służbie praktyki oświaty dorosłych;
- Przemiany oświaty dorosłych wobec wyzwań XXI wieku;
- Edukacja dorosłych wobec przemian społeczno-gospodarczych i kulturalno-oświatowych kraju.

W swej działalności społecznej i oświatowej szczególną uwagę poświęcał Bolesław Dylak zagadnieniom doskonalenia systemu oświaty, organizacji struktur oświatowych, zarządzania oświatą, doskonalenia kwalifikacji nauczycieli, wychowania i kultury. Sprawom tym poświęcał się m.in. jako wiceprezes Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, którą to funkcję pełnił przez długi okres. Jest autorem szeregu publikacji, które są wynikiem Jego przemyśleń i doświadczeń odnoszących się do tych tematów. Szeroko pojmował swą misję w dziedzinie oświaty o czym świadczą m.in. Jego prace:

- Koncepcje doskonalenia andragogicznego nauczycieli szkół dla pracujących;
- Udział kształcenia ustawicznego w dynamizowaniu rozwoju społeczno-gospodarczego;
- Stan i kierunki rozwoju oświaty na wsi w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Przez całe swoje czynne życie zawodowe Bolesław Dylak jest związany ze sprawami oświatowo-kulturalnymi w szerokim znaczeniu tych pojęć. Zarówno jako działacz społeczny, teoretyk i praktyk oświatowiec, jak również administrator narodowej edukacji. Szczególnie w swojej działalności poświęcił się problemom dydaktycznym oświaty dorosłych. Bardzo bliskie są Mu zagadnienia społeczno-oświatowe polskiej wsi. Jest efektywnym działaczem oświatowo-kulturowym. Za swoją całożyciową pracę i zasługi w tej dziedzinie odznaczony Orderem Sztandaru pracy II klasy, Krzyżem Kawalerskim i Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski oraz wieloma wyróżnieniami i medalami.

Dlatego wyrażając własną wdzięczność za radę, pomoc i współpracę naukową, mogłem w dniu Jubileuszu Pana Profesora 2 lutego br. złożyć w imieniu polskiego środowiska naukowego pedagogiki pracy najlepsze życzenia zdrowia, długich lat życia, szczęścia, pomyślności i oczekiwania na nowe sukcesy naukowe.

Tadeusz Wujek

Krystyna Jachna

45 lat z kształceniem zawodowym i oświatą dorosłych



Nie zawsze wkraczając na drogę zawodową, pozostaje się na niej przez prawie pół wieku. Do takich ludzi należy dr Krystyna Jachna, obecnie sekretarz Rady Naukowej przy Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich.

Urodziła się w 1936 roku w rodzinie chłopskiej, w Sielcu na terenie województwa warszawskiego. Po ukończeniu Gimnazjum Zawodowego w 1952 roku w zawodzie „Galanteria ze skóry i tworzyw sztucznych”, rozpoczęła pracę zawodową w charakterze nauczyciela zawodu w Zasadniczej Szkole Zawodowej Ministerstwa Przemysłu Drobego i Rzemiosła w Warszawie. Pracując na pół etatu, ukończyła Technikum i Liceum Ogólnokształcące, a następnie podjęła studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę magisterską „Kształcenie kwalifikowanych kadr dla potrzeb rzemiosła” napisaną pod kierunkiem prof. Mieczysława Pęcherskiego obroniła w 1967 roku.

Studia pedagogiczne zachęciły ją do udziału w eksperymencie pedagogicznym na temat zróżnicowanej oceny z zachowania. Kierował tymi badaniami prof. Aleksander Lewin. A miało to miejsce w Zespole Szkół Zawodowych Centralnego Związku Spółdzielczości Pracy w Warszawie. Wyniki badań we wspomnianym okresie były wykorzystywane zarówno przez władze oświatowe, jak też przez wielu nauczycieli w zakładach dla społecznie niedostosowanych.

Pełniąc obowiązki wicedyrektora szkoły, poszukiwała wraz z nauczycielami, naukowych podstaw określania celów dydaktyczno-wychowawczych, doboru treści i metod kształcenia zawodowego. Wiedza i doświadczenia w tym zakresie zostały wykorzystane przez K. Jachnę w komisji ds. programów i podręczników przy Ministrze Oświaty i Wychowania.

Przechodząc z dniem 1 grudnia 1972 roku do pracy w utworzonym w połowie tego roku Instytucie Kształcenia Zawodowego, uzyskiwała naturalne warunki dla rozwoju naukowego. Wykorzystała je należycie, co zaowocowało napisaniem pracy doktorskiej pod kierunkiem doc. dr hab. Kazimiery Korabiowskiej-Nowackiej na temat „Przydatność zawodowa absolwentów szkół przetwórstwa tworzyw sztucznych” i obronieniem jej w 1977 roku na Uniwersytecie Śląskim.

Przez 18 lat pracy w Instytucie Kształcenia Zawodowego (do jego likwidacji w 1990 roku) Krystyna Jachna pełniła różne funkcje. Była adiunktem, potem docentem (od 1987) w pracowni, kierownikiem Zakładu Doksztalcania i Doskonalenia Zawodowego, a od 1982 roku wicedyrektorem do spraw naukowo-badawczych.

W czasie pracy w IKZ K. Jachna rozwijała swoje zainteresowania naukowe, w wyniku czego podejmowała szereg samodzielnych i zespołowych badań. Najogólniej dotyczyły one związków kształcenia z rynkiem pracy. Już temat pracy magisterskiej wiązał się z nie podejmowaną dotychczas w Polsce problematyką przydatności zawodowej. Była to bowiem próba odpowiedzi na pytanie: jakich absolwentów potrzebuje rynek pracy, nawet ten centralnie sterowany.

Na podstawie wspomnianych badań można było trafniej dobierać treści i metody pracy w szkołach zawodowych, co w znacznym stopniu miało miejsce, szczególnie w przypadku liceów zawodowych. Za wspomniane badania K. Jachna otrzymała nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania.

Warto pamiętać, że funkcjonowanie Instytutu Kształcenia Zawodowego miało miejsce w latach ożywienia zainteresowań raportami o reformach oświatowych i ideami kształcenia ustawicznego. Doc. dr Krystyna Jachna podjęła trud zweryfikowania hipotezy o konieczności kształcenia się przez całe życie. Odpowiadała zatem na pytania, którymi zajmowała się pedagogika dorosłych.

Wyniki badań prowadzonych przez K. Jachnę były wykorzystywane nie tylko w Polsce. Będąc przez kilka lat (1985–88) przedstawicielem Polski w Międzynarodowej Grupie Ekspertów ds. Średniego Szkolnictwa Zawodowego, mogła wspomniane wyniki kompetentnie i w sposób bezpośredni przedstawiać i weryfikować w kontekście międzynarodowym. Na szczególne podkreślenie zasługuje praca K. Jachny nad zagadnieniami techników, ich miejscem w gospodarce i wnioskami dla kształcenia. Kwestia ta do dziś jest aktualna i wywołuje wiele dyskusji.

Doc. dr Krystyna Jachna zaznaczyła się w sposób istotny na polu doskonalenia nauczycieli. Uczestniczy bowiem od wielu lat w komisjach kwalifikacyjnych na stopnie specjalizacji zawodowej.

Była członkiem wielu Rad Naukowych w instytutach, członkiem kolegiów redakcyjnych, w Zespole Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych oraz w Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Pracy.

W pracy naukowej istotne jest to, co zostało opublikowane i przez to poddane publicznej ocenie. Jak od tej strony przedstawia się dorobek Krystyny Jachny?

Ma w swym dorobku ponad 50 publikacji naukowych i popularyzatorskich oraz ekspertyzy. Najważniejszą wydaje się książka pt. „Przygotowanie absolwentów szkół zawodowych do pracy w przemyśle” (1983 WSiP).

