

EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

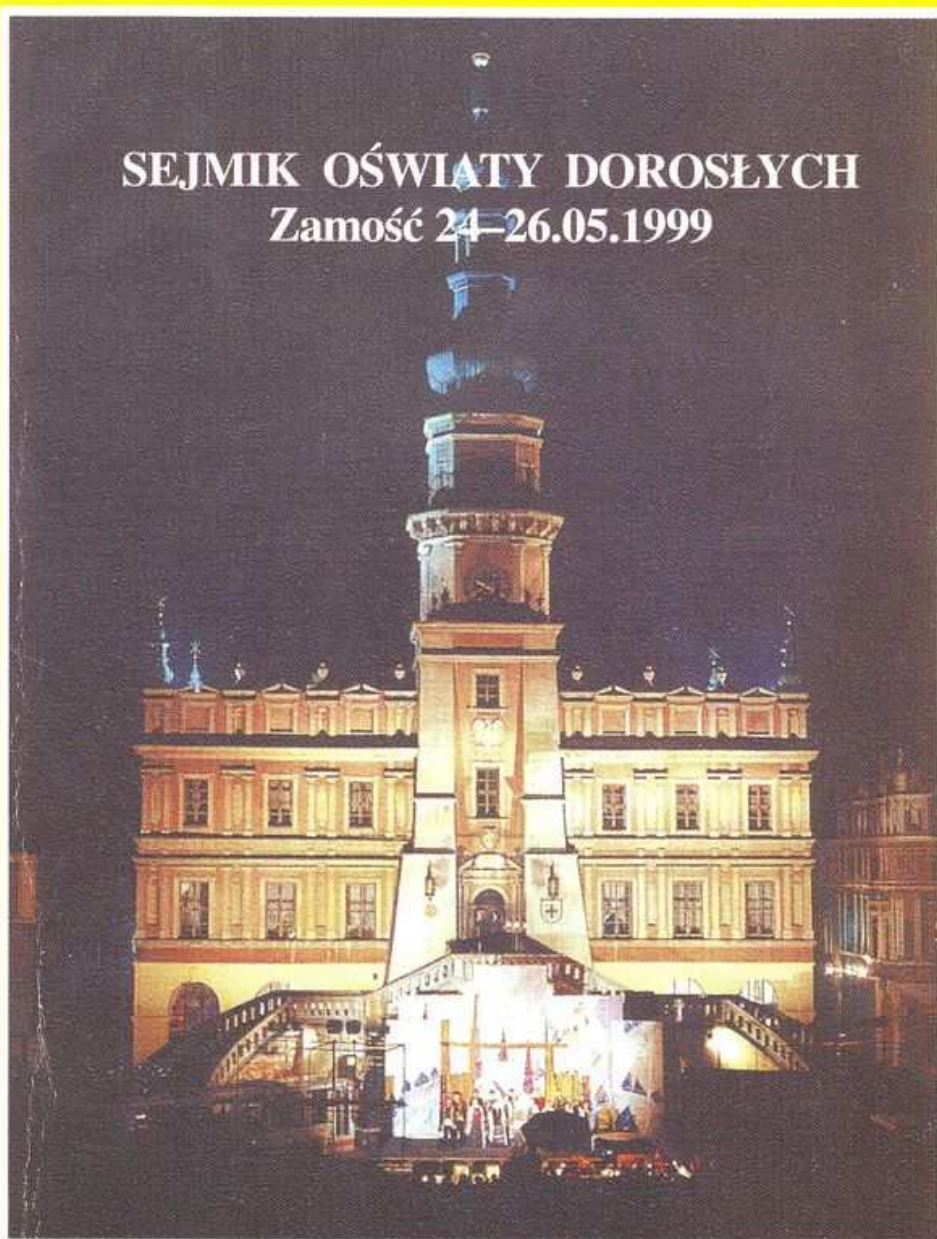
3(26)/99

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

3/99

SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH
Zamość 24–26.05.1999



ESVA

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO W OŚWIACIE DOROSŁYCH 1999/2000

WYDAWCY:

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

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

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

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

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

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

**Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
ul. Wyzwolenia 30, 10-106 Olsztyn**

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

3(26)/99

RADA PROGRAMOWA

dr hab. inż. prof. Henryk Bednarczyk,
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. prof. Ryszard Parzęcki, dr Roman Patora, mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski, prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja), dr hab. prof. Jerzy Stochmialek, prof. Janos Sz. Toth (Węgry), prof. dr hab. Tadeusz Wujek

REDAKCJA

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

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

609. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

KOMENTARZ

INAUGURACJA ROKU OŚWIATY
DOROSŁYCH 1999/2000

OŚWIATA DOROSŁYCH
W DZIAŁALNOŚCI
SAMORZĄDÓW LOKALNYCH –
SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH

KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH
W REFORMOWANYM
SYSTEMIE EDUKACJI

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

SYLWETKI WYBITNYCH
PEDAGOGÓW

KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

UZUPEŁNIENIA –
SPROSTOWANIA – POLEMIKI

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1999

*Na okładce: Ratusz w Zamościu – fot. Wiesław Lipiec („Zamość”, wyd. „Voyager”,
Warszawa 1993, 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@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

3(26)/99

KOMENTARZ

5

Henryk Bednarczyk: Edukacja czynnikiem przemian społecznych . 5

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO 1999/2000 W OŚWIACIE DOROSŁYCH

7

Tadeusz Aleksander: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce 7

Stanisław Kaczor, Zbigniew Kuźmiński: Rozwijanie oświaty dorosłych przez samorządy lokalne 13

Andrzej Kirejczyk: Z prac nad projektem ustawy o systemie oświaty dorosłych 17

OŚWIATA DOROSŁYCH W DZIAŁALNOŚCI SAMORZĄDÓW LOKALNYCH – SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH

20

Stanisław Kaczor: Miejsce oświaty dorosłych w działalności samorządów lokalnych 20

Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa: Regionalne i lokalne systemy ustawicznej edukacji dorosłych 26

Ewa Przybylska: Z doświadczeń samorządów niemieckich w rozwijaniu oświaty dorosłych 32

Teresa Sarleja: Samorządy lokalne i edukacja dorosłych. Drugi Sejmik Oświaty Dorosłych 37

KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W REFORMOWANYM SYSTEMIE EDUKACJI – PODSUMOWANIE KONFERENCJI

44

Czesław Kupisiewicz: Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku 44

Czy u progu XXI wieku potrzebna jest w Polsce ustawa o edukacji dorosłych.....	51
Sprawozdanie i wnioski z konferencji.....	56

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 71

Andreas Orru, Brunon Bartz: Polityka, cele i programy jakości w zarządzaniu instytucjami oświatowymi	71
Wiesław Sikorski: Patomechanizm aspiracji zawodowych dorosłych	78
Anna Dudak: Zagadnienie biografii wyzwaniem dla edukacji dorosłych	86

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 92

Barbara Baraniak: Orientacja i poradnictwo edukacyjne w nowym ustroju szkolnym Rzeczypospolitej Polskiej na tle wzorów europejskich	92
Stanisław Suchy: Kierowanie zatrudnieniem, kształceniem i kompetencjami pracowników	111
Ryszard Walkowiak: Kształcenie kursowe, determinanty efektywności szkoleń	117

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 124

Wokół problemów kształcenia ustawicznego. 75 rocznica urodzin Profesora Stanisława Kaczora	124
Uczony – wychowawca – opiekun społeczny. Jubileusz 75-lecia urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza	126
Profesor Kazimierz Denek – od kształcenia zawodowego do fascynacji krajoznawstwem	130
Jan Wróbel – niestrudzony propagator oświaty rolniczej	133
Bronisław Ornarowicz – Od walki z analfabetyzmem do doskonalenia nauczycieli	135

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 137

CO WARTO PRZECZYTAĆ 149

UZUPEŁNIENIA – SPROSTOWANIA – POLEMIKI 158

Komentarz

EDUKACJA CZYNNIKIEM PRZEMIAN SPOŁECZNYCH

Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych skupiająca 16 stowarzyszeń i instytucji pozarządowych inauguruje dzisiaj rozpoczęcie roku szkolnego 1999/2000 w oświacie dorosłych. To już dziesięć lat gospodarki rynkowej i wydaje się, że oświata dorosłych pokonała kryzys. Zwiększa się gwałtownie ilość szkół, ośrodków kształcenia dorosłych, rośnie liczba uczących się, a jednak pozostaje do rozwiązania wiele problemów.

Spokojniej, niż oczekiwano, rozpoczął się start reformy oświatowej. Nie sposób dyskutować z modernizacją kształcenia początkowego, doskonaleniem treści kształcenia, wdrażaniem systemów oceniania, egzaminów zewnętrznych, rozwojem doskonalenia nauczycieli. Najwięcej kontrowersji wywołało i wywołuje nadal wprowadzenie nowego ustroju szkolnego, inne usytuowanie kształcenia zawodowego. We wspólnym systemie oświaty słabym ogniwem legislacji jest dalej oświata dorosłych. Rozwiązaniu problemów oświaty dorosłych, szczególnie wobec potrzeby poprawy jakości i rozwoju ustawicznej edukacji, winno, zdaniem Karty Porozumienia, sprzyjać przyjęcie ustawy sejmowej o oświacie dorosłych. Nad takim społecznym projektem ustawy rozpoczął prace zespół Karty we współpracy ze Związkiem Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Píše o tym w artykule mgr Andrzej Kirejczyk.

Mamy do czynienia z jednej strony z nienadążaniem starszych pokoleń do poziomu wykształcenia młodzieży, wzrostem absolwentów wyższych uczelni, a z drugiej z wyobcowaniem grup byłych pracowników niewykwalifikowanych, długotrwale bezrobotnych, przedwczesnych emerytów i coraz liczniejszego marginesu społecznego. Z drugiej strony funkcjonują stosunkowo niezłe niektóre branżowe systemy doskonalenia, np. bankowców, nauczycieli, lekarzy, księgowych i in. Powszechna ustawiczna edukacja zawodowa w niektórych przedsiębiorstwach pozwala mówić o uczącej się organizacji, niestety jeszcze nie o uczącym się społeczeństwie. Stan i perspektywy rozwoju oświaty dorosłych w Polsce przedstawia artykuł prof. Tadeusza Aleksandra. Wysiłki organizacji społecznych w tej dziedzinie opisali prof. Stanisław Kaczor i mgr Zbigniew Kuźmiński. W numerze zawarto materiały pokonferencyjne „Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji”, a także wystąpienia Sejmiku Oświaty Dorosłych w Zamościu. Zgodnie z głównym tematem

Sejmiku – „Oświata dorosłych w działalności samorządów lokalnych" w obradach uczestniczyli wójtowie, starostowie, dyrektorzy szkół, organizacji i instytucji oświatowych byłego województwa zamojskiego. Już wkrótce podejmie działania na tamym terenie Wszechnica Roztoczańska. Na ziemi Jana Kochanowskiego w byłym województwie radomskim powstało Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA. Chcę wyrazić nadzieję, że są to trwałe i pierwsze rezultaty współpracy samorządów, środowisk lokalnych i organizacji oświaty dorosłych.

Serdecznie pozdrawiam Naszych Dostojnych Jubilatów, Profesorów: Stanisława Kaczora, Czesława Kupisiewicza, Kazimierza Denka i przekazuję wyrazy szacunku z najlepszymi życzeniami.

Naszej inauguracji towarzyszą seminarium naukowe i prezentacja książki: „Wokół problemów kształcenia ustawicznego" Profesora Stanisława Kaczora prawie dokładnie w 75 rocznicę jego urodzin.

Problematyka ustawicznej edukacji zawodowej będzie poruszana na zebraniu naukowym Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN planowanego na 20–21 października 1999 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Henryk Bednarczyk

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO 1999/2000 W OŚWIACIE DOROSŁYCH

Tadeusz Aleksander
Uniwersytet Jagielloński

STAN I PRZYSZŁOŚĆ EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Próba oceny współczesnej oświaty dorosłych w Polsce na podstawie danych ilościowych w „Roczniku statystycznym” wypada pozytywnie. Widać to już na przykładzie szkolnictwa dla dorosłych. O ile bowiem w roku szkolnym 1990/91 czynnych było w naszym kraju 1965 szkół dla dorosłych, to w roku 1997/98 ilość tych placówek wzrosła do 2169¹. Wprawdzie proces ten nie dotyczy liczby szkół podstawowych dla pracujących ani też niektórych typów techników i liceów zawodowych dla dorosłych (liczba tych szkół, co jest raczej następstwem włączenia ich w zespoły szkół zawodowych, nadal u nas maleje), ale jest on widoczny na przykładzie szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących. Ilość tych ostatnich wzrosła np. w omawianym okresie z 234 do 444, a więc prawie o 100%.

Nastąpił również wzrost liczby szkół dla dorosłych. Ten sam „Rocznik statystyczny” informuje, że we wszystkich szkołach dla pracujących: podstawowych i średnich (różnego typu) uczyło się w roku szkolnym 1990/91 ogółem 224,9 tys. osób, zaś w roku 1997/98 już 296,1 tys. osób². Z tym że, o ile i w tym przypadku mamy do czynienia z dalszym obniżaniem się ilości uczniów szkoły podstawowej dla dorosłych (z 13,9 tys. do 9,0 tys.), to wzrost uczących się odnotowujemy w przypadku każdego typu szkoły średniej i zasadniczej zawodowej dla pracujących. Analogiczny trend ma miejsce w przypadku ilości absolwentów szkół ponadpodstawowych dla dorosłych.

Odrębną sprawą jest w ostatnich latach znaczny wzrost wieku biologicznego osób uczących się w szkołach ponadpodstawowych dla pracujących. W szkole podstawowej i zasadniczej zawodowej jest on nadal bardzo niski i w zasadzie nadal się obniża. Dziś dominują w nich ilościowo uczniowie w wieku 15–18 lat. Natomiast nieco podnosi się wiek

¹ Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1998, s. 221.

² Jw., s. 222.

uczniów w technicach i innych szkołach zawodowych oraz liceach ogólnokształcących. O ile uczniowie z tych szkół w wieku 19–24 lat w roku szk. 1990/91 stanowili 3,8% uczących się w szkołach, to w roku 1997/98 ich wskaźnik wzrósł o 1 punkt procentowy.