Liczne artykuły publikowane w Studiach Pedagogicznych, Pedagogice Pracy, Szkole Zawodowej, Zeszytach Metodycznych i pracach zbiorowych, np: „Badania losów absolwentów policealnych studiów zawodowych”, „Aktualny stan i perspektywy rozwoju liceum zawodowego”, „Teraźniejszość i przyszłość oświaty dorosłych”.

Z doc. dr Krystyną Jachną pracowałem 18 lat, przez cały czas istnienia IKZ. Mogę śmiało powiedzieć o jej stałym rozwoju osobistym, a jednocześnie wielkiej pasji wspierania innych i umiejętności cieszenia się z tych osiągnięć.

Gdy w 1990 roku przeszła na emeryturę, nie zaprzestała działalności w edukacji zawodowej, szczególnie dorosłych. Jej związanie się ze Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich uważam za owocne dla jednej i drugiej strony. Pracowitość, życzliwość, konsekwencja w osiąganiu celów są potrzebne organizacji społecznej w służeniu polskiemu społeczeństwu. Koleżanko Krysiu życzę dobrego zdrowia i dalszych sukcesów na polu oświaty dorosłych.

Stanisław Kaczor

Edmund Harwas

1912–1996

W drugą rocznicę śmierci

*Jeśli ktoś wątpi
Jest mądry
Jeśli jest siewcą zwątpienia
Ten fizycznie zamiera
A duchowo wciąż trwa ...*



W dniu 27 kwietnia 1996 roku zmarł Profesor Edmund Harwas. Do lat 80. był czołowym intelektualistą filozofii społecznej i oświaty dorosłych.

Edmund Harwas urodził się 23 grudnia 1912 roku w Hagen (Niemcy). Po powrocie z emigracji w 1918 roku zamieszkał wraz z rodziną w Rogoźnie Wlkp., gdzie ukończył gimnazjum klasyczne im. Przemysława. Następnie podjął studia w zakresie filozofii i filologii klasycznej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego. Po otrzymaniu magisterium w zakresie nauk filozoficznych (1936 r.) rozpoczął studia pedagogiczne na Wydziale Prawno-Ekonomicznym (1938–39). Brał udział w kampanii wrześniowej. 30 września 1939 roku dostał się do niewoli niemieckiej. Do końca wojny przebywał w obozie jeńców wojennych (Oflag VII A w Murnau). Po uwolnieniu przez Armię Amerykańską w kwietniu 1945 r. przebywał jeszcze rok we Francji, będąc zatrudnionym w Polskich Obozach Wartowniczych przy Armii USA w Reims. W lipcu 1946 roku powrócił do kraju. We wrześniu tego roku podjął pracę jako asystent–wolontariusz w Zakładzie Pedagogiki Rolniczej Uniwersytetu Poznańskiego.

Edmund Harwas uzyskał stopień doktora filozofii w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim w 1949 roku. Temat Jego dysertacji doktorskiej, pisanej pod kierunkiem naukowym prof. dr. Stanisława Tynca, brzmiał: „Dorosły jako uczeń”. W kwietniu 1955 roku, już jako adiunkt uzyskał tytuł „zastępcy profesora”. W grudniu 1956 roku CKK przyznała Mu tytuł naukowy docenta. W latach 1957–72 Edmund Harwas był kierownikiem najpierw Eksternatu, a następnie Studium Zaocznego Pedagogiki na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UAM. Przez 20 lat (1963–83) był kierownikiem Zakładu Oświaty Dorosłych Instytutu Pedagogiki UAM.

Edmund Harwas prowadził zajęcia z zakresu pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, teorii wychowania i oświaty dorosłych oraz seminaria magisterskie dla studentów studiów stacjonarnych i zaocznych. Wypromował 5 doktorów, m.in. znanych już profesorów andragogiki: Ewę Solarczyk-Ambrozik, Józefa Kargula, Kazimierza Przyszczypkowskiego oraz ok. 500 magistrów.

Przez długie lata E. Harwas aktywnie uczestniczył w pracach Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i Poznańskiego Towarzystwa Filozoficznego. Był przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przewodniczącym Filozoficznej Komisji PTPN oraz sekretarzem Komitetu Redakcyjnego tejże Komisji. Brał także czynny udział w pracach prezydium Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

W swojej działalności naukowo-badawczej Prof. E. Harwas zajmował się problematyką szeroko pojmowanej oświaty dorosłych. Szczególnie bliskie były Mu problemy dotyczące filozoficznych i antropologicznych podstaw wychowania ludzi dorosłych oraz przekształcania się osobowości człowieka pod wpływem czynników społecznych i kulturowych. Interesował się także osobowościowymi, światopoglądowymi i indoktrynacyjnymi uwarunkowaniami i mechanizmami rozwoju człowieka, interdyscyplinarnymi przesłankami kształcenia dorosłych i instytucjonalnymi formami tegoż kształcenia. W zakresie tej problematyki opublikował cenioną pracę „Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania” (Poznań PWN, 1959) oraz około 50 rozpraw, artykułów i recenzji publikowanych w czasopismach krajowych i zagranicznych.

W swej analizie funkcji kształcenia dorosłych Prof. E. Harwas wychodził zawsze od analizy problemu „ucznia dorosłego”. Kwestię tę sytuował na płaszczyźnie analizy filozoficznej i antropologicznej, obejmującej m.in. takie zagadnienia, jak: kształcenie dla przyszłości i teraźniejszości, doświadczenie życiowe jednostki, kreacyjne funkcje wychowania.

Profesor E. Harwas opowiadał się w swych pracach za takim wychowaniem dzieci i kształceniem dorosłych, aby procesy te nie były procesami adaptacji do istniejących stosunków społecznych i ich stabilizacji, lecz aby przyczyniały się do kreowania osobowościowych podstaw zmian społecznych. Przy tej okazji przestrzegał przed niebezpieczeństwami wynikającymi ze stosowania (przyjmowania postawy naukowej) socjologizmu czy też biologizmu w pedagogice. Utrzymywał, że refleksja pedagogiczna nie uwzględniająca całokształtu warunkujących wychowanie czynników i w ten sposób nie odpowiadająca rzeczywistości prowadzi do urojeń dogadzających określonej polityce.

Profesor E. Harwas był nie tylko przedstawicielem relatywizmu społecznego jako niezbywalnej postawy metodologicznej służącej obiektywizowaniu refleksji nad oświatą dorosłych. Reprezentował także bardzo wyraźnie stanowisko releatywizmu historycznego. Często akcentował w swych pracach historyczną specyficzną zjawisk i procesów oświatowych w tym także (a może nawet szczególnie) dotyczących kształcenia dorosłych.

Swoje filozoficzne i antropologiczne refleksje nad kształceniem dorosłych opatrywał Profesor Harwas bardzo wnikliwymi i obszernymi komentarzami. Profesor Harwas był więc nie tylko sukcesorem andragogiki humanistycznej wspartej na klasycznej pedagogice społecznej i antropologii humanistycznej. Był także – jako filozof andragogiki – starannym analitykiem i krytykiem wybitnych – poprzedzających Jego twórczość – humanistów.

Profesor Edmund Harwas zmarł przed dwoma laty. Żyje jednak dalej w innych wymiarach: intelektualnym, uczuciowym, moralnym. Był człowiekiem o niezwykle szlachetności, zawsze był skromny, spokojny i pogodny..., mądry i dobry.

Literatura:

(pozycje wybrane)

1. Harwas E.: Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania, Poznań 1959.
2. Harwas E.: Koncepcja człowieka a problem wychowalności dorosłych, „Oświata Dorosłych” 1970, nr 1.
3. Harwas E.: O kształceniu światopoglądowym i indoktrynacji, „Ruch Pedagogiczny” 1960, nr 2.
4. Harwas E.: Problem odrębności oświaty dorosłych, „Oświata Dorosłych” 1970, nr 9.
5. Harwas E.: O optymizmie pedagogicznym, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza”, Z. III, 1959.
6. Harwas E.: Refleksje nad oświatą dorosłych jako przedmiotem nauk pedagogicznych, „Oświata Dorosłych” 1959, nr 2.
7. Harwas E.: Niebezpieczeństwo praktycyzmu w pracy wychowawczej, „Zeszyty Naukowe UAM”, Z. I, 1956.
8. Urbański R.: Edmund Harwas. Na skrzyżowaniu filozoficznych i antropologicznych dróg myślenia o człowieku. W: T. Frąckowiak (red.): Koncepcje pedagogiki społecznej, Poznań 1996.

Ryszard Urbański

Roman Marian Filipiak **(1935–1996)**

Ludzi zasłużonych dla oświaty dorosłych spotykamy na różnych szczeblach zarządzania i polach działalności. Pozostają w pamięci wielu ludzi przez pewien czas lub dłużej, z przywołaniem konkretnych zdarzeń.

Zmarły 28 stycznia 1996 roku Roman M. Filipiak zaznaczył się w pamięci wielu ludzi, szczególnie na terenie m. St. Warszawy i województwa warszawskiego. Miał jednakże znaczący wpływ na podejmowane decyzje w skali krajowej, a to przez wypowiedziane na piśmie opinie o aktach prawnych, dotyczących edukacji dorosłych.

Roman Marian Filipiak urodził się 28 lutego 1935 roku. Liceum Pedagogiczne ukończył w Poznaniu, a studia wyższe w latach 1953–1957 na Wydziale Matematyczno-Fizycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę zawodową rozpoczął w dziedzinie przygotowania nauczycieli w liceum pedagogicznym w Gostyninie. Następnie pracował w podobnej szkole w Mławie i Studium Nauczycielskim w Ciechanowie. Tkwił przez to w systemie kształcenia nauczycieli, co miało odbicie we własnych kwalifikacjach.

Od 1968 roku zajmował się zarządzaniem oświatą na terenie Warszawy i województwa warszawskiego. Przeszedł wszystkie szczeble w zarządzaniu. Był bowiem wizytatorem i kierownikiem sekcji szkolnej w Dziale Szkolnictwa Zawodowego. Po 1975 roku przeszedł do Kuratorium Oświaty i Wychowania Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, gdzie pracował do końca życia. Ten okres szczególnie godny odnotowania, ponieważ kierował oddziałem kształcenia ustawicznego, które dotyczyło głównie oświaty dorosłych.

Aby odpowiedzialnie pełnić powierzone funkcje, a przede wszystkim kompetentnie, doskonalił swoje umiejętności, podwyższał kwalifikacje merytoryczne i organizatorskie. Okazywał się w toku wielu dyskusji nad ważnymi problemami edukacji dorosłych wybitnym specjalistą, umiejącym uzasadnić głoszone tezy w świetle teorii i praktyki edukacji dorosłych.

O jego pracy przełożony, Dyrektor Wydziału Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego, Andrzej Kruszewski pisał m.in.: „Opiniował i był współautorem wielu projektów resortowych aktów normatywnych, dotyczących oświaty dorosłych, a w szczególności z zakresu organizacji i funkcjonowania centrum kształcenia ustawicznego, regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania słuchaczy w szkołach publicznych dla dorosłych, szczególnie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, szczegółowych zasad przeprowadzania egzaminów eksternistycznych i odpłatności za ich przeprowadzenie, zawsze wnosząc wiele cennych uwag i propozycji”.

Miał swój znaczący wkład w rozwój szkolnictwa niepublicznego. Był swoistym konsultantem, m.in. w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich, we wspomnianej dziedzinie. Nigdy nie odmawiał rady, której udzielał w sposób wysoce kulturalny i skromny. Był też skutecznym doradcą w Instytucie Kształcenia Zawodowego

i Kształcenia Nauczycieli. Jego doświadczenie z pracy z dyrektorami szkół było wielce użyteczne w stanowieniu i doskonaleniu systemu kształcenia kadr kierowniczych dla oświaty dorosłych.

Osobiście szczególnie wspominam spotkania w Klubie „Promień”, jaki istniał przez pewien czas przy Zarządzie Głównym SOP. Potrafił bowiem o sprawach z pozoru formalnych mówić tak przekonująco, że stawały się one swoistym opowiadaniem o sprawach ciekawych.

W kontaktach z osobami z zewnątrz, nawet będąc zaabsorbowany ważnymi, terminowymi sprawami służbowymi, znajdował czas na wysłuchanie z troską spraw osobistych nie zawsze znanych sobie ludzi. Cieszył się przez to rzeczywistym autorytetem na terenie Kuratorium, jak też w kręgach koleżeńskich. Słów nie rzucał nadaremnie, a wszystkich współpracowników uczył odpowiedzialności za wypowiedzane sądy.

Spółecznie pracował jako ławnik sądu dla nieletnich. Pełnił tę potrzebną funkcję przez dwie kadencje.

Pracował do ostatnich chwil swego życia, o czym świadczą dokumenty przygotowane w związku z wystąpieniem na posiedzeniu podsumowującym wizytację Kuratorium przeprowadzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jako motto swojego wystąpienia sięgnął do utworu Cypriana Kamila Norwida pt. „Ogólniki”. Przytoczę to dla ilustracji głębi myślenia przedwcześnie zmarłego Romana Filipiaka.

*„Gdy, z wiosną życia, duch Artysta
Poi się jej tchem jak motyle
Wolno mu mówić tylko tyle:
„Ziemia – jest kragła – jest kulista!”
Lecz gdy późniejszych chłodów dreszcze
Drzewem wzruszą i kwiaty zlecą,
Wtedy dodawać trzeba jeszcze:
„U biegunów splaszczone nieco...”
Ponad wszystkie Wasze uroki,
Ty! Poezjo, i ty Wymowo,
Jeden wiecznie będzie wysoki
Odpowiednie dać rzeczy słowo!!”*

Za całokształt swojej twórczej działalności w Oświacie Roman Marian Filipiak odznaczony był: Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym i Brązowym Krzyżem Zasługi, Odznakami Honorowymi „Za Zasługi dla Warszawy”, „Za Zasługi dla województwa warszawskiego”, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Brązowym Medalem za Zasługi dla Obronności Kraju.

Pozostał w pamięci wielu współpracowników i przyjaciół jako Człowiek wielkiego formatu, przez swoją rzetelność, życzliwość, konkretność przejawiające się w służbie i sprawach codziennie ludzkich. Zachowajmy Go w wiecznej pamięci.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, sympozja

Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej

Konferencja naukowa z okazji 70 Rocznicy Urodzin prof. dra hab. Zygmunta Wiątrowskiego oraz 25-lecia Pedagogiki Pracy.

Ciechocinek, 27÷29.04.1998 r.

Konferencja zgromadziła najpoważniejsze autorytety przedstawicieli nauk pedagogicznych w Polsce oraz reprezentantów wielu krajów europejskich. Podniosły nastrój Jubileuszu i uznanie dla Jubilata sprzyjały podsumowaniu i analizie dorobku pedagogiki pracy oraz określeniu zadań badawczych na najbliższą przyszłość.

Przeprowadzono następujące sesje naukowe:

- I. 25-lecie Pedagogiki Pracy w Polsce;
- II. Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej;
- III. Edukacja zawodowa i ustawiczna – terażniejszość i przyszłość.

Materiały konferencji wydano bardzo starannie, w formie twardych w dwóch tomach:

- Tom pierwszy – okolicznościowy;
- Tom drugi – problemowy.

Szczegółowe informacje przedstawiono w 33 numerze Pedagogiki Pracy.