Sygnalizowaną dynamikę ilościowego wzrostu nauki w szkołach dla dorosłych dostrzega się dzisiaj, w wyraźniejszym zakresie, w przypadku osób kształcących się na poziomie wyższym w systemie studiów dla pracujących. O ile w roku akademickim 1990/91 na wydziałach dla pracujących (studia wieczorowe, zaoczne, eksternat) w szkołach wyższych uczyło się ogółem 92 114 słuchaczy, to w roku 1997/98 ilość uczących się w tym systemie wzrosła do 552 113³. Z analogiczną eksplozją ilości uczących się mamy do czynienia w przypadku studiów podyplomowych i doktoranckich. W przypadku pierwszych z nich liczba uczących się wzrosła w wymienionym wyżej czasie z 26 140 do 66 094 osób. Natomiast ilość słuchaczy studiów doktoranckich wzrosła w tym okresie z 2695 do 16 419⁴. Korelując dynamikę wzrostu liczby uczących się w szkołach dla pracujących z poziomem kształcenia sformułować wypada widoczne w polskiej (szkolnej) edukacji dorosłych prawo „wzrastającej dynamiki kształcenia” w miarę podnoszenia się poziomu tego kształcenia. O ile np. w okresie minionych prawie 10 lat nie wzrosła (a wręcz zmalała) ilość osób uczących się w szkole podstawowej dla pracujących, a w przypadku uczących się w szkołach średnich dla dorosłych wzrosła zaledwie o około 10%, to w przypadku studiów wyższych dla pracujących wzrost ten wyniósł blisko 600% zaś w przypadku studiów doktoranckich przekroczył tę wielkość. Jest to, zdaje się, prawidłowość rozwoju edukacji we współczesnych szybko rozwijających się krajach pod względem gospodarczym i społecznym.

Cechą edukacji szkolnej dorosłych w naszym kraju ostatnich lat jest duży, znacznie większy niż w przypadku mężczyzn, rozwój ilościowego kształcenia kobiet. Przykładem eksternat, gdzie liczba uczących się kobiet wzrosła 7-krotnie oraz studia w systemie, w przypadku których wskaźnik uczących się kobiet tylko w latach 90. powiększył się 39 razy⁵. Widać z tego, w jak szybkim tempie niektóre kobiety nadrabiają swoje zapóźnienia edukacyjne.

Wyraźnie rozszerza się dzisiaj zakres organizatorów edukacji dorosłych. Oświatę tę w naszym kraju zawsze cechowała wielość organizatorów. Cecha ta dzisiaj ulega pogłębieniu i „wyostreniu”. Wystarczy spojrzeć na statystyki szkolnictwa dla pracujących. Przed 10 laty było ono prawie wyłącznie utrzymywane przez władze państwowe. W roku szkolnym 1997/98 na ogólną ilość 2196 szkół dla pracujących w kraju tylko część, tj. 1285, co stanowi 59,3% ogółu, utrzymywanych było przez administrację państwową, pozostałe 884 szkoły, co stanowi 40,7% ogółu, utrzymywanych przez innych organizatorów: jednostki samorządu terytorialnego (458), organizacje społeczne (142), organizacje wyznaniowe i inne (284). Wśród organizacji społecznych utrzymujących sporo szkół znalazły się: Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej i in.

Jeszcze bardziej liczni i bardziej zróżnicowani są organizatorzy pozaszkolnej oświaty dorosłych zarówno zawodowej, jak ogólnokształcącej. Oprócz instytucji administracji państwowej i jednostek samorządu terytorialnego organizują ją zakłady pracy, których ilość

³ Jw., s. 235.

⁴ Jw., 241.

⁵ Jw., s. 223.

oszacować można na około 210 tys., stowarzyszenia społeczne, naukowe, kultury (w tym i regionalne), oświatowe, narodowościowe i etniczne ekologiczne i in. (w ilości około 2 tys.), samorząd zawodowy, szkoły średnie, uczelnie wyższe, instytuty naukowo-badawcze, kościoły i związki wyznaniowe, wyspecjalizowane w kształceniu spółki i fundacje edukacyjne, osoby prywatne oraz inne.

Wielość organizatorów to w edukacji dorosłych zjawisko pozytywne. Zapowiada ona pogłębienie się wielonurtowości i zróżnicowania, a także stwarza szansę na większe uspołecznienie edukacji dorosłych.

Zdaje się, że dzisiaj można mówić – niezależnie od wielu zastrzeżeń do takiego stwierdzenia – o wykreowaniu się i tworzeniu typowych instytucji dla obu rodzajów pozaszkolnej edukacji dorosłych. W przypadku edukacji zawodowej instytucjami takimi stały się różnej wielkości ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Działają one we wszystkich resortach gospodarczych i społecznych, wkomponowane umiejętnie w branżową i resortową sieć doksztalcania i doskonalenia zawodowego, zasilanego przez zakładowe ośrodki informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej oraz sieć bibliotek fachowych oraz system doskonalenia w obrębie zrzeszeń zawodowych. Wiele z tych ośrodków wchłonęło w swój system organizacyjny i dydaktyczny najnowsze osiągnięcia metodyczne. Przykładem sieć 350 ośrodków kształcenia kursowego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Ośrodki te (koniec 1998 r.) dysponowały łącznie 980 pracownikami specjalistycznymi, 22 dydaktycznymi firmami symulacyjnymi, 17 budowlanymi stacjami dydaktycznymi, w których zorganizowano 17 353 kursów dla 340 428 słuchaczy, w tym 39 543 bezrobotnych. Ośrodki te posiadają 1087 własnych programów nauczania, w tym 68 programów modułowych składających się z 1850 jednostek modułowych.

Kształcenie szkolne jak i edukacja pozaszkolna (zawodowa jak i ogólnokształcąca) dorosłych napotyka dzisiaj na spore przeszkody. Sygnałem ich jest trwający nadal kryzys w ruchu wydawniczym zarówno książek, jak i prasy. Nadal bowiem maleje ilość wydawanych u nas książek zwłaszcza popularnonaukowych jak i zawodowych. Wprawdzie między rokiem 1990 a 1997 wzrosła ilość wydanych tytułów książek z 10 427 do 15 990, ale łączna ilość wydanych książek zmalała ze 175 528 tys. egzemplarzy do 93 739 tys. woluminów. Wkład książek naukowych obniżył się z 59 093 do 25 198 tys.⁶ W podobnych proporcjach zmalała ogólna ilość wydanych książek zawodowych stanowiących podstawę zawodowej edukacji dorosłych. W tym samym czasie obniżyła się ze 130 do 83 ilość drukowanych u nas gazet oraz łączny nakład ilości drukowanych egzemplarzy prasy. Obniżanie się ilości wydanych książek to nie tylko zagrożenie omawianej szkolnej i pozaszkolnej oświaty dorosłych. Sygnalizuje ono także pogarszanie się warunków do realizacji indywidualnego samokształcenia się obywateli naszego kraju. Tak zaawansowana w rozwoju, a do pewnego stopnia także „porażona” wewnętrzną restrukturyzacją społeczną i gospodarczą naszego kraju, edukacja dorosłych natrafia w swoim rozwoju na liczne uwarunkowania zewnętrzne, których źródło tkwi poza granicami (czy ponad granicami) naszego kraju. Spośród wielu elementów wyznaczających dzisiaj kierunek i granice rozwoju edukacji dorosłych, jej dynamikę i miejsce w systemie społecznym współczesnego kraju, zasygnalizować pragnę tezy, wskazując na ich stymulujący charakter w tym zakresie. Owe wyznaczniki rozwoju

⁶ Jw., s. 27.

edukacji dorosłych to: globalizacja życia na naszym kontynencie, postępująca szybko zmienność naszej cywilizacji i dostrzegany dość wyraźnie kryzys kultury.

Zjawisko pierwsze, tj. globalizacja – mimo że pojęcie to jest coraz częściej stosowane – nie jest na razie w słownikach ogólnych, jak i nauk o społeczeństwie definiowane. Na nasz użytek rozumieć przez nie będziemy rozszerzenie się pewnych zjawisk i procesów na całą kulę ziemską, zataczanie przez te zjawiska i procesy coraz szerszych kręgów, rozprzestrzenianie się ich na coraz to inne kraje. Tak pojmowana globalizacja dokonuje się od wieków. Znaczący wpływ na ich pogłębienie się miały m.in. takie zjawiska, jak: odkrycia geograficzne, kolonializm (nazywany przez przedstawicieli wielu krajów kolonialnych „cywilizowaniem”), chrystianizacja świata i rozpowszechnianie się innych religii, wędrówki ludów i migracje ludności, wzmagające się podróże, targi międzynarodowe, wynalazek druku, rozwój szkolnictwa, zwłaszcza wyższego, sport, niekiedy nawet wojny i in. W tej chwili procesy globalizacyjne na kuli ziemskiej przybrały wyraźnie na sile. Globalizacja w pierwszym rzędzie ma miejsce w gospodarce, przemyśle i handlu, finansach i bankowości, telekomunikacji, wojsku, urbanistyce i architekturze, budownictwie, hotelarstwie, usługach. Ujednocają one coraz bardziej glob ziemski czyniąc z niego zgodnie z nazwą Marshalla McLuhana – globalną wioskę. Na zjawisko to bardzo wyraźnie zwracają uwagę autorzy raportu Jacques’a Delorsa wskazując na wiele elementów składowych tego procesu.

Nie musi się czytać raportu Jacques’a Delorsa a bacznie obserwować wokół zjawiska, by przekonać się, że elementem globalizacji staje się znaczny wzrost kontaktów obywateli naszego kraju z członkami innych narodowości, innych systemów religijnych i kultur. Przykładem wzrostu tych kontaktów są nie tylko częstsze wyjazdy Polaków za granicę (w różnych zresztą celach) oraz coraz większy napływ do naszego kraju ludzi z innych państw (też w różnych celach); przedstawiciele różnych wyznań religijnych, reprezentantów innych systemów kulturowych. Elementem globalizacji stają się dzisiaj euroregiony. Są one specyficzną formą współpracy przygranicznej. Ich działalność to podejmowane wspólnie przez ludność należącą do dwu i więcej państw akcje gospodarcze, inicjatywy ekologiczne i wymiana kulturalna obejmująca także działania edukacyjne, wzajemne poznanie się, wymianę doświadczeń kulturalnych, podjęcie wspólnych działań edukacyjnych mających na celu głębsze poznanie wspólnej przeszłości, sposób gospodarowania, potrzebę podobnych działań w analogicznych okolicznościach.

Rozszerzanie takiej współpracy na coraz więcej regionów i na coraz większe terytoria to dobry sposób, może małymi, ale celnymi krokami, do pełnej międzynarodowej współpracy w dziedzinie kształcenia dorosłych.

Cechą czasów współczesnych, w tym także w naszym kraju, jest ciągła zmienność, nie zawsze ma ona charakter postępu. Widoczna ona jest nie tylko w sferze technicznej, technologicznej i organizacyjnej. W chwili obecnej po okresie rewolucji politycznej wprowadzamy kolejne cztery reformy: administracji, ubezpieczeń społecznych, ochrony zdrowia i edukacji. Nadal wiele się zmienia we wszystkich innych obszarach naszego bytowania, życiu codziennym, obyczajowości, kulturze. Odnosi się wrażenie, że dzisiaj ma miejsce celebrowanie dynamizmu, zmiany, nieciągłości. Socjologowie współcześni zbudowali teorię zmiany społecznej.

Zagadnienie zmienności cywilizacji i niekorzystne następstwa tego zjawiska są pedagogom w Polsce dobrze znane od lat. Między innymi dzięki książce Alvina Tofflera „Szk

przyszłości”. Autor wskazuje w niej na porażenie nowością, na szok spowodowany zmiennością człowieka, wysuwał określone sugestie pedagogiczne co do zapobiegania mu i neutralizacji jego ujemnych następstw. Z jednej strony nawoływał do opanowania, zahamowania zmienności, osłabienia porażenia nią, z drugiej odpowiedniego systemu edukacji, by człowieka zaadaptować do nowości. Z czasem pierwsza z tych strategii okazała się utopią, fikcją nie do zrealizowania. Pozostała strategia druga edukacyjna. Zmienność sprawia, że ludzie muszą stale rewidować i uzupełniać oraz aktualizować swoją wiedzę, stale korygować wyuczone wcześniej wzory działalności zawodowej i wzory zachowań pozazawodowych. Sytuacja ta wymusza, by edukacja w tych warunkach miała charakter permanentny, trwała stale i nieprzerwanie.

Niewątpliwie kierunek i granicę współczesnej edukacji dorosłych wyznacza widoczny dzisiaj kryzys kultury. Jest kilka oznak tego kryzysu.

Pierwszy to mnożenie się i rozpowszechnianie ponurych, czarnych i apokaliptycznych diagnoz o końcu świata. Owe czarne przepowiednie rychłej katastrofy technicznej, technologicznej i ekologicznej towarzyszą swoistej delectacji złem i propagandzie zła.

Drugi objaw kryzysu współczesnej kultury to niewątpliwie rozpad i rozplywanie się tradycyjnych norm moralnych i uznanych dawniej wartości. Desakralizacja norm moralnych, obyczajów i wartości zbiega się z desakralizacją natury, utratą wartości słowa. Normy moralne zastępowane są normami politycznymi i ekonomicznymi kalkulacjami. Prowadzi to wszystko do bałwochwalstwa i pseudowartości. Dominuje kultura mass mediów i New Age.

Niewątpliwie jednym z wyraźniejszych znamion współczesnej kultury jest obniżanie się wskaźników uczestnictwa w kulturze, słabe zainteresowanie tą formą aktywności intelektualnej. Badania CBOS dowodzą, że prawie 1/3 Polaków nie interesuje się niczym. I tak sprawami krajowymi nie interesuje się 20% naszego społeczeństwa, lokalnymi 31%, a międzynarodowymi 34%. Prawie tyle samo osób interesuje się tymi sprawami w stopniu małym⁷. Z tymi wiąże się określone postawy wygodnictwa, niechęci do wysiłku, wyraźnego rozleniwienia, zafascynowania obrazkiem i kulturą obrazkową, (telewizyjną i kinową) zanik ważności i znaczenia słowa żywego, na ten ostatni element zwracał uwagę Italo Calvino w swoich „Wykładach amerykańskich” pisząc o zagrożeniu sztuki słowa w dobie wtórnego analfabetyzmu, spowodowanego rozwojem postindustrialnej kultury obrazkowej⁸. W życiu kulturalnym naszego społeczeństwa dominuje odbiór treści za pomocą środków masowych, przed którymi Polacy spędzają, w dodatku w nieumiejętny sposób, zbyt dużo czasu. Już dzisiaj niejeden uczeń szkoły spędza na dobę więcej czasu przed telewizorem niż w szkole, a kilka razy więcej niż przy odrabianiu zadań domowych. Wysoki standard techniczno-ekonomiczny wielu rodzin wyraźnie kontrastuje z ubóstwem, jeśli chodzi o kontakt z treściami artystycznymi w życiu codziennym. W domach kultury niejednokrotnie fascynować się można doskonałymi wypożyczalniami kaset wideo, salonami gier, sexshopami. Nie ma tam natomiast zespołów artystycznych (np. folklorystycznych). Trudno też znaleźć kandydatów do pracy w nich.