Henryk Bednarczyk

Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim

Częstochowa – Złoty Potok, 18÷20.05.98 r.

Konferencja zorganizowana została przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Częstochowie. Uczestniczyli w niej liczni reprezentanci środowiska akademickiego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Krajowego Urzędu Pracy, przedstawiciele wojewódzkich i rejonowych urzędów pracy.

Z referatami obrazującymi poradnictwo zawodowe w swych krajach wystąpili przedstawiciele Niemiec, Francji, Finlandii i Holandii.

W czasie konferencji dokonano wszechstronnej analizy polskiego poradnictwa zawodowego. W swych wystąpieniach referenci przedstawili rozwój i aktualne problemy poradnictwa zawodowego w urzędach pracy; stan i perspektywy poradnictwa realizowanego w oświacie; poradnictwo w zakładach pracy i uczelniach; kształcenie i doskonalenie doradców zawodowych oraz meandry poradnictwa zawodowego.

Kolejna grupa omawianych zagadnień związana była z efektywnością i metodami pracy doradców. Uczestnikom seminarium przedstawiono także kilka programów komputerowych wspierających poradnictwo zawodowe.

Duże zainteresowanie towarzyszyło etyce doradcy zawodowego i standardom

etycznym AIOŚP, pułapką manipulacji w jego pracy oraz poradnictwu zawodowemu dla osób niepełnosprawnych.

Oprócz sesji plenarnych odbywały się obrady w grupach tematycznych: „Poradnictwo zawodowe” i „Doradca zawodowy”, w trakcie których istniała większa możliwość wymiany doświadczeń i uwag na temat prezentowanych treści.

Uczestnicy konferencji wyrazili szczególne uznanie jej inicjatorce i współtwórczyni współczesnego poradnictwa zawodowego pani prof. dr hab. Wandzie Rachalskiej.

Paweł Zawodnik

Konferencja „Edukacja ogólnotechniczna i prozawodowa – kształcenie kadr”

Bydgoszcz – Zacisze, 1÷3.06.1998 r.

W dniach 1÷3 czerwca 1998 roku, w Zaciszu k. Bydgoszczy odbyła się trzecia z cyklu konferencji poświęconych edukacji ogólnotechnicznej (poprzednie miały miejsce w roku 1993 i 1995). Organizatorem konferencji był Instytut Techniki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, współorganizatorami byli: Zespół Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Bydgoszczy. Naukowy patronat nad konferencją objął prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, przedstawiciel Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Tytuł konferencji: „Edukacja ogólnotechniczna i prozawodowa – kształcenie kadr” nawiązuje – jak to ujął w wykładzie inauguracyjnym prof. Zygmunt Wiatrowski – do nowych tendencji w relacjach „kształcenie ogólne–kształcenie zawodowe”. Okazuje się, że w związku z zachodzącymi i planowanymi przemianami w systemie edukacji, stosowany dotychczas w pedagogice pracy trójpodział (tzn. kształcenie przedzawodowe – kształcenie zawodowe – doskonalenie zawodowe) jest niewystarczający. **Prof. Zygmunt Wiatrowski** zaproponował wprowadzenie czwartego obszaru pedagogiki pracy: „kształcenie prozawodowe”, opisującego tendencję przeniesienia ciężaru edukacji zawodowej poza szkołę zawodową. Miejscem realizacji kształcenia prozawodowego byłoby planowane gimnazjum i liceum profilowane.

Prof. Tadeusz Nowacki w referacie nt. „Edukacja uzawodowiona” opisał przemiany dotyczące przepływu siły roboczej ze sfery przemysłu do sfery usług i związane z tym zjawisko znikania zawodów przemysłowych i rozwijania się zawodów usługowych. Swoje tezy zilustrował na przykładzie amerykańskiej koncepcji „career education”, czyli edukacji dla kariery zawodowej.

Prof. Wanda Rachalska przedstawiła referat oparty na dwóch tezach: 1) Technika a człowiek oraz 2) Co powinno się znaleźć w edukacji ogólnotechnicznej? Według spojrzenia „czystej wody humanistki” – jak sama siebie określiła na wstępie Pani Profesor – technika nie jest wartością, lecz może jedynie eksponować wartości. Kształcenie prozawodowe nie powinno być utożsamiane z pewnym etapem życia,

ale powinno przenikać całe życie. W sytuacji, gdy człowiek musi kilka razy w życiu zmieniać zawód, trudno obecnie mówić o utożsamianiu się z zawodem, może lepiej mówić o zadowoleniu z aktualnie wykonywanych działań zleczanych przez pracodawcę?

W tej krótkiej informacji nie sposób zawrzeć bogactwo myśli zawartych w wystąpieniach licznie przybyłych gości krajowych i zagranicznych, reprezentujących środowiska pedagogiczne związane z edukacją ogólnotechniczną. Przedstawię tylko tematykę kolejnych dwóch dni roboczych konferencji:

- **2 czerwca:** sesja plenarna – omówienie przemian zachodzących w edukacji ogólnotechnicznej i pedagogice pracy; zajęcia warsztatowo-treningowe – technika komputerowa w procesie kształcenia, „trening twórczości”, matryca uniwersalna do nauczania elektrotechniki i elektroniki; prezentacje referatów w sekcji plakatowej;
- **3 czerwca:** obrady w dwóch sekcjach zatytułowanych: 1) Pedagogiczno-psychologiczne problemy kształcenia nauczycieli; 2) Kierunkowe problemy kształcenia nauczycieli.

Drugi dzień obrad zaznaczył się szczególną troską o należyte przygotowanie kadr nauczycielskich do wypełnienia zadań związanych z reformą systemu edukacji. Przytoczę tylko jeden dylemat, wokół którego pojawiło się wiele głosów w dyskusji: co czynić najpierw – przygotować kadrę nauczycielską czy wprowadzać reformę programową, zmieniającą funkcje i metody pracy nauczycieli?

Ireneusz Woźniak

Universities in a Digital Era Transformation, Innovation and Tradition

(Uniwersytety Ery Cyfrowej Transformacja, Innowacja i Tradycja)

Bolonia (Italia), 24÷26.06.1998 r.

Konferencja zorganizowana przez European Distance Education Network zgromadziła 321 uczestników z 35 krajów.

Aktualny przyspieszony rozwój informacji w technologii informatycznej stanowi realną stymulację dla rozwoju tradycyjnych uniwersytetów i instytucji naukowo-badawczych. Natomiast wzrost znaczenia otwartego kształcenia i szkolenia na odległość w „erze cyfrowej” i doświadczenia zdobyte na tych obszarach stymulują dalszy rozwój możliwości zastosowań technologii informatycznych. Konferencja była okazją do wymiany doświadczeń w zakresie problematyki kształcenia na odległość oraz nawiązania kontaktów do podejmowania wspólnych przedsięwzięć z partnerami z Unii Europejskiej.

Tematyka sesji plenarnych i warsztatowych konferencji:

- Strategiczne kierunki rozwoju systemów kształcenia na odległość i zasobów kadr;
- Tradycyjne i nowoczesne środki przekazu;
- Zadania dla uniwersytetów i instytucji kształcących na odległość dla zaspokojenia zmieniających się potrzeb społecznych;

- Nowe sposoby współpracy na bazie zdobytych doświadczeń i wychodzące naprzeciw potrzebom podmiotów uczestniczących w systemie kształcenia na odległość;
- Programy europejskie, ich oddziaływanie i perspektywy przyszłych realizacji;
- Synergetyczny efekt w systemie kształcenia na odległość wykorzystujący nowoczesne technologie;
- Zorientowana na klienta problematyka marketingu i ekonomicznej efektywności kształcenia na odległość;
- Tworzenie uniwersytetu wirtualnego.

Marian Piotrowski

Co warto przeczytać

Pedagogika wobec kryzysów życiowych

Red. prof. dr hab. Jerzy Stochmiątek, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998, s. 386.

Wydana pod redakcją prof. dr hab. Jerzego Stochmiątka praca zawiera 30 artykułów i rozpraw zawierających doświadczenia i propozycje przezwycięzania kryzysowych sytuacji, jakie dość często są udziałem człowieka. Mogą to być choroby, sieroctwo, rozwody i ich konsekwencje, utrata pracy, utrata dobytku podczas powodzi czy pożaru, niepełnosprawność fizyczna i psychiczna, przemoc i zagrożenie życia.

Praca zgodnie z tematyką poszczególnych opracowań obejmuje 5 rozdziałów.

- I. **„Teoretyczne aspekty przezwycięzania kryzysów”**. Rozdział ten zawiera teoretyczne rozważania na temat przezwycięzania sytuacji kryzysowych, roli edukacji i pomocy pedagogicznej w tych procesach.
- II. **„Rodzina a kryzysy życiowe”**. W rozdziale omówione zostały psychologiczne aspekty społecznego sieroctwa i próby przeciwdziałania temu zjawisku, uwarunkowania percepcji u dziecka w rozwiedzionych małżeństwach, a także postawy rodzicielskie rozwiedzionych matek, wpływ postaw wychowawczych rodziców na aktyw-

ność społeczną ich upośledzonych dzieci, sytuacja prawna w zakresie uczestnictwa dziecka w postępowaniu sądowym.

- III. **„Zaburzenia w zachowaniu i trudności w nauce”**. Treścią tego rozdziału jest podmiotowość jednostki niedostosowanej społecznie w procesie resocjalizacji, badania nad zjawiskiem alkoholizmu wśród dzieci i młodzieży. Praca korekcyjno-kompensacyjna w klasach I–III, wartości rewalidacyjne matematyki w edukacji dzieci z wadą słuchu.
- IV. **„Pomoc społeczna w sytuacjach kryzysowych”**. Ubóstwo społeczne wśród rodzin emerytów i rencistów, rola gminy wobec problemu ubóstwa i urzędów pracy w przeciwdziałaniu bezrobociu, działania pedagogiczne w zakresie leczniczym, a także sytuacja osób niepełnosprawnych w domach opieki społecznej.
- V. **„Kwalifikacje pedagogów i poradnictwo”**. Omawia specyfikę kształcenia pracowników socjalnych przygotowywanych do prac w sytuacjach kryzysowych i przemian w zakresie specjalistycznej edukacji w zawodzie opiekuna wychowawcy, rola poradni psychologiczno-pedagogicznej wobec społecznego niedostosowania młodzieży.

W pracy zamieszczono kilka opracowań prezentujących niemieckie doświadczenia działań socjalnych wobec osób potrzebujących pomocy w sytuacjach kryzysowych.

Autorzy poszczególnych opracowań, specjaliści z zakresu pedagogiki, reprezentujący głównie uczelnie, instytuty naukowe oraz instytucje profesjonalnie zajmujące się niesieniem pomocy, omawiają problematykę kryzysów występujących w rodzinie, różnorodnych zaburzeń w rozwoju i uczeniu się, patologiczne konsekwencje sieroctwa społecznego. Do zadań kryzysowych zaliczyć należy: agresję, przemoc, w tym także przemoc fizyczną, psychiczną czy napiętnowanie. Ubóstwo wielu polskich rodzin, jako zjawisko niepożądane, powoduje poczucie niesprawiedliwości społecznej wśród najuboższych grup społecznych. Wprowadzenie mechanizmów gospodarki rynkowej w zasadniczy sposób zmieniło sytuację na rynku pracy. Człowiek doświadczył skutków bezrobocia. Jest ono dla wielu ludzi przykrym doświadczeniem życiowym rodzącym wiele nieznanych wcześniej problemów nie tylko finansowych, mających wpływ na poziom zaspokojenia potrzeb własnych i rodziny, ale również problemów natury psychologicznej. Długotrwałe bezrobocie powoduje bezradność, fatalizm i nihilizm życiowy. Człowiek dotknięty bezrobociem traci nadzieję na lepszą przyszłość. Taki kryzys wartości może być czynnikiem kryminogennym, staje się źródłem wielu napięć i może przyczynić się do ucieczki w pozorne rozwiązanie, jakim jest alkohol, narkotyki.

Opisane w pracy przypadki bezrobocia, ubóstwa, bezdomności i inne zjawiska kryzysowe często wzajemnie się przenikają, stanowiąc wyzwanie nie tylko dla funkcjonowania pomocy społecznej i socjalnej, ale również dla przedstawicieli

pedagogiki. Zapewnienie bowiem opieki i pomocy w sytuacjach kryzysowych jest prawnym i moralnym obowiązkiem tych instytucji. Człowiek uważa, że jego relacje ze światem, a świat ten staje się niekiedy terenem coraz większych zagrożeń, szkodzą mu lub zagrażają, mogą być nieprzyjazne ze względu na obecność rozległych obszarów biedy. Sytuacja jest bardziej dramatyczna, jeżeli mamy do czynienia z ludźmi dotkniętymi nie tylko ubóstwem i brakiem ciepła rodzinnego, ale również obciążonych różnego rodzaju schorzeniami. Zapewnienie opieki i pomocy specjalistycznej staje się wręcz konieczne. W takim przypadku ważną rolę powinny spełniać specjalistyczne placówki opiekuńcze. Chodzi o to, aby zapewnić tym ludziom start w życie, ukierunkować prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny, stworzyć możliwość wzrastania w atmosferze bezpieczeństwa i poszanowania. Istotną rolę spełnia samopomoc rozumiana jako przezwyciężenie sytuacji kryzysowej o własnych siłach przy współudziale rodziny, najbliższego otoczenia i instytucji niosących pomoc potrzebującym. Celem takich działań powinna być prewencja, natomiast ratowanie i uzdrawianie kryzysowej sytuacji staje się często jedynie uzupełnieniem. Człowiek potrzebuje przecież akceptacji i zrozumienia, potrzebuje poczucia bezpieczeństwa i pomocy ze strony innych. Są to zwykle członkowie rodzin, przyjaciele. Mogą też być osoby i instytucje profesjonalnie zajmujące się udzielaniem pomocy znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych.

Wiele miejsca poświęcono ważnym zagadnieniom, jakimi jest przygotowanie

pedagogów do tej trudnej pracy z osobami i grupami osób potrzebującymi pomocy i wsparcia społecznego. Współczesna nauka dysponuje ważnym dla tej problematyki dorobkiem empirycznym, specjalistycznymi opracowaniami naukowymi, a co najważniejsze – wyznacza kierunki działań praktycznych. Ważnym zagadnieniem jest więc, aby osoby sposobiące się do tej pracy korzystały z tego dorobku.

Omawiana praca to ambitna próba ukazania tak ważkiego problemu, jakim w cywilizowanych społecznościach powinno być niesienie pomocy słabszym, ubogim, znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych. Książka powinna być bardzo pomocna nauczycielom akademickim, studentom, aktualnym i przyszłym pedagogom, pracownikom opieki społecznej oraz innym osobom i instytucjom zajmującym się profesjonalnie niesieniem pomocy.

Kazimierz Stojek

Elity, ich miejsce i rola w społeczeństwie

Janusz Sztumski, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 167

Rodzaje elit, ich rola w społeczeństwie i sposoby kształtowania się tych grup cieszą się sporym zainteresowaniem opinii publicznej, stanowiąc przedmiot wielu dociekań i rodząc wiele emocji. W paradoksalnym kontraście do rozmia-
rów tego zainteresowania stoi skromna liczba polskojęzycznych publikacji na

ten temat, które w rzeczowy i nie-dogmatyczny sposób omawiałyby to zagadnienie. Zapotrzebowanie na tego rodzaju prace naukowe potęguje fakt, iż państwo nasze znajduje się w skomplikowanym okresie transformacji ustrojowej, w którym poruszanie tej problematyki jest niezwykle ważne i aktualne.