⁷ Sondaż CBOS. Zainteresowania Polaków. Kraj, gmina, świat. Dziennik Polski z 27 X 1998 r.

⁸ Italo Calvino: „Wykłady amerykańskie”. Oficyna Wydawnicza Volumen, Gdańsk–Warszawa 1996.

Obrazem naszego upadku kultury są dostrzegane w naszych wsiach i miastach, nie tylko wiosną, „dzikie” wysypiska śmieci, niewyobrażalny niekiedy brud, a następnie niska kultura życia codziennego, brak dyscypliny społecznej, wulgaryzacja codziennego języka i in.

Kolejny obraz kryzysu kultury to spotykana często w naszych warunkach bylejakość, powierzchowność, doraźność i prowizoryczność różnych działań, ofert, rozwiązań i propozycji. Widać to nie tylko na przykładzie rozwiązań prawnych różnych zjawisk, ale planowana działalność różnych instytucji.

Charakteryzowana sytuacja prowadzi niewątpliwie do pytania o perspektywy rozwoju polskiej edukacji dorosłych. Perspektywy te widzę w kilku zakresach, zarówno w sferze edukacji szkolnej, jak i pozostałej zawodowej i ogólnokształcącej. Perspektywy te sprowadzają się do preferencji w tej edukacji kilku działań. Są to:

1. Kształcenie językowe Polaków realizowane poprzez masowe, dobrze zorganizowane nauczanie języków obcych. Kształcenie językowe to podstawowy warunek wprowadzenia nas do Europy, do kontaktu z mieszkańcami innych krajów zintegrowanego kontynentu i globalizującego się świata. W kierunku realizacji tego kształcenia wykorzystać należy wszystkie instytucje edukacji dorosłych, w tym także radio i telewizję. Nie ma obawy, że przez naukę języka obcego zarzuci się w naszym kraju znajomość języka ojczystego. Tak się nigdzie nie stało ani w Portugalii, ani u Walonów czy Flamandów w Belgii czy nawet w małych krajach rosyjskiego imperium mimo znanych nam działań integracyjnych, jeśli chodzi o język. Trzeba znać język, by przekazać Europejczykom doświadczenie, jakie ma Polska, by przyczynić się do tworzenia dobra ogólnego. Język to podstawa integrowania się z Europą.

2. Kierunek drugi to kompensowanie i korygowanie poprzez edukację wszystkiego tego, czego uczono dawniej dzisiejsze pokolenie ludzi dorosłych, świadomie błędnie lub czego nie uczono go wcale. Chodzi o zapoznanie ludzi z prawdą historyczną, rzeczywistymi wartościami, podstawami zdrowej ekonomiki, rzeczywistą filozofią życia. Dzisiejsze pokolenie ludzi dorosłych uczone było nieprawdy. W tę nieprawdę „kazano” mu wierzyć. Przykładem skrytykowany przez Józefa M. Bocheńskiego zabobon marksizmu i stanowiący część owej doktryny materializm dialektyczny.

Kierunek naszej ofensywy światowej w latach następnych w obszarze kształcenia dorosłych to działanie na rzecz poprawy jakości pracy zawodowej i kultury stosunków międzyludzkich. Zbyt często słyszy się dzisiaj o różnych niepowodzeniach zawodowych Polaków na skalę międzynarodową z powodu różnych „niedopatrzeń”, zbyt często i łatwo przegrywamy w konkurencji gospodarczej z innymi krajami z powodu słabej dyscypliny pracy i braku zwykłej solidności, niskiej jakości wytwarzanych towarów. Sytuację tę należy poprawić poprzez należytą edukację zawodową i ogólną ludzi dorosłych. W edukacji tej, jednej i drugiej wyeksponować należy aspekty moralne pracy i codziennego zachowania się człowieka. Przez tę edukację należy dążyć, byśmy byli jako naród silniejsi ekonomicznie, bardziej konkurencyjni pod względem gospodarczym i społecznym, byśmy mieli u siebie poczucie społecznego bezpieczeństwa, a w życiu codziennym zachowali godność i częściej odnosili się do siebie z szacunkiem.

ROZWIJANIE OŚWIATY DOROSŁYCH PRZEZ SAMORZĄDY LOKALNE

Wprowadzenie

Problemy edukacji dorosłych w relacji z samorządami lokalnymi zostały omówione i wskazane jako bardzo istotne na pierwszym Sejmiku Oświaty Dorosłych w 1997 roku. Sejmik ów, zorganizowany przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jako kontynuacja Wiosennej Szkoły Andragogiki, zaznaczył się współdziałaniem sygnatariuszy „Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych”, swoistego lobby organizacji zajmujących się edukacją dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych.

Kontynuacja ustalonego wspólnie w formie uchwały sejmikowej kierunku działania znalazła konkretny wyraz w programie II Sejmiku Oświaty Dorosłych, który obradował w maju 1999 roku w Zamościu.

Tam też nastąpiła szeroka wymiana poglądów na temat roli oświaty dorosłych w systemie samorządowym oraz powstał zarys planu działań terenowych z udziałem wszystkich zainteresowanych stron ze szczególnym uwzględnieniem władz terenowych.

Podstawowe materiały z II Sejmiku Oświaty Dorosłych publikowane są w niniejszym numerze „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”. Kolejnym etapem konkretyzującym program i formy współdziałania organizacji oświaty dorosłych z samorządami terenowymi winna być inauguracja roku oświaty 1999/2000, organizowana przez sygnatariuszy „Karty”, skupiającej znaczące na rynku oświatowym organizacje pozarządowe.

Organizacje pozarządowe w oświacie dorosłych

Miejsce organizacji pozarządowych zajmujących się oświatą dorosłych jest w ogólnym systemie oświatowym bardzo ważne.

Oczywiście nikt nie zwalnia państw, w tym państwa polskiego, z troski o rozwój oświaty dorosłych, o oświecenie społeczeństw, aktywne i nadążające za przyspieszonym rozwojem technicznym i gospodarczym świata.

Pozostaje jednak wiele miejsca i zadań dla stowarzyszeń i innych pozarządowych organizacji oświatowych do rozwijania inicjatyw w zakresie oświaty dorosłych, w całym zresztą systemie kształcenia ustawicznego i to zarówno w zasięgu państwowym, jak i chyba przede wszystkim lokalnym.

Realizacja ich, aktywna i rzetelna może przyczynić się do usprawnienia i zwiększenia efektywności systemu oświatowego w kraju.

Zdobyte w ostatnim czasie doświadczenie pozwala na podjęcie próby sformułowania zadań dla wspomnianych organizacji oświatowych, szczególnie dla sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

1. Organizacje pozarządowe rozwijają te segmenty oświaty, które nie znalazły wypełnienia przez państwo, w zależności od potrzeb rynku lokalnego. Przez rynek rozumie się w tym wypadku nie tylko kwestie pracy, zatrudnienia, przekwalifikowania i przeciwdziałania bezrobociu, ale również potrzeby osobowościowe jednostek w aspekcie ich ogólnego rozwoju. Organizacje te działają „non profit”. Posiadane środki inwestują w infrastrukturę edukacyjną, co sprzyja podnoszeniu jakości kształcenia i wychowania. Działając na rynku oświatowym, organizacje pozarządowe podlegają podobnym prawom jak inne instytucje, zachowują jednak dużą swobodę organizacyjną i szerokie możliwości autorskich rozwiązań programowych.

Ta działalność „na własny rachunek”, poddawana jest ocenie zarówno przez władze państwowe, jak też przez środki masowego przekazu, a przede wszystkim przez uczących się i ich rodziny, które łożą część swoich dochodów na kształcenie. Jest to czynnik mobilizujący.

2. Działalność organizacji pozarządowych, w skali europejskiej, w tym również w Polsce, polega coraz częściej na sporządzaniu, niekoniecznie na zamówienie, ekspertyz diagnostycznych, prognostycznych i ostrzegających. Jak wiadomo, dla każdego skutecznego działania, w tym również dokonywania reform oświatowych, niezbędne są diagnozy, ciągle aktualizowane. Nie wydaje się słuszne twierdzenie, że diagnoz mamy pod dostatkiem i nie trzeba tworzyć nowych. Bardziej słuszne wydaje się natomiast twierdzenie, że trzeba uwzględniać wcześniej sporządzone diagnozy, ale równocześnie weryfikować je przez nowe badania, choćby tylko sondażowe. Sądzymy, że niezmiennie cenne są ekspertyzy ostrzegające. Zawierają one bowiem przewidywania prawdopodobnych skutków podejmowanych działań. Niestety w dotychczasowej praktyce nie zawsze stosuje się takie podejście do działań decydujących o kształcie systemu oświatowego, co po czasie ujawnia się negatywnymi skutkami.

Dziwnym może się wydawać, ale daleko niedostatecznie wykorzystuje się dorobek pedagogiki porównawczej dla prognozowania systemu oświatowego w Polsce. Dlatego właśnie działalność na polu ekspertyz, którą podejmują organizacje pozarządowe jest bardzo istotna, chociaż mało jeszcze doceniana i nie wykorzystywana przez organy państwowe.

3. Dotychczasowy udział organizacji pozarządowych w tworzeniu projektów aktów prawnych był, jak się wydaje, znaczący. Kilka projektów ustawy o oświacie dorosłych zostało przekazanych władzom ustawodawczym w poprzednich latach. Bez oczekiwanych skutków. Jedynie pewne idee przewodnie znalazły się w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty. Podjęta na konferencji, zorganizowanej w maju 1999 roku z inicjatywy Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, inicjatywa opracowania całościowego projektu ustawy o oświacie dorosłych może doczeka się realizacji. Potrzebne dla spełnienia tego zamiaru będzie uzyskanie poparcia na łamach różnych czasopism, wzorem chociażby niemieckiego czasopisma Instytutu Oświaty Dorosłych we Frankfurcie n. Menem, gdzie opublikowane zostały wypowiedzi przedstawicieli (ekspertów) wszystkich ważniejszych ugrupowań politycznych, dotyczące ich programów w zakresie edukacji dorosłych.

4. Organizacje pozarządowe nie mogą ograniczać się do działalności oświatowej bieżącej. Powinny krytycznie odnosić się do tego, co uważają za nieprawidłowe w całej oświacie, szczególnie w segmencie oświaty dorosłych. Mamy na uwadze ten rodzaj krytyki, który nazywany jest czasami krytyką konstruktywną. Wydaje się, że każda krytyka, opierająca się na logice, z istoty jest konstruktywna, ponieważ wskazuje na nieprawidłowości, ich przyczyny oraz daje propozycje naprawy. Jeżeli jednak niektórzy, szczególnie politycy, obawiają się krytyki, to gotowi jesteśmy godzić się na dodanie przymiotnika „konstruktywna”. Ważne jest, by krytyka zgłoszona przez organizacje społeczne była traktowana jako wyraz szczególnej troski o dobro oświaty.

5. Organizacje pozarządowe stale podkreślają gotowość do współdziałania ze wszystkimi, którzy widzą potrzebę stałego doskonalenia oświaty dorosłych w ramach globalnego systemu edukacyjnego. Szczególnie zaś z tymi, którzy czynią to na co dzień. W praktyce władze państwowe powinny programowo wykorzystywać tę gotowość – bo to poszerza udział społeczny w pracach jednostek rządowych.

Potrzeby i możliwości działania samorządów lokalnych na rzecz rozwoju oświaty dorosłych

Potrzeba, czyli brak czegoś, ujawniana jest m.in. przez postawienie prawidłowej diagnozy. Chodzi o to, aby procedura diagnozowania była powszechnie stosowana we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Postawieniu diagnozy pomagają raporty sporządzane okresowo przez ekspertów krajowych i zagranicznych, co daje gwarancję większej obiektywności i niezależności. Gdy chodzi o oświatę dorosłych, to w „Raporcie o rozwoju społecznym. Polska 2000” wydanym przez UNDP w 1998 roku, stwierdza się m.in., że „Potrzeby kształcenia dorosłych są w Polsce ogromne z uwagi na istniejącą lukę edukacyjną w stosunku do krajów wysoko rozwiniętych oraz dysproporcje pomiędzy popytem i podażą kształcenia. O skali potrzeb edukacyjnych osób dorosłych może świadczyć fakt, iż ponad połowa (52%) społeczeństwa polskiego nie jest zadowolona z poziomu zdobytego wykształcenia, 56% osób w wieku powyżej 26 lat stwierdziło, iż gdyby obecnie jeszcze raz zaczynały naukę, nie wybrałyby tego samego kierunku i poziomu wykształcenia”.

Wskazuje się dalej na niski stopień znajomości języków obcych w naszym kraju. Warto jeszcze zacytować fragment Raportu: „Większość województw o najniższych wskaźnikach w dziedzinie wykształcenia lokowała się we wschodniej części kraju, natomiast o najwyższych, przeważnie w zachodniej”. Pozaszkolna edukacja dorosłych organizowana jest niemal wyłącznie w miastach. Tylko 1% uczestników szkoli się na kursach prowadzonych na wsi. Aktualny system kształcenia dorosłych jest tylko w niewielkim stopniu dostosowany do nowych potrzeb.

Te stwierdzenia mają charakter uogólniający i nie zastępują szczegółowych diagnoz dla każdego terenu (gminy, powiatu), dla określenia ich bardzo konkretnych potrzeb w dziedzinie oświaty dorosłych

Z wypowiedzi odpowiedzialnych za oświatę przedstawicieli samorządów lokalnych wynika jednoznacznie, że nie podejmowano i nie podejmuje się zagadnień związanych

z planowaniem i realizacją problematyki oświaty dorosłych, że się tą problematyką nie zajmuje. Mowa tu o podstawowych szczeblach samorządowych.