Ciekawą inicjatywą w zakresie wypełnienia wspomnianej luki w literaturze socjologicznej jest ukazanie się w 1997 r. nakładem wydawnictwa „Śląsk” książki J. Sztumskiego pt. „Elity, ich miejsce i rola w społeczeństwie”. Autor w dogłębny i analityczny sposób zajmuje się w niej omówieniem zagadnienia elit w szerokim kontekście społeczno-historycznym.

Przyjęta przez J. Sztumskiego struktura książki pozwala na zachowanie przejrzystości tematycznej i spójności przekazu informacji, co sprzyja dobrej percepcji jej treści. Publikacja składa się z 6 rozdziałów, z których 2 pierwsze stanowią niejako wstęp do dalszych rozważań.

Rozdział pierwszy poświęcony jest zdefiniowaniu omawianego zagadnienia, ukazaniu rozmaitych koncepcji z nim związanych oraz zaprezentowaniu stanu badań odnośnie tego tematu. W drugim rozdziale przedstawiona została typologia elit. Rozdział trzeci prezentuje istniejące w nowoczesnych państwach elity, zwłaszcza polityczne, które odgrywają ogromną rolę we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Ten ostatni fakt znalazł wyraz w zaprezentowaniu relacji elit władzy z klasą panującą, elitami biurokratycznymi i grupami opiniotwórczymi oraz kulturotwórczymi. Ponadto omówiona została tematyka elit jawnych i ukrytych.

Czwarty rozdział porusza zagadnienie kariery jako drogi awansu społecznego. Znajdują się w nim m.in. określenia pojęcia „kariery”, przedstawienia jej uwarunkowań i konsekwencji, ze szczególnym uwzględnieniem dziedziny polityki oraz roli przez nią odgrywaną jako swoistego „biletu wstępu” do elity. W rozdziale piątym znajduje się omówienie sytuacji w Polsce po roku 1944. W tej części książki zawarta jest historia kształtowania się kręgu tzw. „ludzi władzy” i nowych elit, wypełniających pustkę, wywołaną stratami poniesionymi przez społeczeństwo polskie w wyniku działań II wojny światowej, terroru stalinowskiego i emigracji. Obok przedstawienia elit w państwie totalitarnym znaleźć tam można opis ich roli w państwie postsocjalistycznym (zestawienie to zasługuje, ze względu na swoje praktyczne implikacje, na szczególną uwagę). Szósty, ostatni rozdział książki, zajmuje się funkcjonowaniem elit w systemie demokratycznym. Przy tej okazji zaprezentowane zostały różne kontrowersje związane z rozumieniem roli grup przywódczych we współczesnym świecie oraz niebezpieczeństwa wynikające ze wzrostu znaczenia wpływowych kręgów finansowych na życie społeczno-polityczne i ekonomiczne krajów.

Książka J. Sztumskiego „Elity, ich miejsce i rola w społeczeństwie” zawiera liczne wątki historiozoficzne, wzbogacające w widoczny sposób perspektywę poznawczą Czytelnika i jego możliwości refleksji zarówno w zakresie omawianego tematu, jak również w szerszym kontekście życia społecznego. Rozwiewa ona szereg mitów oraz nie-

ścistości, podważając naiwną wiarę w istnienie mitycznych elit, mogących rozwiązać wszystkie problemy współczesnego świata i będących uosobieniem wszelkich cnót obywatelskich. W miejsce tego rodzaju irracjonalnych poglądów znaleźć można w omawianej książce wskazanie mechanizmów i procesów rządzących powstawaniem grup przywódczych oraz realiów życia społecznego. Zawiera ona wiele koncepcji odważnych i ciekawych, które ze względu na swe znaczenie praktyczne zasługują na uwagę. Wymienić tu można jako przykład omówienie przez Autora stanu „światłości” naukowców, którzy poprzez specjalizacje w coraz bardziej wąskich dziedzinach badawczych nie są w stanie ogarnąć podstaw wiedzy i kultury ludzkiej, czego konsekwencją jest odczuwalny brak ludzi „światłych”, mimo zwiększającej się liczby uczonych. Znamienne jest również wskazanie na relację między stopniem zamożności jednostki, a jej możliwościami awansu społecznego i istnieniem nieformalnych mechanizmów rządzących elitami władzy.

Pomimo bogactwa przekazu, książka nie zawiera gotowych recept uzdrawiania świata. Tłumaczy i wyjaśnia, wskazuje zagrożenia i ostrzega przed nimi. Nade wszystko zmusza jednak do zastanowienia i przemyśleń, co nadaje jej szczególny charakter dzieła inspirującego intelektualnie i zachęcającego do poszukiwania rozwiązań problemów społecznych. W publikacji tej nie brak elementów racjonalnej krytyki, dotyczącej zjawisk negatywnych, przy czym daje się wyczuć duże uwrażliwienie Autora na sprawę sprawiedliwości spo-

tecznej. Imponująca jest obecność w niej bogatego materiału i informacyjnego, jak również mistrzowskie wykorzystanie wielojęzycznej literatury fachowej. Niewątpliwą zaletą omawianej książki jest także logiczność i przejrzystość jej języka, pozbawionego konwencjonalnej sztywności dzieł pretendujących do miana „naukowych”, dzięki czemu, pomimo poruszania skomplikowanego tematu, prof. J. Sztumskiemu udało się stworzyć dzieło wysoce komunikatywne, zawierające wiele wewnętrznej ekspresji, które zdecydowanie zrywa z uświęconym długą tradycją zwyczajem przedstawienia zagadnień społecznych w sposób zawyły i trudny.

„Elity, ich miejsce i rola w społeczeństwie” to lektura zasługująca w pełni na polecenie jej Czytelnikom, którzy przeżyć mogą w trakcie zapoznawania się z nią inspirującą przygodę intelektualną, zwiększającą ich wiedzę o rzeczywistości społecznej i pobudzającą ich do refleksji nad prawami nią rządzącymi.

Robert Janik

Warsztat doradcy zawodowego. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne

Bożena Wojtasik, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997, s. 202

Praca Bożeny Wojtasik skierowana jest do wszystkich doradców zawodowych zatrudnionych w urzędach pracy, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, szkołach różnego typu, centrach informacji zawodowej.

Rozproszona w wielu publikacjach wiedza zawodoznawcza stanowiąca podstawę warsztatu doradcy zawodowego doczekała się wnikliwego omówienia wraz z własnymi propozycjami typologii osobowości zawodowych, która powstała w oparciu o teorię J.L. Hollanda oraz analizę trakcyjną E. Berne'a.

Praca składająca się z czterech części obejmuje: omówienie zadań doradcy zawodowego we wszystkich instytucjach systemu orientacji poradnictwa zawodowego na tle teorii wyboru zawodu wykorzystywanych w swojej pracy, charakterystykę osób wybierających zawód, szkołę i pracę, sposoby aktywizowania młodzieży i dorosłych do trafnego wyboru zawodu i pracy w krajach Unii Europejskiej oraz propozycje dotyczące warsztatu doradcy zawodowego.

Ta ostatnia część pracy jest jej największym walorem. Autorka charakteryzuje bowiem etapy procesu poradniczego oraz daje wskazówki, w jaki sposób udzielać porad. Wykorzystuje tu szereg technik porozumienia się z klientem (kongrulencja, akceptacja, empatia), niewerbalne porozumiewanie się itp. Omawia różnego rodzaju typy poradnictwa (liberalne, dialogowe, dyrektywne) i strategie w nich zastosowane.

Na uwagę zasługuje przybliżenie czytelnikom nowej klasyfikacji zawodów i specjalności, do której wprowadzono dwa nowe zawody: doradcy zawodowego i doradcy pracy. W aneksie znajdują się ich opisy.

Warto podkreślić wielką erudycję autorki, umiejętność zebrania rozproszonej wiedzy z zakresu poradnictwa zawodowego i trafnego wykorzystania literatury przedmiotu. Każdy doradca zawo-

dowy powinien posiadać tę książkę w swojej biblioteczkę, gdyż stanowi ona podstawę jego warsztatu zawodowego.

Krystyna Lelińska

**Die Österreichische
Volkshochschule. Organ des
Verbandes Österreichischer
Volkshochschulen.
Nr 186, Dezember 1997**

Czasopismo austriackiego Związku Uniwersytetów Ludowych jest najważniejszych w tym kraju źródłem informacji dotyczącym tej części edukacji dorosłych, która prowadzona jest w różnych formach przez te zasłużone dla oświaty placówki.

Prezentowany numer redagowany przez W. Fillę i A. Heilinger skupia się nad: egzaminami zawodowymi, współpracą w dziedzinie oświaty, trendami rozwoju kształcenia dorosłych oraz jubileuszami. Ma w dużym stopniu, jak podkreślają redaktorzy, charakter historyczny.

Świadczą o tym takie artykuły J. Kulicha: „Chrystian Kold, założyciel duńskich uniwersytetów ludowych. Mity i realia” oraz W. Filli poświęcony jubileuszowi salzburskiego uniwersytetu ludowego oraz 40-leciu spotkań salzburskich (1947–87).

Dwa artykuły o charakterze pedagogicznym są godne zastanowienia i dyskusji w kręgach teoretyków i praktyków oświaty dorosłych.

Pierwszy, Güntera Kotrby „Kooperacja. Nowe orientacje w Związku Uniwersytetów Ludowych”, przedstawia

podstawy dla współpracy. Zalicza do nich aspekty: finansowy, treściowy, topograficzny, polityczny. Następnie rozważa zagadnienia związane ze sztuką kooperacji, korzyści wynikające z niej, wreszcie założenia dla tworzenia warunków, aby kooperacja mogła być skuteczna. Tworzyć warunki dla kooperacji to znaczy kształtować wewnątrzinstytucjonalne struktury tak, aby były one przyjacielskie, sprzyjały innowacjom i komunikacji między ludźmi. Trzeba się domagać dodatkowej płacy za pracę wymagającą szczególnego wysiłku. Partnerstwo powinno zachowywać pamięć o poszczególnych członkach zespołów pracownicznych. Jasność struktury i zadań, podobnie jak przydzielanie zadań gwarantuje właściwą atmosferę współdziałania, którego podstawą jest przede wszystkim wzajemne zaufanie.

Na marginesie tego artykułu warto odnieść się do polskich publikacji ogłoszonych przed laty, gdzie starano się na podstawie badań i refleksji wyjaśnić różnice między współdziałaniem i modnym kiedyś współzawodnictwem, dziś nazywanym konkurencją.

Drugi artykuł Anneliese Heilinger poświęcony jest aktualnym trendom w kształceniu dorosłych. Autorka wymienia ich siedem. Być może nie jest to odkrycie rewelacyjne. Jednakże warto zapoznać się z nimi, aby własne przemyślenia porównać z tymi, które mają miejsce w Austrii.

Na czoło wysuwa Autorka kształcenie w powiązaniu z życiem. Trend ten spotykany jest w wielu krajach Unii Europejskiej nie tylko w oświacie dorosłych, a szczególnie w kształceniu zawodowym. Drugi trend dotyczy stosowania

w kształceniu modułów. Trzeci kształcenia z udziałem telewizji i innych mediów. Wymienia się przy tym kształcenie obywatelskie.

Kolejna tendencja dotyczy poradnictwa zawodowego w cyklu kształcenia. Ta tendencja wydaje się szczególnie interesująca w sytuacji ciągle występującego bezrobocia w różnych krajach.

Podkreśla się, że kształcenie coraz bardziej traktowane jest jako towar, a zatem trzeba liczyć się ze wszystkimi wynikającymi z tego konsekwencjami.

Rozważania na temat trendów współczesnych w oświacie dorosłych kończą się poszukiwaniem uogólnień wynikających z doświadczeń i refleksji. Dotyczą one rynku pracy oraz kwalifikacji specjalistycznych.

Stanisław Kaczor

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 1/98

Niemierko B.: O potrzebie badań dydaktycznych i uczenia się ich metodologii, s. 10–22.

Przyborowska B.: Wyższe szkoły niepaństwowe jako nowy element rynku edukacyjnego w Polsce, s. 22–33.

Piwowski R.: Reformy i zmiany struktury oświaty: Polska na tle wybranych krajów, s. 34–46.

Kawula St.: Głosy do antropozofii i eurytmii Rudolfa Steinera (1861-1925), s. 75–83.

Pedagogika Pracy

Nr 32

Plewka Cz.: Zapowiadana reforma systemu edukacji szansą czy zagrożeniem dla kształcenia zawodowego, s. 7–19.

Mazurkiewicz A., Sitkowska R.: Nowe kierunki edukacji eksploatacyjnej, s. 40–47.
Symela K.: Badania w kształceniu modułowym, s. 48–56.

Figurski J.: Ujednolicony egzamin z nauki zawodu efektywnym narzędziem oceny eksperymentu pedagogicznego, s. 83–91.

Jakubowska D., Krężel M.: Nowy model sprawowania nadzoru pedagogicznego, s. 122–135.

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Nr 1/98

Puchała M.: Analiza wyników ankiet przy pomocy arkusza kalkulacyjnego EXCEL 5.0, s. 33–47

Poznańska M.W.: Edukacja ekologiczna. Interpretacja i rozumienie pojęcia, s. 49–60

Wereszczyński K.: Media a proces kształcenia, s. 61–68.

Rynek Pracy

Nr 1/98

Flank A.: U progu rocznicy, s. 9–18.

Olszewska J.: Nowy system orzekania o stopniu niepełnosprawności, s. 27–42.

Muszyńska A.: Zawody i specjalności w świetle rejestrowanego bezrobocia, s. 77–95.

Nr 2–3/98

Wierzbicki A.: Działalność gospodarcza jako instrument walki z bezrobociem w gminie, s. 21–37.

Męcina J.: Opinie pracodawców na temat funkcjonowania staży dla absolwentów, s. 57–70.

Nr 4/98

Prezentacja programu „Kontakty zadaniowe” opracowanego przez KUP, s. 11–15.

Konopacki M.: Aktywność samorządu wiejskiego na rynku pracy w świetle ankiety prowadzonej przez RUP w Chełmnie, s. 26–37.

Dudkiewicz E.: Szkolenie jako forma ucieczki przed bezrobociem, s. 48–53.

Komorowska H.: Nasza oferta dla osób niepełnosprawnych, s. 55–59.

Żółtowski T.: Swoboda przepływu pracowników a kwestia bezrobocia w Unii Europejskiej, s. 75–84.

Żółtowski T.: Relacja z konferencji „Modernizacja europejskich rynków pracy”, s. 109–112.

Szkola Zawodowa

Nr 2/98

Sarleja T.Z.: Rozwijanie samodzielności uczniów, s. 6–19.

Nr 3/98

Barania B., Goźlińska E.: Reforma kształcenia zawodowego – ciąg dalszy, s. 13–27.

Goźlińska E.: Nowa inicjatywa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli wobec konieczności dokonania zmian, s. 38–47.

Nr 4/98

Kwiatkowski S.M.: Europejski kontekst rozwoju kształcenia zawodowego, s. 3–8.