Konieczne w związku z tym staje się podjęcie akcji na szeroką skalę uświadamiania radom i zarządom jednostek samorządowych roli oświaty dorosłych w życiu społeczeństwa jako czynnika stymulującego rozwój, postęp, a bardziej przyziemne – prawidłowego funkcjonowania wszystkich jego struktur, przede wszystkim gospodarki.

W tę akcję może być zaangażowane czasopismo „Gromada”, które dociera do tego podstawowego szczebla samorządowego. Proces uświadamiania musi być powiązany z odpowiednim „przygotowaniem” tzw. zaplecza kadrowego, koncepcji organizacyjnych rozwiązań i zapewnieniem (planowanym) odpowiednich środków finansowych, co wydaje się być najtrudniejszym problemem, zważywszy na ogólny stan finansowy samorządów. Tu potrzebna jest mobilizacja wszystkich czynników społecznych i ściśle wiązanie inicjatyw z jednostkami gospodarczymi działającymi na terenie gmin i powiatów.

Działalność oświatowa w środowisku ludzi dorosłych wymaga odpowiedniego wzbudzenia zainteresowania kształceniem się i to zarówno tzw. instrumentalnego, jak i dla własnego wewnętrznego rozwoju.

Początkiem może być forma wszechnicowa, najbardziej mobilna, nie wymagająca dużych środków, wychodząca naprzeciw aktualnym, pilnym potrzebom ludzi danego środowiska. Warunkiem jednak podstawowym rozwoju działalności oświatowej w sferze oświaty dorosłych jest wola rad i zarządów w samorządach lokalnych uczynienia oświaty dorosłych na swoim terenie ważnym czynnikiem (instrumentem) głębokich przemian w świadomości i kształtowaniu prospołecznych postaw ludności.

Współdziałanie samorządów lokalnych z organizacjami pozarządowymi

Na zakończenie chcemy przytoczyć przykład doświadczenia z powiatu zwoleńskiego. Starostwo w tym powiecie, we współpracy z Ośrodkiem Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu przystąpiło do eksperymentalnej budowy lokalnych systemów i sieci edukacyjnych. Idea projektu powstała podczas seminarium zorganizowanego 30 czerwca 1999 roku przez Starostwo Powiatowe w Zwoleniu. Przedstawiciele samorządów gminnych potwierdzili gotowość i konieczność pełnego zaangażowania w procesy integracji lokalnej i europejskiej. Aby uzyskać aktywność środowisk lokalnych, uczestniczyć w procesach integracji europejskiej, konieczne jest uzyskanie wiedzy i umiejętności poprzez cykl seminariów i wyjazdów studyjnych. Sądzi się, że zdobyta wiedza, umiejętności i doświadczenie będą wpływać na większą efektywność pracy samorządów i samoorganizację środowisk lokalnych.

Wysunięte zostały następujące problemy do rozwiązania w najbliższym czasie:

- 1) rozwój samorządności i opracowanie strategii rozwoju gmin i powiatu zwoleńskiego,
- 2) wzrost aktywności obywatelskiej i samoorganizacji społeczności lokalnych,
- 3) popularyzacja wiedzy o działalności samorządów w krajach Unii Europejskiej i idei integracji europejskiej,
- 4) organizacja cyklicznych seminariów, warsztatów i wizyt studyjnych,

- 5) praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy i umiejętności w przygotowaniu projektów lokalnych,
- 6) przeniesienie doświadczeń na inne tereny województwa mazowieckiego.

Wyrażamy przekonanie, że pilne studiowanie doświadczeń powiatu zwoleńskiego i innych, które podejmą podobne przedsięwzięcia i ich upowszechnianie, będzie ważnym etapem rozwoju oświaty dorosłych.

Andrzej Kirejczyk

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Z PRAC NAD PROJEKTEM USTAWY O SYSTEMIE OŚWIATY DOROSŁYCH

Zachodzące w latach 90. w Polsce przemiany ustrojowe i gospodarcze spowodowały konieczność poważnego zajęcia się problemem edukacji dorosłych. Funkcjonujące do tej pory rozwiązania prawne, mimo że były tworzone lub nowelizowane w latach 90., nie przystają do istniejącej rzeczywistości i przez to niewiele osób się do nich stosuje. Mnogość powstałych podmiotów oferujących edukację często na niskim poziomie, brak jasnego, spójnego z systemem szkolnym, systemu kształcenia dorosłych nie prowadzą do wzrostu poziomu wiedzy i umiejętności życia w nowych warunkach.

Potrzebę nowego uregulowania prawnego tej ważnej dla rozwoju kraju dziedziny widziano już od początku następujących przemian. Związkowi i społeczni działacze oświaty dorosłych przygotowali w tym czasie dwa projekty rozwiązań prawnych przekazując je do Ministerstwa Edukacji Narodowej, które miało dalej się nimi zajmować. Niestety oba te projekty ustaw ugrzęzły w przepastnych szufladach urzędników tego resortu. Prace nad nimi nie były kontynuowane na tyle energicznie, aby można je było przekazać do Sejmu.

Powstała w 1996 roku Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, której sygnatariuszami są organizacje działające na rzecz kształcenia osób dorosłych, od początku swojego istnienia podnosiła potrzebę przyjęcia rozwiązań prawnych określających zasady podnoszenia kwalifikacji przez osoby dorosłe. Zapewnienia przedstawicieli resortu edukacji o rozwiązaniu tych problemów w ustawie o systemie oświaty przy kolejnych jej nowelizacjach, nie potwierdziły się. Projekt przygotowywanej obecnie nowelizacji, mimo iż proponuje wprowadzenie rozdziału „Kształcenie ustawiczne”, nie przewiduje w zasadzie żadnych innych rozwiązań poza funkcjonującymi od wielu lat. Dlatego też wśród działaczy „Karty” zrodziła się myśl przygotowania kolejnego projektu ustawy o kształceniu doro-

słych. Szersze uzasadnienie przygotowania i przyjęcia tego dokumentu prawnego znajdzie czytelnik w stanowisku Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego zawartym w drukowanym w tym numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych materiale pt. „Czy u progu XXI wieku potrzebna jest w Polsce ustawa o edukacji dorosłych”.

Zorganizowana 18 maja 1999 r. przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego konferencja naukowa na temat „Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji” w pełni potwierdziła potrzebę uchwalenia przez Sejm RP ustawy o kształceniu dorosłych. Podejmując na konferencji szereg problemów związanych z określeniem miejsca dla kształcenia dorosłych w reformie edukacji; organizacją i metodami kształcenia dorosłych, wskazywano na potrzebę ustanowienia jasnych reguł ekonomicznych tego kształcenia. We wnioskach wypracowanych na tej konferencji (sprawozdanie z jej przebiegu wraz z wnioskami zostało zamieszczone w innym miejscu) wskazując na potrzebę zapewnienia równego dostępu do oświaty wszystkim zainteresowanym osobom dorosłym, szczególnie mieszkańcom wsi i małych miast stwierdzono, że wszystkie uregulowania prawne dotyczące edukacji dorosłych powinny zostać zebrane w ustawie o edukacji dorosłych i powinny iść w kierunku:

- określenia praw i obowiązków wszystkich uczestników procesu kształcenia: słuchaczy, organizatorów kształcenia, pracodawców, samorządów, związków zawodowych i państwa;
- systemowych rozwiązań określających jasne reguły ekonomiczne, wspierających czy wręcz wymuszających przez państwo działania na rzecz stałego doskonalenia i pozyskiwania nowych, zgodnych z potrzebami gospodarki umiejętności i kwalifikacji;
- motywowania pracodawców do kształcenia i doskonalenia kadry własnej;
- finansowania edukacji dorosłych nie tylko przez słuchaczy, ale również w różnym zakresie przez pracodawców, samorzady i państwo.

Powinien zostać opracowany system pomocy ekonomicznej dla osób podejmujących naukę.

Zwrócono uwagę, że poza przedłożeniem rządowym istnieją dwie inne drogi wniesienia projektu ustawy pod obrady Sejmu. Może go wnieść grupa posłów widzących potrzebę uregulowania tego problemu i może być przekazany jako projekt społeczny przy poparciu go przez 100 tys. osób potwierdzonym ich podpisami. Istnieje więc szansa, że kolejny wysiłek działaczy oświaty dorosłych nie pójdzie jak poprzednie na marne.

W trakcie konferencji spośród sygnatariuszy „Karty” został powołany zespół do przygotowania projektu ustawy. W skład zespołu weszli:

- dr. Stanisław Karaś – Towarzystwo Wiedzy Powszechnej,
- mgr Andrzej Kirejczyk – Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego,
- mgr Dorota Koprowska – Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu,
- mgr Stefan Peregończuk – Stowarzyszenie Oświatowców Polskich,
- mgr Waldemar Warlikowski – Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego,
- prof. dr hab. Tadeusz Wujek – Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych TUR.

Współpracę z zespołem zapowiedzieli uczestniczący w konferencji przedstawiciele Sejmu – panowie posłowie Andrzej Piłat i Jan Zaciura, Senatu – pan senator Zbyszko Piwoński i OPZZ – pan wiceprzewodniczący Ryszard Łepik.

Odbyły się dotychczas dwa spotkania zespołu. Na pierwszym przeprowadzono szeroką dyskusję na temat przyczyn niepowodzeń poprzednich projektów i przyjęto harmonogram prac. Przyjęto także roboczy tytuł „ustawa o pozaszkolnym kształceniu dorosłych” uznając, że system szkolny musi być jasno określony w ustawie o systemie oświaty.

Na drugim spotkaniu przyjęto plan założeń do ustawy i określono zakresy tematyczne, z których poszczególni członkowie zespołu przygotowują szczegółowe założenia do projektu ustawy. W toku prac przewiduje się dyskusje w gronie zainteresowanych osób, instytucji i organizacji zarówno nad szczegółowymi założeniami, jak i nad projektem ustawy. Zakłada się, że projekt ustawy będzie gotowy w I kwartale 2000 roku.

Zespół ma swoją siedzibę w Zarządzie Głównym Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa. Tam też prosimy kierować wszelkie wnioski i propozycje rozwiązań, które skrzętnie będą rozpatrzone przez zespół.

OŚWIATA DOROSŁYCH W DZIAŁALNOŚCI SAMORZĄDÓW LOKALNYCH – SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH

Stanisław Kaczor
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

MIEJSCE OŚWIATY DOROSŁYCH W DZIAŁALNOŚCI SAMORZĄDÓW LOKALNYCH

Samorząd, samorządność wraz z wprowadzeniem nowego podziału administracyjnego państwa, a więc od 1 stycznia 1999 roku, stały się pojęciami modnymi nie tylko ze względu na częstotliwość ich używania, ale przede wszystkim dlatego, że wiele się od samorządów oczekuje. Dlatego dobrze się stało, że w materiałach na konferencję o miejscu oświaty dorosłych w działalności samorządów, próbuje się systematyzować pozornie znane zagadnienia w kontekście historycznym, jak też funkcjonalnym.

Istotne funkcje samorządów lokalnych dla oświaty

Przypomnijmy, że słowo „funkcja” odnosi się do działania, czyli wykonywania zadań. Jakie zatem działania może i powinien wykonywać samorząd przez poszczególne organy, (zespoły ludzkie oraz jednostki), które podjęły się mniej lub bardziej świadomie wykonywania określonych zadań na swoim terenie (w powiecie, gminie)? Wyróżnia się następujące funkcje samorządów lokalnych:

1. Funkcja samoedukacyjna;
2. Funkcja informacyjna, popularyzatorska;
3. Funkcja organizatorska;
4. Funkcja motywacyjna;
5. Funkcja innowacyjna.

Bardziej szczegółowe omówienie wymienionych funkcji poprzedzę informacją o współczesnych poglądach na istotę i znaczenie oświaty w ogóle i oświaty dorosłych w szczególności.

W najnowszych raportach o charakterze międzynarodowym na temat oświaty, w studiach, uchwałach i memoriałach Polskiej Akademii Nauk kierowanych do najwyższych władz państwowych, Komitetu Prognoz PAN „Polska w XXI wieku” i innych ważnych publikacjach – analizach rzeczywistości i kreślących kierunki rozwoju, wiedzę uważa się za najważniejsze bogactwo, największy kapitał społeczeństw i państw.

Nieprzypadkowo w dokumentach Unii Europejskiej używa się następujących terminów: społeczeństwo poznawcze, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się. Bardzo mądry a jednocześnie przemawiający do uczuć nadano tytuł ostatniemu raportowi sporządzonemu w 1996 roku dla UNESCO przez międzynarodowy zespół ekspertów pod kierunkiem Jacques’a Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (wydanie polskie Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich).

Warto się zastanowić nad tym, dlaczego wiedzę, informację uważa się w świecie za najważniejszy kapitał i siłę sprawczą w rozwoju cywilizacji i kultury, rozwoju jednostek ludzkich?

Ziemia, jej bogactwa, które do niedawna stanowiły o bogactwie narodów, okazało się, że bez wiedzy na temat, jak je wykorzystywać, aby nie doprowadzić do samozagłady, są bezużyteczne.

Wysoki poziom rozwoju osiągają społeczeństwa, które dysponują wiedzą podstawową i funkcjonalną, wytwarzają i wykorzystują informacje. Nieprzypadkowo mówimy dziś o społeczeństwie informacyjnym.

W przypadku Polski szczególnego znaczenia nabiera edukacja całego społeczeństwa, podnoszenie jego świadomości, mądrości, umiejętności na coraz wyższy poziom, aby znaleźć odpowiednie miejsce w międzynarodowym podziale pracy. To zaś oznacza posiadanie przez każdą jednostkę ludzką kwalifikacji potrzebnych w pracy zawodowej, w życiu społecznym, rodzinnym, sąsiedzkim, w społecznościach lokalnych.

Czym są kwalifikacje? Są układami umiejętności połączonych z układami wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz układami osobowości. Wymienia się w pedagogice pracy następujące rodzaje kwalifikacji: 1) pracownicze – zawodowe, 2) społeczno-moralne, 3) kulturalne oraz warunki fizyczno-zdrowotne.

W zależności od tego, jakie miejsce chcemy zająć w podziale pracy, takie kwalifikacje zawodowe trzeba zdobyć, a następnie w związku z przemianami techniki, technologii, wymaganiami środowiska itp. zmieniać je i doskonalić.

Wielkie znaczenie mają kwalifikacje społeczno-moralne niezbędne każdemu obywatelowi, każdemu człowiekowi, aby mógł żyć godnie i użytecznie w społeczności lokalnej, państwowej i europejskiej, światowej.

Kwalifikacje kulturalne, od pewnego czasu szeroko dyskutowane na terenie oświaty dorosłych, umożliwiają coraz pełniejsze uczestnictwo w kulturze oraz przyczyniają się do jej rozwoju.

Autorzy wspomnianego raportu pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” w nawiązaniu do dotychczasowego dorobku myśli ludzkiej sformułowali cztery filary edukacji przyszłości (na XXI wiek):

- 1) uczyć się, aby wiedzieć,
- 2) uczyć się, aby działać,
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi,
- 4) uczyć się, aby być.

Warto jeszcze przypomnieć współczesne rozumienie oświaty dorosłych. Wydaje się, że syntetycznie ujął to Wincenty Okoń w „Nowym słowniku pedagogicznym” (Warszawa 1998, s. 280). Uważa on, że jest to „całokształt formalnych i nieformalnych procesów kształcenia, stanowiących przedłużenie lub uzupełnienie wykształcenia nabytego w szkołach, jak również kształcenie praktyczne, któremu dorośli zawdzięczają rozwój umiejętności, wzbogacenie wiedzy, doskonalenie kwalifikacji zawodowych czy nabycie nowych kwalifikacji oraz wzbogacenie życia osobistego, a zarazem możliwość brania udziału w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju społeczeństw”.

Na XIX Konferencji Generalnej w 1976 roku w Nairobi w rekomendacji poświęconej oświacie dorosłych podkreślano jej „koronujący” charakter. Gdy umiejscawiamy oświatę dorosłych w kształceniu ustawicznym jako procesie edukacyjnym trwającym całe życie, to czas jej trwania jest szczególnie znaczący dla życia jednostek i społeczeństw.

Co można powiedzieć na tym tle o wymienionych wcześniej funkcjach samorządów lokalnych?

1. Funkcja samoedukacyjna

Wśród wielu uwarunkowań mających wpływ na skuteczność działań w każdej dziedzinie, na czołowe miejsce wysuwa się samowiedza, samoświadomość osób i zespołów ludzkich o danym zagadnieniu. W naszym polu widzenia znajduje się w tym czasie zagadnienie edukacji dorosłych. Zadajmy sobie pytanie, jaka jest samowiedza samorządowców w powiatach, gminach i województwach o tym złożonym zagadnieniu? Niezależnie od stopnia posiadanej wiedzy można zaryzykować stwierdzenie, że jest ona nie zawsze dostateczna dla rozwiązywania złożonych zagadnień. Decyduje o tym przede wszystkim zmienność rzeczywistości. A tym samym to, co wiedzieliśmy wczoraj, może nie wystarczyć na dziś a szczególnie na jutro.

Nie wstydzmy się zatem szczerze odpowiedzieć na pytanie, co rzeczywiście wiemy o potrzebach, warunkach i możliwościach edukacji dorosłych?

Jednym z najtrudniejszych pytań stale pojawiających się w oświacie jest to, które dotyczy potrzeb i oczekiwań dorosłych w zakresie oświaty. Inaczej, możemy mówić o pytaniu, kim jest człowiek dorosły na przełomie wieków i tysiącleci? Następnie zaś próbujemy odpowiadać na pytanie, jak zaspokajać potrzeby edukacyjne człowieka dorosłego nie tylko w ogóle, ale przede wszystkim na konkretnym terenie.

Trzeba zatem zaplanować, a następnie podjąć skuteczne działania dla samoedukacji w zakresie oświaty dorosłych, być może przy wsparciu organizacji wyspecjalizowanych

i programów międzynarodowych, w tym dwustronnych. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich może być tutaj partnerem.

Pożyteczne mogą okazać się specjalne seminaria dla osób odpowiedzialnych za oświatę w samorządach wszystkich szczebli, w czasie których powinny powstać konkretne projekty rozwiązań wraz z zabezpieczeniem środków finansowych w dłuższych przedziałach czasu.

Gdyby po dzisiejszej konferencji zapadły decyzje sprzyjające dalszym działaniom, to nie będzie uwag wypowiedzianych po wielu spotkaniach samorządowców, że były to stwierdzenia ogólnikowe.

Funkcja samoedukacyjna sugeruje również konieczność uczenia się wywoływania i podtrzymywania motywacji, gotowości do tego typu działań. Jest to prawdopodobnie najtrudniejsze, ponieważ dotyczy osób rzeczywiście czy pozornie bardzo zajętych i gotowych tłumaczyć się nieustannie brakiem czasu na własne kształcenie lub doskonalenie.

Może zacznijmy od przeczytania najnowszego raportu opracowanego dla UNESCO przez zespół międzynarodowy ekspertów pod kierownictwem Jacques'a Delorsa pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, aby sobie uświadomić długofalowo konieczność przyjęcia i stosowania w naszej działalności twierdzenia, że oświata jest potrzebna każdemu i jest dziś największym kapitałem społeczeństw i jednostek.

2. Funkcja informacyjna, popularyzatorska

Jeżeli przyjmiemy za prawdziwe, a nie ma podstaw żeby odrzucać, twierdzenie, że w 1998 roku ponad 52% mieszkańców Polski nie przeczytało ani jednej książki, to można sobie wyobrazić stan wiedzy o sprawach ważnych dla przeciętnego mieszkańca naszego kraju. Do tego dodajmy wyniki badań nad rozumieniem prostych komunikatów, schematów prezentowanych w telewizji i gazetach, które wskazują, że ok. 75% badanych można było uznać w Polsce za analfabetów funkcjonalnych, to jawi się pilna potrzeba podjęcia przez samorzady funkcji informacyjnej, popularyzatorskiej w dłuższych przedziałach czasu. Byłe województwo zamojskie wymieniane jest w najnowszym „Raporcie o rozwoju społecznym Polska 98. Dostęp do edukacji” (Warszawa 1998 UNDP) jako teren bardzo pozostający w tyle między innymi w zagadnieniach kształcenia i nakładach na oświatę oraz kulturę per capita (na głowę jednego mieszkańca).

Czy i na ile społeczeństwo powiatów grodzkiego i ziemskiego orientuje się w sytuacji edukacyjnej, a szerzej społecznej? Mimo że telewizja, radio dociera prawie do każdej rodziny, to jednak nie można tego faktu uznać za jednoznaczny ze świadomością o stanie edukacji, w stosunku do tego co ma miejsce w Unii Europejskiej, a nawet innych rejonach Polski.

Czy nie warto zatem zastanowić się, rozważyć nie tylko potrzebę, ale i możliwość oraz sposoby rozszerzenia procesów informacyjnych z pola oświaty z wyspecyfikowaniem poszczególnych kręgów społecznych.

Najszerzy zasięg powinny mieć informacje przedstawiane popularnie we wszystkich środkach przekazu, gdyż kierowane powinny być do wszystkich. Interesującym sposobem

może być utworzenie wszechnicy na Roztoczu, z kilkoma punktami (w perspektywie), w nawiązaniu do doświadczeń Uniwersytetów Powszechnych, Uniwersytetów Niedzielnych oraz Uniwersytetów Ludowych, działających w okresie powojennym, a więc w warunkach o wiele trudniejszych. Trzeba jednak pamiętać, że wtedy była inna motywacja.

Funkcja informacyjna, popularyzatorska to nie akcja jednorazowa, ale długotrwały proces w realizacji celów postawionych przez samorządy z udziałem wszelkich organizacji chcących w tych ważnych procesach uczestniczyć.

3. Funkcja organizatorska

Jest takie powiedzenie, że organizacja, to nie wszystko, ale bez organizacji nie ma nic. Dlatego wyodrębniliśmy funkcję organizatorską w działalności samorządów na rzecz edukacji dorosłych. Gdy zdobędziemy się na określenie celów i utworzymy plan ich realizacji, to jeszcze droga daleka do osiągnięcia celów. Trzeba wykonać wiele czynności, które zapewnią osiągnięcie sukcesu.

Jakie czynności organizatorskie uważamy w naszym przypadku za najważniejsze? Gdy mamy upowszechniać idee edukacji dorosłych, gdy celem jest dotarcie z tymi ideami do największej liczby osób i grup społecznych, aby chciały to robić, ustalenie z nimi wszystkich czynności, aby w końcu można było odpowiedzieć na pytanie, co zostało osiągnięte, a w czym mamy porażki.

Organizowanie ludzi dla wykonania konkretnych zadań jest jedną z najważniejszych czynności organizatora, w tym przypadku z zasady będzie nim osoba odpowiedzialna w gminie lub powiecie za oświatę dorosłych.

I któryś raz wypadnie nam przypomnieć, że osobie tej potrzebni będą sojusznicy m.in. organizacje pozarządowe, które pomogą organizować środowisko dla podjęcia i wykonania zadań, które postawimy.

Organizowanie to nie tylko czynności na dziś, ale również przygotowanie przyszłych czynności wykonawczych. I to zadanie być może jest trudniejsze niż to, co robimy dziś. W społeczeństwie polskim obserwujemy bowiem niejednokrotnie „słomiany ogień”, a przez to zapominanie o postanowieniach, które zostały wcześniej podjęte.

4. Funkcja motywacyjna

Już wcześniej kilka razy podkreślaliśmy ten moment w działaniach, który wiąże się nie tylko z wiedzą o czymś lub umiejętnościami, które umożliwiają nam wykonanie danego działania, niezbędnego dla osiągnięcia celu.

W działalności samorządów na rzecz oświaty dorosłych element motywacji zaczynając od siebie, dotyczy wszystkich i w długich przedziałach czasowych, gdyż procesy edukacyjne muszą być nieustanne i trwać całe życie.

Hasło, „kształcenie ustawiczne”, a więc uczenie się całe życie, jest powtarzane dość często, szczególnie przy różnego rodzaju uroczystościach oświatowych. Realizacja tej idei nie przebiega jednak zadowalająco i przez to stan wykształcenia społeczeństwa polskiego w porównaniu z innymi, bardziej rozwiniętymi przedstawia się nieraz smutno. Być może

jednym z czynników, który decydował dotychczas o niskim poziomie i w przyszłości będzie miał wpływ na poprawę istniejącego stanu, będzie znalezienie sposobów na wywoływanie i podtrzymywanie chęci do uczenia się, a nawet łożenia środków materialnych jako inwestycję w siebie.

Obserwacje poczynione m.in. na terenie działań Stowarzyszenia Oświatowców Polskich mogą być zachęcające. Wielu bowiem dorosłych decyduje się nawet ze skromnych dochodów, część z nich przeznaczając na dalsze własne kształcenie i doskonalenie.

Celowa może okazać się wymiana doświadczeń, pomysłów odnośnie do sposobów wywoływania i podtrzymywania motywacji dla nieustannego uczenia się.

5. Funkcja innowacyjna

Słowo innowacja zrobiło wielką karierę również w Polsce. Wiele lat temu popularnymi określeniami były: nowatorstwo, postęp pedagogiczny. Wraz z przepływem informacji przyjęło się używać pojęcia innowacje. Chodzi przy tym wyraźnie o wnoszenie czegoś rzeczywiście nowego, a tym samym lepszego. Nie można akceptować hasła, ogłoszonego w swoim czasie przez jednego z polityków, że skoro nie może być lepiej, niech przynajmniej będzie inaczej. Otóż wyraźnie opowiadamy się przeciw zastępowaniu lepiej tylko tym, aby było inaczej. Wtedy mamy do czynienia z działaniami pozornymi, a to znaczy, że okłamujemy sami siebie i innych. Niestety w działalności czy raczej w pseudodziałalności wielu instytucji obserwujemy działalność pozorną.

Na czym zatem powinna polegać funkcja innowacyjna samorządów lokalnych w stosunku do oświaty dorosłych? Wydaje się, że najpierw powinniśmy zdać sobie sprawę z tego, jaki jest stopień wykształcenia i poziomu kwalifikacji ludzi dorosłych w poszczególnych gminach, a nawet wsiach. Następnie odpowiedzieć na pytanie, co dotychczas robiliśmy, aby stan istniejący poprawić, a wreszcie odpowiedzieć na pytanie, co nowego warto i można wnieść, aby oświata dorosłych stała się ważnym elementem szerszej działalności oświatowej, a tym samym przyczyniała się do rozwoju społecznego naszych lokalnych społeczności i jednostek.

Innowacyjność jest procesem ciągłym, podlegającym sprawdzaniu przez praktykę. Jeżeli jakieś działanie nie zdaje egzaminu, może warto je zmienić na lepsze. Ciągłe jednak trzeba pamiętać, że wraz ze zmianą warunków trzeba zmieniać również treści, metody i formy edukacji. Cel jednak pozostaje z zasady przez czas dłuższy aktualny.

Uwagi końcowe

W opracowaniu, które poddajemy pod ogląd i dyskusję szerszej społeczności, zostały zawarte zarówno stwierdzenia, hipotezy o charakterze ogólniejszym, będącym swego rodzaju przypomnieniem rzeczy pozornie oczywistych, jak też propozycje działań konkretnych, do których warto się ustosunkować wielorako, zarówno co do kierunków, jak i metod i form działalności. Liczymy na to, że będzie to jeden z zaczynów dla rozwiązywania problemów oświaty dorosłych na terenie Zamojszczyzny.

Henryk Bednarczyk
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie
Maria Pawłowa
Politechnika Radomska

REGIONALNE I LOKALNE SYSTEMY USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

Coraz częściej są stawiane kwestie prawa do edukacji w ciągu całego życia nie tylko w aspekcie hasła, ale szczególnie w kontekście obowiązków społeczeństw i państw stwarzania możliwości i dostępności edukacji dorosłych. W rozwiniętych społeczeństwach to na ten rodzaj edukacji przenosi się praktykę równości w dostępie do edukacji jako jednego z podstawowych warunków realnej demokracji.