Elsner D.: Zostań refleksyjnym praktykiem, s. 47–54.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 1/98

Pütz H.: Instytut federalny na początku nowej orientacji, s. 1–2.

Zielke D.: Więcej czy mniej? Opinie uczniów o nauce zawodu w szkole, s. 3–6.

Hecker U.: Sytuacja materialna absolwentów, s. 7–13.

Herz G., Jäger A.: Moduły w szkoleniu zawodowym lub nowe szaty cesarza, s. 14–20.

Maslankowski W.: Równoważność kształcenia ogólnego i zawodowego w ujęciu historycznym, s. 32–35.

Nr 2/98

Zielke D.: Przyczyny zadowolenia z wykształcenia, s. 10–15.

Reuling J.: O elastycznym potencjale modułowego systemu – angielskie doświadczenia i rozwój, s. 16–21.

Stark G.: Zapewnienie jakości, rozwój osobowości i organizacji w instytucjach dalszego kształcenia zawodowego, s. 27–33.

Albert K., Wolf B., Zinke G.: Wykorzystanie multimediiów w zakładowym kształceniu zawodowym – wyniki ankiet, s. 40–43.

DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Nr 2/98

Wydawany z wyprzedzeniem kwartalnik Niemieckiego Instytutu dla Dorosłych we Frankfurcie nad Menem jako ideę przewodnią przyjął problem multimediów. Już w słowie od wydawcy zawarte zostało obszerne uzasadnienie celowości zajęcia się tymi sprawami. Prezentując autorów i główne treści numeru wydawca stwierdza, że zeszyt uczynił z multimediów ornament otaczający całość spraw.

W dziale Magazin znajdujemy jak zwykle szereg informacji o ważnych wydarzeniach z dziedziny oświaty dorosłych, głównie na terenie Niemiec. Oto np.: od 16.02.1998 obradował w Bonn Kongres pod hasłem „Przyszłość Niemiec w społeczeństwie wiedzy”, możemy zapoznać się z doświadczeniami poważnego redukowania bezrobocia za pomocą dalszego kształcenia, przeczytać o kompetencjach w zakresie mediów i znaczeniu ich dla przyszłości, o planach działania na rynku pracy w roku 1999, o metodach pracy oświatowej z udziałem moderatorów, studium wirtualnym w Göttingen. Dział ten kończy artykuł E. Schultza pt. „Cena dla innowacji w kształceniu dorosłych”.

Redaktorzy kwartalnika przeprowadzili wywiad z Karlem Weilandem na temat doskonalenia dalszego kształcenia. Wiele miejsca poświęcono wymianie poglądów na temat konkurencji w kształceniu dorosłych.

W dziale Positionen możemy przeczytać kilka ważnych artykułów o wykorzystaniu multimediów. Pierwszy dotyczy „lokalizacji” multimediów w dalszym kształceniu. Na czoło wysuwa się sprawa samokształcenia i badań pilotażowych. Drugi rozpatruje dydaktyczne aspekty multimediów w dalszym kształceniu. Następny traktuje o multimediami w szkołach wyższych. Podkreśla się takie zagadnienia, jak: teletutoring i stawia szereg pytań otwartych. W artykule „Innowacje jako szansa?” R. Stang i A. Nispel przedstawiają projekt multimedialnego kształcenia dorosłych. A.G. von der Handt pisze o nowych możliwościach uczenia się języków z wykorzystaniem multimediów.

Podobnie jak w poprzednim numerze redakcja prezentuje kolejne materiały z V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Hamburgu (lipiec 1997).

Stanisław Kaczor

Contents

COMMENTARY

5

- Henryk Bednarczyk:** From experiences of adult education abroad to reforming the educational system..... 5

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD

7

- The standpoint of signatories of the Adult Education Organisations' Agreement Chart concerning the project "Reform of educational system" 7
- The Stanisław Staszic Prize of the Association of Polish Educational Workers 9
- Stanisław Kaczor:** European Symposium of Voluntary Organisations – ESVA 10
- Jan Saran:** Chances of European reorientation of continuing education in the light of EUCEN's activity 12
- Ewa Maciąg:** Adult education in Africa. Examples of educational programmes 19
- Stanisław Kaczor:** Effects of Polish-German co-operation and its perspectives in adult education 21
- Robert Janik:** Alternative forms of education in social pedagogy in Germany 24
- Stanisław Kaczor:** After the 5th International Conference of Adult Education – a good base for educational activity among adults 28
- Sokołow A.G.:** Management in basic vocational schools 31

COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULTS 35

Tadeusz Aleksander: Vocational additional training and development of lawyers in Poland 35
Stanisław Tubek: Problems of educating prisoners 42
Czesław Wiśniewski: Education and professional functionality of a physician (model of effective personality) 45
Ludmiła W. Wiedmicz: Modular education in clothing schools . 54

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET 58

Janusz Grochmalski: Individualistic module – different view on employees' qualifications 58
Stanisław Suchy: Training the unemployed and the employed threatened with the loss of work – state and new tasks 64
Brunon Bartz: Forecasts of employment and unemployment in the European Union countries 72
Elżbieta Augustyniak-Braziel: : Skill of listening in work of a professional advisor 78

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET 84

Boleslaw Dylak – social and educational worker 84
Krystyna Jachna – 45 years with vocational and adult education 87
Edmund Harwas – 2nd anniversary of death 90
Roman Marian Filipiak (1935–1996) 93

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA 95

WORTH READING 99

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

- Хенрик Беднарчик:** От опыта просвещения взрослых за рубежом до реформирования системы обучения 5

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ 7

- Отношение стран-участников Устава о „Совместном договоре учреждений просвещения взрослых” к проекту „Реформа просветительной системы” 7
- Награда им. Станислава Сташица Общества польских просветителей 9
- Станислав Качор:** Европейское Симпозиум добровольных учреждений ESVA 10
- Ян Саран:** Шансы европейской переориентировки непрерывного обучения на фоне деятельности EUCEN 12
- Эва Мационг:** Просвещение взрослых в Африке. Примеры просветительных программ 19
- Станислав Качор:** Эффекты и перспективы совместного польско-германского сотрудничества в области просвещения взрослых 21
- Роберт Яник:** Альтернативные формы обучения применяемые социальной педагогией в Германии 24
- Станислав Качор:** V Международная конференция просвещения взрослых – базой для просветительных действий среди взрослых . 28
- Соколов А.Г.:** Управленческая деятельность в учреждении начального профессионального образования 31

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 35

- Тадэуш Александэр:** Повышение квалификации и профессиональное совершенствование юристов в Польше 35
- Станислав Тубэк:** Проблемы обучения заключенных 42

Чеслав Висьневски: Образование и профессиональный труд врача (модель эффективной личности)	45
Людмила В. Ведмич: Модульное обучение в профессиональных училищах швейного профиля	54

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА **58**

Януш Грохмальски: Личностный модуль – по-другому рассмотрение квалификации сотрудников	58
Станислав Сухы: Обучение безработных и рабочих находящихся под угрозой потери места труда – состояние и новые задачи	64
Брунон Бартз: Прогнозы трудоустройства и безработицы в странах Европейского Сообщества	72
Эльжбета Аугустыняк-Бронгель: Умение слушания в деятельности профессионального советника	78

ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ **84**

Болеслав Дыляк – общественный и просветительный деятель	84
Крыстына Яхна – 45 лет с профессиональным обучением и просвещением взрослых	87
Эдмунд Харвас – во вторую годовщину смерти	90
Роман Мариан Филипьяк (1935–1996)	93

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ **95**

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). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach, mile widziane są materiały na dyskietkach, złożone w programie Word dla Windows.
- 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



Piotr KOTLIMOWSKI - Rozrzucone liście. Szkoła plastyczna im. Jacka Malczewskiego w Radomiu