Stały wzrost poziomu wykształcenia młodzieży, szczególnie na studiach wyższych, powoduje odstawanie cywilizacyjne dorosłych reprezentujących niższy poziom wykształcenia od nowych pokoleń. Szczególnie ważne problemy ustawicznej edukacji dorosłych dają o sobie znać również w naszym kraju. Zagubienie ludzi powodowane jest ogromnym tempem zmian, transformacją ustrojową, rozwojem i upowszechnianiem osiągnięć nauki i techniki, a także nowymi industrialnymi technologiami kształcenia. Niezbędne jest więc opracowanie i realizacja szerokiego programu ustawicznej edukacji dorosłych na miarę programów walki z analfabetyzmem dla dostosowania dorosłych do tworzącego się społeczeństwa informatycznego. Stąd należy szerzej rozumieć niektóre zapisy Konstytucji i modyfikować w tym kierunku ustawy o systemie oświaty i o szkolnictwie wyższym lub wzorem wielu krajów doprowadzić do przyjęcia ustawy o oświacie dorosłych.

W projekcie i dokumentach reformy te problemy są zaledwie zasygnalizowane. Chodzi nie tylko o hasła, ale realne mechanizmy budowy otwartego wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej wsparte również mechanizmami finansowymi.

Problemy są bardzo złożone, gdy procesy integracji i globalizacji dotyczą w równym stopniu rynków pracy, towarów i usług, w tym edukacji. Tworzą się na naszych oczach systemy i sieci edukacyjne o zasięgu globalnym, kontynentalnym, krajowym, regionalnym i lokalnym.

Rozwój ustawicznej edukacji zawodowej

Podjęmowane w naszym kraju próby modernizacji kształcenia, reformowania, dostosowania do integracji z Unią Europejską są więc niezbędne. Odrębna sprawa to koncepcja,

zakres, tempo i możliwości. Należy przypuszczać, że w najbliższych latach nastąpi dalsze przyspieszenie tempa wzrostu poziomu wykształcenia upowszechnienia studiów wyższych i kształcenia ustawicznego dorosłych.

Rozwój ustawicznej edukacji zawodowej w Polsce napotyka na istotne problemy:

- transformacja gospodarcza, prywatyzacja, likwidacja i powstanie nowych słabych przedsiębiorstw, wolna modernizacja techniczna, bezrobocie, stan niepewności, zagubienie dorosłych,
- przekształcanie i reforma oświaty, wzrost zainteresowania studiami wyższymi i doksztalcaniem na wszystkich poziomach kształcenia, z jednoczesnym niedostatecznym finansowaniem,
- brak mobilności na krajowym i lokalnym rynku pracy,
- słabe przedsiębiorstwa, mało zainteresowane doskonaleniem pracowników, brak współpracy z systemem edukacji, konkurencja nowoczesnych międzynarodowych koncernów,
- słabe i rozproszone organizacje pracodawców i pracobiorców nie zainteresowane problemami edukacji.

Postępuje komercjalizacja edukacji poprzez zwiększenie zakresu odpłatnych usług w państwowych szkołach, a także często z braku miejsc w państwowych instytucjach pozostaje jedyna możliwość odpłatnego kształcenia i doksztalcania w prywatnych szkołach. Zwiększa się dysproporcja w dostępie do edukacji.

Można prognozować, że w najbliższym okresie szczególnie istotne zmiany oprócz planowanych reformą nastąpią w zasadniczych, średnich szkołach zawodowych: koncentracja (komasacja) szkół i rozszerzenie oferty edukacyjnej o inne zawody i licea profilowane, podjęcie nowych zadań doksztalcania i przekwalifikowania dorosłych, wdrożenie systemów zapewnienia jakości [8, 11].

Tym bardziej aktualnym problemem jest budowa systemu, który spełniałby funkcje: **powszechności, ustawiczności, sprawczości**. Niezbędne są poszukiwania otwartego elastycznego modelu edukacji, który pozwoli na integrację systemu szkolnego i pozaszkolnego, pozwoli uwzględnić doświadczenie, samokształcenie i edukacyjne funkcje pracy. Takie wymogi może spełnić modułowy system kształcenia i doskonalenia.

Intelektualizacja pracy i integracja treści pracy stawiają nowe zadania przed pedagogiką pracy [1–6] oraz wymagają przygotowania nowej koncepcji kształcenia zawodowego, którego wyznacznikami będą: zmienność treści pracy, procesy globalizacji i poszukiwania efektywnych technologii ustawicznego kształcenia zawodowego.

Edukacja w związku z ograniczonymi zasobami pracy może spełniać rolę amortyzatora i stabilizatora rozwoju społecznego, a także swojego rodzaju magazynu i przechowalni zasobów pracy.

Na zmieniającym się rynku pracy rośnie zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowane kadry, posiadające dobre przygotowanie zawodowe, wiedzę pedagogiczną i umiejętności uczenia się w trakcie całej aktywności zawodowej i życiowej.

Są to nie tylko problemy ludzi młodych i pracujących. Następuje starzenie się wysoko rozwiniętych społeczeństw. Nie wszyscy godzą się na zasłużony odpoczynek, żądają innej formy aktywności zawodowej i do tego muszą być przygotowani, kształceni [6–10].

Zatem kształcenie ustawiczne należy rozpatrywać jako indywidualny ciągły rozwój człowieka, a także w kontekście szerszym: uczącej się organizacji, uczącego się społeczeństwa i społeczeństwa wiedzy. [4, 5, 7, 9, 10].

Jest to jednak model pomyślnej kariery. Wyobcowanie na skutek nienadążania starszych pokoleń, niepowodzenia w kształceniu, przedwczesnych emerytur, bezrobocia i innych przyczyn, braku aktywności zawodowej w przypadku niepowodzenia powszechnego doksztalcania dorosłych i innych form aktywizacji oraz pomocy społecznej może doprowadzić do destabilizacji społeczeństwa.

Regionalne i lokalne systemy ustawicznej edukacji dorosłych

Uznając, że edukacja jest sprawą nadrzędną, nie może być ona tylko organizowana przez państwo, szczególnie jeśli uznamy, że dzisiaj kwalifikacje i wiedza stanowią o możliwościach i stopniu uczestnictwa w demokracji, życiu demokratycznych społeczeństw. System oświaty tworzą więc szkoły państwowe i prywatne, ale także systemy doskonalenia przedsiębiorstw, związków.

Przedstawię w zarysie cele, podmioty i oczekiwane efekty samoorganizacji lokalnych społeczeństw w aspekcie lokalnych sieci ustawicznej edukacji dorosłych.

Cele:

- uruchomienie masowego programu ustawicznej edukacji dorosłych,
- aktywizacja dorosłych, instytucji edukacyjnych, organizacji oświatowych,
- integracja lokalnej działalności edukacyjnej,
- kształtowanie świadomości powszechności i ustawiczności kształcenia w ciągu całego życia.

Podmioty:

- organy samorządu lokalnego,
- szkoły wszystkich typów i poziomów kształcenia,
- organizacje i instytucje oświatowe,
- prywatne instytucje oświatowe,
- instytucje rynku pracy,
- przedsiębiorstwa i instytucje,
- programy Phare,
- projekty „Paktu dla wsi”.

Efekty:

- opracowanie lokalnej polityki edukacyjnej,
- wzrost poziomu i jakości wykształcenia,
- samoorganizacja lokalnych społeczności,
- rozwój współpracy międzynarodowej.

Jednym z przykładów sieci edukacyjnych w Polsce jest Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Sygnatariuszami Karty Porozumienia są: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Naukowej Organizacji i Kierownictwa, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Związek Rzemiosła Polskiego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów CKU, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE.

Przypomnę cele, formy i metody współpracy Porozumienia:

Cele Porozumienia:

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

Formy i metody współpracy:

- Podstawową formą współpracy sygnatariuszy Karty są okresowe spotkania konsultacyjne upoważnionych przez władze każdej organizacji przedstawicieli.
- Spotkania konsultacyjne odbywać się będą dwa razy w roku. Możliwe jest, w miarę potrzeb, z inicjatywy poszczególnych organizacji-sygnatariuszy Karty, organizowanie dodatkowych spotkań konsultacyjnych.
- Spotkania odbywają się w ustalonej kolejności w siedzibach organizacji-sygnatariuszy Karty.
- Spotkaniom przewodniczy przedstawiciel organizacji, wybrany na tę funkcję na okres 1 roku, który jednocześnie zapewnia prowadzenie sekretariatu i dokumentacji.
- Każde spotkanie konsultacyjne kończyć się winno sformułowaniem postanowień i przyjęciem zobowiązań organizacyjnych przez sygnatariuszy Karty. Odnosi się to również do zobowiązań finansowych.

Efektami Porozumienia są wydawnictwa, konferencje, prace nad projektami, ustawy o oświacie dorosłych.

Pod auspicjami Karty Porozumienia wydano plakat informacyjny. Odbyło się także kilka ważnych ogólnopolskich konferencji:

- Edukacja a rynek pracy – MPiPS 1999;
- Edukacja zawodowa i praca a przemiany społeczne – ZNP 1999;
- Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy – WSP w Zielonej Górze 1999;
- Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji – ZZDZ 1999;
- Oświata dorosłych w działalności samorządów lokalnych – Sejmik Oświaty Dorosłych – SOP 1999.

Zespół Pedagogiki Pracy KNP PAN oraz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu przygotowują zebranie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN na temat „Problemy ustawicznej edukacji zawodowej”.

Celami działania powołanego przed tygodniem lokalnego Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA w Sycynie (powiat Zwoleni) są:

- Prowadzenie działalności oświatowej, kulturalnej na rzecz środowisk wiejskich i małych miast, osób, grup pracowniczych, przedsiębiorstw i instytucji.
- Prowadzenie działalności wydawniczej w zakresie upowszechniania oświaty, kultury, edukacji ustawicznej.
- Rozwój środowiska lokalnego, regionalnego, wspieranie współpracy międzynarodowej.
- Inspirowanie, wspieranie i aktywizacja społeczności lokalnych i regionalnych.

Wyróżnikiem tego Stowarzyszenia jest jego powstanie na wsi z udziałem miejscowej inteligencji, nauczycieli, pracowników administracji i rolników.

Innym godnym podkreślenia elementem jest aktywność oświatowa samorządowców Zamojszczyzny i powołanie w najbliższym czasie Roztoczańskiej Wszechnicy Oświatowej.

Przedstawione wyżej przykłady świadczą o nowych możliwościach budowy lokalnych i regionalnych systemów i sieci edukacyjnych. Bardzo często jednak współpraca władz poszczególnych organizacji nie jest kontynuowana w mieście, powiecie i województwie.

Współpraca międzynarodowa w kształceniu ustawicznym

Globalizacja rozwoju procesu społecznego, stosunków gospodarczych rynku pracy powoduje integrację systemów edukacyjnych, powstanie międzynarodowych sieci edukacyjnych, uniwersytetów, dążenie do uznawalności świadectw i dyplomów. Można wymienić takie przykłady, jak wzajemna akredytacja, wydawanie jednemu absolwentowi wielu świadectw akredytowanych uczelni i ośrodków, wdrażanie systemów zapewnienia jakości kształcenia ISO 9000 i TQM, standardów kwalifikacji zawodowych, ustanowienie międzynarodowych tytułów zawodowych, jak np. inżynier europejski czy projekty udzielenia europejskiej „etykiety” doktoratom.

Szczególnym przypadkiem są globalne systemy edukacji ustawicznej międzynarodowych koncernów, banków, towarzystw ubezpieczeniowych.

Sprzyja temu rozwój współpracy międzynarodowej. W realizacji projektów PHARE–TESSA, TERM, IMPROVE, SIERRA, FIESTA II, JEAN MONNET, LEONARDO DA VINCI nasz Instytut współpracował z ponad 50 szkołami, organizacjami w Polsce, a także

z uniwersytetami, instytutami badawczymi, kolegami z Anglii, Niemiec, Francji, Holandii, Danii, Finlandii, Hiszpanii [1].

Rezultatami projektów jest powstanie międzynarodowej sieci współpracy, modernizacja kształcenia zawodowego i doksztalcenia dorosłych, wzajemne uznanie dyplomów i świadectw, podjęcie prac nad budową systemu standardów kwalifikacji zawodowych i systemów zapewnienia jakości kształcenia.

Współpraca i działalność integracyjna jest wspierana przez bardzo wiele różnorodnych europejskich federacji, narodowych organizacji tworzących całą sieć współdziałania w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej.

Sieci europejskich stowarzyszeń oświatowych:

- European Educational Research Association EERA,
- European Access Network,
- European Universities Continuing Education Network EUCEN,
- The Association for Teacher Education in Europe,
- The European Federation Intercultural Learning,
- The European Network for Improving Research and Development in Educational Management.

Jednak tylko budowa lokalnych i regionalnych sieci edukacyjnych może pozwolić na ich wykreowanie i umożliwienie poważnej, międzynarodowej współpracy edukacyjnej.

Literatura

1. Bednarczyk H.: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników. ITeE, Radom 1996.
2. Bergmann M., Dybowski G., Franz F.: Personal entwicklung durch Berufsbildung. Instrumente, Zazafzqualifikation. BBB, Berlin 1999.
3. Borkowska St.: Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków. W: Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku. KUP, Warszawa 1998.
4. Education at a Glance. OECD 1997.
5. Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO. Pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa UNESCO, SOP 1998.
6. Kaczor St.: Kształcenie ustawiczne jest przyszłością człowieka. W: Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej. Pod red. R. Gerlacha. WSP, Bydgoszcz 1998.
7. Karney J.E.: człowiek i praca. M.S.M., Warszawa 1998.
8. Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym, pod red. R. Szubańskiego. MEN, Warszawa 1999.
9. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga UE. Warszawa 1998.
10. Pedler M., Asspinwall K.: Przedsiębiorstwa uczące się. Petit Warszawa 1999.
11. Walkowiak R.: Model szkolenia i doskonalenia zawodowego Edukacja Dorosłych nr 2/23/1999.

Z DOŚWIADCZEŃ SAMORZĄDÓW NIEMIECKICH W ROZWIJANIU OŚWIATY DOROSŁYCH

Roman Herzog, prezydent Republiki Federalnej Niemiec poprzedniej kadencji, stwierdził: „Uniwersytety powszechne są (...) jądrem niemieckiego modelu oświaty dorosłych”. W kontekście naszego tematu jest to o tyle istotne, że uniwersytety powszechne są gminnymi bądź komunalnymi centrami edukacji dorosłych. Obecnie działa ich w RFN ponad 1100 oraz kilka tysięcy filii. Publiczna odpowiedzialność za edukację dorosłych ma w Niemczech długą tradycję. Zaistniała już w Republice Weimarskiej (1919–33) na mocy Konstytucji. Po raz pierwszy w historii oświaty dorosłych państwo oficjalnie uznało potrzebę szerzenia oświaty dla ludu i wyraziło konieczność wspierania tego rodzaju działań. Artykuł 148 Konstytucji jednoznacznie żądał, by oświata ludowa, łącznie z uniwersytetami powszechnymi, była wspierana przez Rzeszę, kraje związkowe i gminy. To niewiążące prawnie wyartykułowanie woli jedynie w Prusach i po części w Saksonii owocowało konkretnymi uregulowaniami finansowymi, niemniej jednak stanowiło ważny krok w procesie przejmowania przez podmioty publiczne odpowiedzialności za edukację dorosłych.

W powojennej historii niemieckiej edukacji dorosłych ważną rolę odegrali zachodni alianci, którzy uznali uniwersytety powszechne za instytucje, mogące w najbardziej optymalny sposób przyczynić się do reedukacji niemieckiego społeczeństwa i zadbali już w 1946 roku o zagwarantowanie sprzyjających warunków prawnych dla ich działalności. Krajowe ustawy o oświacie dorosłych, uchwalone w większości landów w latach siedemdziesiątych, gwarantują dziś uniwersytetom powszechnym wsparcie finansowe z budżetów krajowych i komunalnych.

Czynnikiem determinującym w sposób zasadniczy charakter uniwersytetów powszechnych jako placówek gminnych jest zobowiązanie do stworzenia oferty zaspokajającej potrzeby edukacyjne wszystkich mieszkańców w danym regionie, niezależnie od rentowności organizowanych przedsięwzięć. „Sprawą naturalną dla wszystkich uniwersytetów ludowych jest być otwartym na różnorodne potrzeby uczestników oraz różnorodne cele i metody pracy”. „Otwartość” uniwersytetu powszechnego przejawia się w wieloraki sposób. Klaus Senzky wyróżnia cztery obszary, w których urasta ona do rangi założenia organizacyjnego i ideowego:

- Uniwersytet powszechny – jako instytucja – otwarty jest dla wszystkich dorosłych obywateli. Jego oferta nie ogranicza się do interesów pojedynczych osób i grup społecznych.
- Uniwersytet powszechny otwarty jest na wszelkie treści i tematy pracy edukacyjnej. Rozwija aktywność we wszystkich obszarach ludzkich zainteresowań.

- Uniwersytet powszechny stanowi forum otwarte na wszelkie poglądy, zatem umożliwia każdej jednostce wyrażenie własnej opinii i dotarcie do indywidualnej prawdy.
- Otwartość oznacza również to, iż każda jednostka ma możliwość korzystania z oferty edukacyjnej niezależnie od miejsca zamieszkania, gdyż działalność tych placówek nie ogranicza się do terenu miast bądź dużych skupisk ludzkich.

„Otwartość” uniwersytetu powszechnego, uwarunkowana jego gminnym charakterem, wyraża się zatem ogólną dostępnością, wszechstronną ofertą edukacyjną, możliwością wyrażania indywidualnych opinii i kształtowania własnych poglądów oraz dążeniem do usankcjonowania prawa jednostki do kształcenia ustawicznego.

Obecnie, w związku z bolesnymi deficytami w kasach publicznych, trwa dyskusja na temat możliwości bardziej efektywnego wykorzystania środków przeznaczonych na ich wspieranie, jednakże nawet najbardziej krytyczne głosy nie podważają publicznej odpowiedzialności za edukację dorosłych i kształcenie ustawiczne. Model niemiecki daje też określone efekty. W świetle statystyk aktywność edukacyjna w gminach w 1997 roku przedstawiała się następująco:

Tabela 1. Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym według typów gmin w 1997 r.

Udział w procentach	RFN	Poniżej 20.000	20.000 do 100.000	100.000 do 500.000	500.000 i więcej
Kształcenie ustawiczne ogółem	48	45	48	51	49
Ogólne kształcenie ustawiczne	31	28	34	35	31
Zawodowe kształcenie ustawiczne	30	28	31	32	31

W gminach liczących 20 tysięcy mieszkańców i mniej udział dorosłych w kształceniu ustawicznym jest nieco niższy niż średnia krajowa, zaś w dużych aglomeracjach miejskich kształtuje się na poziomie nieco wyższym. Najbardziej aktywni są mieszkańcy miast liczących od 100 do 500 tysięcy mieszkańców. Sytuacja ta utrzymuje się już od dłuższego czasu. Pierwsze kompleksowe badania o charakterze regionalnym, przeprowadzone na zlecenie rządu RFN w 1979 roku przedstawiły wyniki zbieżne.

Miasta i gminy postrzegane są obecnie w Europie jako szczególne formy organizacyjne, jako modele cywilizacyjne, które ze względu na swą strukturę stwarzają sprzyjające warunki do urzeczywistniania idei edukacji ustawicznej. Poniżej kilka tez i argumentów przemawiających za aktywną polityką oświatową gmin.

Gmina jest obszarem nieformalnego kształcenia

Obok rozwiązań instytucjonalnych, tzn. wszechstronnie rozbudowanych sieci placówek kształcenia dorosłych, w miastach i wsiach rozwija się edukacja nieformalna – „dzika” – stanowiąca naturalne uzupełnienie uporządkowanego życia komunalnego.

Według wszelkich prognoz wiek XXI przyniesie przełom w ludzkiej mentalności. Człowiek będzie uczył się wszędzie i o każdej porze dnia, również na stanowisku pracy oraz w czasie wolnym. Już obecnie nauka wskazuje na wagę tych doznań, wrażeń i informacji, które obywatel doświadcza w swym codziennym życiu, a które wzbogacają jego osobowość, kształtują tożsamość i inspirują do refleksji, w wyniku której jednostka czuje się utwierdzona w swych dotychczasowych opiniach lub dostrzega sprzeczności.

Życie w środowisku lokalnym pozwala na permanentne zdobywanie nowej wiedzy przez:

- kontakty,
- spotkania,
- obserwacje,
- uczestnictwo,
- rozmowę oraz
- krytyczny stosunek do otaczającego świata.

Ta nieformalna nauka odbywa się w typowych europejskich sytuacjach, np.:

- w drodze do pracy, na stanowisku pracy, w drodze do domu,
- podczas dokonywania zakupów w sklepach i na bazarach,
- przebywania w restauracjach i kawiarniach,
- w klubach, kinach, na stadionach, wystawach,
- w drodze do szkoły, przedszkola i kościoła,
- na przystankach, placach zabaw, w parkach.

Motywy inspirujące do nauki oraz okoliczności sprzyjające edukacji w rzeczywistości często nie są przyjmowane przez nas do świadomości. Jednak te nieformalne uwarunkowania kreują drogi edukacyjne społeczeństwa wywierając niemały wpływ na decyzje, w jakich miejscach ludzie przebywają i jak dalece gotowi są do rozmów, sporów lub wspólnych przedsięwzięć.

Kształcenie nieformalne winno być promowane przez gminę.

Jest to w zasadzie jedyna droga, by proces ten, noszący dotychczas znamiona przypadkowości i najczęściej nie w pełni uświadamiany sobie przez społeczeństwo, stał się procesem planowanym, świadomym i podporządkowanym określonym celom. Niemniej jednak nie może on być zdominowany przez pedagogikę, gdyż wówczas straciłby swą bezpośrednią bliskość do codziennego życia człowieka i jego powszednich doświadczeń, które są najbardziej cenne i płodne dla edukacji dorosłego społeczeństwa.

Aktywność gminy w zakresie promocji kształcenia nieformalnego może dotyczyć przykładowo następujących obszarów:

- Punkty poradnictwa służące obywatelom informacją i orientacją, zwłaszcza w zakresie możliwości edukacyjnych w regionie, pośredniczące w nawiązywaniu kontaktów między ludźmi o zbieżnych zainteresowaniach.
- Publiczne centra promocji kształcenia ustawicznego popularyzujące różne formy edukacji, m.in. kształcenie na odległość.
- Drogi ekologiczne w lasach.
- Sklepy ze zdrową żywnością, parki wypoczynku i rozrywki.
- Przyjazne urzędy zachęcające obywateli do wejścia, zapoznania się z materiałami w witrynach lub zasięgnięcia informacji u urzędników.
- Festyny, pikniki i giełdy edukacyjne oraz komputerowe, targi książek, programów komputerowych etc.
- Teatry uliczne inspirujące do nauki.
- Kawiarnie językowe, w których zbierają się ludzie w celu konwersacji w języku obcym.
- Kluby dyskusyjne umożliwiające rozmowy na tematy aktualne i ważne dla gminy.
- Wystawy poświęcone różnorodnej tematyce, np. w ratuszu, urzędzie pracy itd.

Rozwój i promocja kształcenia ustawicznego w gminach zależy od aktywności i zaangażowania obywateli.

Doświadczenia skandynawskie, a zatem tych krajów, w których kształcenie ustawiczne staje się czymś w rodzaju najbardziej popularnego „sportu ludowego”, wykazują, że idea kształcenia ustawicznego może być najlepiej urzeczywistniona w sytuacji, gdy społeczeństwo jest przekonane o słuszności sprawy i partycypuje w jej rozpowszechnianiu. Włączenie inicjatyw obywatelskich do organizacji festynów i stoisk edukacyjnych, redagowania biuletynów informacyjnych, projektowania plakatów itp. sprzyja inspiracji do nauki, wzmacnianiu więzi społecznych, komunikacji międzyludzkiej, zmienia postawy, rozwija umiejętności i pozwala na zdobycie nowej wiedzy.

Wszelkiej aktywności obywateli towarzyszy nauka, jakakolwiek aktywność wymaga wsparcia, jeśli nauka ma być efektywna. Dotyczy to:

- dyskusji prowadzonych na różnych szczeblach i w najróżniejszych miejscach gminy,
- pracy wolontariuszy wspomagających chorych, niepełnosprawnych etc.,
- akcji protestacyjnych przeciwko przemocy i innym zagrożeniom społecznym,
- akcji na rzecz budowy nowych boisk sportowych, szkół, przedszkoli i innych obiektów gminnych,
- organizacji festynów ulicznych, bazarów, imprez muzycznych i innych.

Gminy stwarzają optymalne warunki ramowe dla urzeczywistnienia idei kształcenia ustawicznego i są najbardziej skuteczne w działaniach na rzecz rozwoju społeczeństwa kształcącego się.

Edukacja dorosłych w Europie respektuje autonomię dorosłego człowieka, a tym samym jego decyzje i prawo wyboru. Jednak motywacja do nauki oraz aktywne uczestnictwo w ofertach edukacji dorosłych wymaga bodźców, inspiracji, wsparcia, niekiedy otuchy – stąd też konieczność animacji, w pierwszym rzędzie zaś tworzenia atmosfery sprzyjającej kształceniu się, kultury kształcenia oraz atrakcyjnych możliwości edukacji. Te wszystkie działania pozostaną oczywiście nieefektywne, o ile edukacja nie przyniesie uczestnikom

wymiernych korzyści, tzn. o ile nie będzie pomocna w ich życiu zawodowym i procesie kreowania osobistych perspektyw życiowych.

Tworzenie klimatu odpowiedniego dla aktywności edukacyjnej dorosłych wymaga szeregu działań, które wykraczają również poza kompetencje gminy. Są to inicjatywy w zakresie:

- tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się w pociągach (przedziały edukacyjne wyposażone w Internet, materiały informacyjne),
- organizacji stacji edukacyjnych w restauracjach przy autostradach,
- bodźce do nauki w miejscu pracy.

Kształcenie ustawiczne na płaszczyźnie gminnej – wspólnota kształcących się obywateli – może przyczynić się do powstania nowej więzi mieszkańców z ich małą ojczyzną. Zjawiska, jak globalizacja, ekonomizacja, konkurencja oraz bezrobocie, które zdominowały społeczeństwa europejskie, powodują w konsekwencji wyobcowanie człowieka oraz różnego rodzaju patologie. Zaangażowanie obywateli w realizację idei społeczeństwa kształcącego się, rozwój partnerstwa między instytucjami i osobami uczącymi się, a także wzajemne wsparcie postrzegane jest jako element stabilizacji życia społecznego, więzi człowieka z miejscem życia i pracy, dający mu poczucie posiadania małej ojczyzny.

Powyższe refleksje powtarzają się w wielu współczesnych, najnowszych publikacjach niemieckich i debatach na płaszczyźnie europejskiej.

Jednak mimo tego temat nie jest nowy. Na potwierdzenie cytaty z 1963 roku: „Uniwersytet powszechny może obecnie działać także w stosunkowo małych gminach, jest tam nawet konieczny. Jego oferta może stać się jednakże bogatsza poprzez współpracę z sąsiadującymi, większymi miastami i przejęcie ich kursów, wykładów i seminariów lub też organizowanie dla swoich słuchaczy wyjazdów do wielkomiejskich uniwersytetów powszechnych umożliwiając uczestniczenie w imprezach oświatowych. Nawet biblioteka – dzięki bibliotecznym autobusom – może dziś być bardziej ruchliwa: tak jak większe miasta obsługują bibliotecznymi autobusami dzielnice peryferyjne lub przedmieścia dostarczając książkę do domu i przy okazji zyskując całkiem nowe grono czytelników, tak samo możliwe wydaje się istnienie biblioteki głównej w centralnie położonym mieście, która służyłaby okolicznym gminom. Do tego potrzebne jest myślenie przekraczające granice miejscowości i mury miast, myślenie wolne od przesadnych ambicji prestiżowych, przekonanie, iż współdziałanie sił owocuje wzrostem”.

Na zakończenie następująca uwaga: Najnowsze teorie wzrostu bazują na przekonaniu, iż trwały i jakościowy wzrost zależy wyłącznie od akumulacji wiedzy i doświadczeń. Na procesach wzrostu zasadnicze znaczenie wywiera zarówno działalność badawcza, nowe patenty, jak i cały obszar kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych (Paul M. Romer: „Increasing Returns and Long-run Growth”, *Journal of Political Economy* 94”, s. 1002–1037). Impulsy wzrostu wychodzą nie tyle ze szkolnictwa obejmującego dzieci i młodzież, ile z obszaru edukacji dorosłych.

Literatura

1. Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Berichtssystem Weiterbildung VII”, Bonn 1999.
2. Dohmen Günther: „Volkshochschulen”, w: Tippelt Rudolf (red.): „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung”, Opladen 1994.
3. Dohmen Günther: „Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa”, Bonn 1998.
4. Greger Norbert F.B.(red.): „Uniwersytety powszechne (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec”, Warszawa-Toruń 1994.
5. Pfizer Theodor/ Erbe Walter: „Gemeinde und Erwachsenenbildung”, Stuttgart 1963.
6. Przybylska Ewa: „Agenda 21 – „pracownia przyszłości” jako instrumenty dialogu”, w: „Edukacja Dorosłych” 1/99, Radom 1999.
7. Przybylska Ewa: „System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec”, Radom 1999.
8. Senzky Klaus: „Kommunalität und Erwachsenenbildung”, w: Otto Volker (red.): Realismus und Reflexion”, München 1982.

Teresa Sarleja

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

SAMORZĄDY LOKALNE I EDUKACJA DOROSŁYCH. DRUGI SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH Zamość 25–26 maja 1999 r.

Pierwszy Sejmik Oświaty Dorosłych odbył się pod koniec maja 1997 roku i nawiązywał do cyklicznych „Wiosennych Szkół Andragogicznych” organizowanych w odstępach dwuletnich. Organizatorem tych wydarzeń oświatowych było Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, a po powstaniu Porozumienia organizacji zajmujących się oświatą dorosłych pod nazwą „KARTA” z jej wsparciem.

Pomysł tematu powstał podczas pierwszego Sejmiku, natomiast miejsce jego zwołania zostało ustalone w wyniku analiz sytuacji oświaty dorosłych w Polsce. Na podstawie studiowania i analiz informacji różnych raportów ustalono, że najbardziej zaniedbane są we wspomnianym zakresie tereny wschodnie Polski, szczególnie zaś dawne województwo zamojskie. Skoro zaś w 1997 roku powstał w Zamościu Oddział Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i jego pierwsze szkoły, wybór wydawał się oczywisty.

Zanim ustalony został termin odbycia Sejmiku na 25–26 maja 1999 przeprowadzone zostały dwukrotnie konsultacje z władzami Zamościa, powiatu zamojskiego i kilku gmin. Zdawano sobie bowiem sprawę ze stopnia trudności przedsięwzięcia. Ostatecznie temat został sformułowany jak następuje: „Oświata dorosłych w działalności samorządów lokalnych”.

Drugie konsultacje przeprowadzone na początku kwietnia 1999 r. z wiceprezydentem miasta Zamościa Andrzejem Lubczykiem, starostą zamojskim H. Matejem, władzami gmin: Zwierzyniec, Szczepieszyn i Nielisz dawały wstępną gwarancję zainteresowania zagadnieniem tych, którzy w pierwszym rzędzie powinni się czuć odpowiedzialni za sprawę oświaty dorosłych.

Ogólna koncepcja Sejmiku Oświaty Dorosłych polegała na tym, aby bliżej poznać potrzeby, warunki i możliwości podjęcia zadań, nad którymi zastanawiano się w kierownictwie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich przy porozumieniu z niektórymi członkami „KARTY” i Fundacją Polsko-Niemiecką, na Ziemi Zamojskiej.

Z koncepcji tej wynikała organizacja Sejmiku. Miał się składać z dwóch części: 1) obrad plenarnych w Zamościu z udziałem ok. 100 osób oraz 2) odwiedzin w gminach: Susiec, Zwierzyniec, Szczepieszyn, Nielisz, Tarnogóra, co miało dać odpowiedź na pytania wysunięte w zamierzeniach.

W niniejszym opracowaniu zdecydowałam się na wybór zagadnień, które będą próbą odpowiedzi na pytania, na ile zamierzenia zostały osiągnięte, oczywiście głównie werbalnie.

Obrady plenarne Sejmiku Oświaty Dorosłych odbywały się w sali „Consulatus” w ratuszu miasta Zamościa. Ogółem wzięło udział 63 osoby, co nie w pełni odpowiadało zapowiedziom wstępnym. Jednakże jakość wypowiedzi odpowiadała oczekiwaniom organizatorów, zarówno miejscowych, jak też z terenu całej Polski.

Przewodniczyli: 1) Prezes ZG Stowarzyszenia Oświatowców Polskich mgr Zbigniew Kuźmiński oraz Przewodniczący „KARTY” dr hab. prof. Henryk Bednarczyk.

Część referatową poprzedziły informacje o mieście i powiecie zamojskim przedstawione przez wiceprezydenta m. Zamościa K. Zwolana i sekretarza starostwa E. Cybulskiego. Zawarto w nich również zagadnienia dotyczące oświaty. Ze strony ZG Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zapewniono każdemu uczestnikowi na piśmie referat podstawowy profesora Stanisława Kaczora pt.: „Miejsce oświaty dorosłych w działalności samorządów lokalnych” oraz materiały o historii i współczesności samorządów terytorialnych autorstwa dr hab. A. Żelobowskiego.

W referacie S. Kaczora położono nacisk na to, aby po Sejmiku powstał plan działań w wielu ośrodkach na rzecz rozwoju oświaty dorosłych. Bardzo interesującą koncepcję wysuwa ZG SOP w postaci powołania „Wszechnicy Roztoczańskiej”, na co wstępnie wyrazili zgodę burmistrzowie i wójtowie gmin: Zwierzyniec, Szczepieszyn i Nielisz oraz władze m. Zamościa.

Autor referatu sformułował pięć funkcji samorządów lokalnych dla działań na polu oświaty dorosłych: samoedukacyjna, informacyjna i popularyzatorska, organizatorska, motywacyjna i innowacyjna. Podkreślał szczególnie ważność funkcji samoedukacyjnej dla

członków władz samorządowych, które powinny świecić przykładem w uczeniu się przez całe życie.

Drugi referent – profesor Henryk Bednarczyk przedstawił zagadnienie Regionalnych i lokalnych systemów ustawicznej edukacji dorosłych. Podał analizie procesy pracy, a w związku z nimi zagrożenia bezrobociem. Na tym tle jawi się kapitał największy, jakim jest wiedza dla każdego człowieka i jego udział w różnorodnych programach lokalnych, krajowych i międzynarodowych. Podzielił się swymi spostrzeżeniami z seminarium polsko-francuskiego w Paryżu organizowanego przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich pod koniec kwietnia 1999 r.

Regionalne i lokalne sieci systemów edukacyjnych, zdaniem referenta, to różne przedsięwzięcia w gminach i innych ośrodkach terytorialnych, mogące w przyszłości współpracować na skalę międzynarodową. Przyrzekł jednocześnie pomoc ze strony sygnatariuszy „KARTY”, szczególnie przez popularyzowanie dokonań na łamach czasopism drukowanych w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Trzeci referat z ramienia organizatorów wygłosiła Dyrektorka Fundacji Polsko-Niemieckiej dr Ewa Przybylska. Tytuł wystąpienia: „Z doświadczeń samorządów niemieckich w rozwijaniu oświaty dorosłych”.

Referentka skupiła się głównie na działalności praktycznej na rzecz oświaty dorosłych w Niemczech. Szczególnie interesujące były te przykłady, które wskazywały na wielkie możliwości docierania nawet do pojedynczych osób przy różnych okazjach i w różnych miejscach. Przykładem dla nas może być to, że obywatele Niemiec za korzystanie z różnych form kształcenia i doskonalenia płacą 1/3 kosztów, 1/3 pokrywa się ze środków budżetowych, a pozostałą część z budżetu gminy. Jest to praktyka większości krajów, gdzie docenia się oświatę dorosłych. Jej zdaniem gminy powinny skupiać się głównie na następujących obszarach edukacji:

- tworzenie punktów poradnictwa w zakresie edukacji dorosłych,
- tworzenie publicznych centrów promocji kształcenia dorosłych,
- tworzenie dróg ekologicznych w lesie, sklepów ze zdrową żywnością,
- organizowanie wystaw zachęcających do dalszej nauki.

Uczestnicy Sejmiku otrzymali od referentki materiały o wielu doświadczeniach edukacji dorosłych w Niemczech. Fundacja gotowa jest do dalszej współpracy z polskimi organizacjami oświaty dorosłych.

W dyskusji zabrało głos 15 osób. Wszyscy mogli się wypowiedzieć i nie było zwyczaju zachęcania do eliminowania treści nie zaplanowanych lub powstałych w wyniku sytuacji.

W sposób bardzo skrótowy postaram się oddać główne myśli dyskutantów.

Ks. Infułat Zuchowski, delegat Kurii Biskupiej, wyraził uznanie dla treści referatów, gdy podnoszono znaczenie społecznej nauki Kościoła. Podzielił się informacjami o tym, co Kościół robi w zakresie oświaty dorosłych na zamojszczyźnie. Skupił się przy tym głównie na nauczaniu Papieża Jana Pawła II o poszukiwaniu prawdy. Na zakończenie swojej obszernej i ciekawej wypowiedzi Ks. Infułat wyraził radość, że znaleźli się ludzie, którzy troszczą się o ten region, a przez to wyraził nadzieję, że będzie się on rozwijał także inte-

lektualnie, dorówna innym regionom pod tym i innymi względami, a ludzie będą mogli żyć godniej.

Profesor Mieczysław Marczuk – przedstawiciel Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej skupił się głównie na potrzebie odpolitycznienia działalności w dziedzinie oświaty. Dotyczy ona bowiem wszystkich i nie powinno być trudności we współdziałaniu. Podał liczne propozycje opracowań regionalnych, lokalnych opisujących wydarzenia i osoby, które zaznaczyły się w danych środowiskach działalnością kulturalno-oświatową.

Kierownik Wydziału Edukacji m. Zamościa zapewniał w swojej wypowiedzi, że Prezydent jest zainteresowany obradami i spotka się z uczestnikami wieczorem. Jeśli zaś chodzi o wspieranie oświaty niepublicznej, to zapewnia się środki według przepisów.

Informację o działalności Oddziału SOP w Zamościu w imieniu własnym i prezesa Oddziału Tadeusza Olszewskiego przedstawił Janusz Skarek. Zamość jest ich zdaniem dobrym przykładem współdziałania placówek oświaty publicznej i niepublicznej. Dwuletnie doświadczenia wskazują na to, że najwięcej zależy od dobrej woli i kompetencji ludzi. Wtedy łatwiej jest również zdobywać środki materialne.

Bardzo szczerze i kompetentnie o stanie oświaty dorosłych na terenie miasta Zamościa wypowiedziała się radna i członek zarządu Jadwiga Łońska. Wyznała, że dotychczas nie zajmowano się oświatą dorosłych na miarę jej znaczenia. Zapewniła, że podejmie działania, aby zagadnienia te stały się treściami pracy Komisji Oświaty, Kultury i Sportu Rady Miejskiej. Zapewniła też o staraniach, aby w budżecie na przyszły rok znalazły się pieniądze również na oświatę dorosłych.

Trzy osoby ze Szczebrzeszyna zabierały głos w kontekście swoich doświadczeń. Ryszard Mikuś – przewodniczący Rady Powiatu Ziemskiego przyznał, że wiedza na temat edukacji jest jeszcze daleka od potrzeb, ale troska jest i będzie w tym zakresie coraz większa. Szczebrzeszyn opracował bardzo interesujący program w dziedzinie edukacji z wykorzystaniem funduszy z fundacji amerykańskiej. Zdobyte doświadczenia będą owocować.

Doktor Irena Kurzępa – dyr. Liceum Ogólnokształcącego w Szczebrzeszynie nawiązując do swego uczestnictwa w seminarium nauczycieli-badaczy kierowanym przez prof. St. Kaczora i doświadczeń wyniesionych z pracy badawczej stwierdziła, że obecność ludzi nauki w ruchu edukacji dorosłych przyczyni się do nadania jej żywotności. Zadeklarowała miejsce na wszechnicę, a także jako radna Sejmiku Wojewódzkiego spróbuje problematykę edukacji dorosłych przenieść na grunt Komisji Edukacji tego Sejmiku.

Bardzo ciekawa była wypowiedź Grzegorza Mikusia, przewodniczącego Młodzieżowej Rady Miasta w Szczebrzeszynie. Ukazał drogę do powstania Rady, jak też scharakteryzował jej działalność. Wyznaje zasadę „chcieć to móc” i „w jedności siła”. Jeżeli udaje się gdzie indziej, to dlaczego ma się nie udać u nas. Jest to być może dobry prognostyk na realizację planu powołania wszechnicy w tym mieście.

Bożena Jabłońska z ZZDZ zaprezentowała działalność swojej organizacji, która jest sygnatariuszem „KARTY” i ma swój oddział w Zamościu. Poinformowała też o Konferencji nt. „Kształcenie dorosłych w zreformowanym systemie edukacji”, która odbyła się 18 maja 1999, gdzie m.in. sformułowano wnioski o powołaniu zespołu dla opracowania projektu ustawy o oświacie dorosłych.

Natomiast dr Roman Patora, rektor Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP w Łodzi, zadeklarował współpracę w tych dziedzinach, które są w jego polu działania.

Na zakończenie obrad Sejmiku zabrał głos przewodniczący tej części prof. Henryk Bednarczyk. Stwierdził m.in., że nauczyliśmy się wiele, dowiedzieliśmy się o pragnieniach i wielkim bogactwie form do wykorzystania, woli działania, co pozwala mieć nadzieję na wejście z podniesionym czołem do Europy. Zadeklarował wsparcie działań oświatowych przez ufundowanie bibliotek 300-tomowych dla Zamościa i LO w Szczepieszynie, zaproponował opracowanie lokalnej „Karty współpracy” zrzeszającej organizacje działające na rzecz edukacji dorosłych. Zaprosił też zainteresowanych na Konferencję otwierającą rok oświaty dorosłych we wrześniu 1999 r.

Podsumowania dokonał Prezes ZG SOP Zbigniew Kuźmiński. Jeszcze raz przypomniał o dojściu przez lata do Sejmików Oświaty Dorosłych, będących platformą wymiany myśli i doświadczeń. Wyraził też nadzieję, że przyszłość edukacji dorosłych na terenie Zamojszczyzny wydaje się jaśniejsza, szczególnie przez udział młodzieży w samorządach. Wyraził podziękowanie władzom miasta i powiatu za gościnność, uczestnikom za aktywny udział w całości obrad, a prezesowi Oddziału Zamojskiego Tadeuszowi Olszewskiemu i prof. S. Kaczorowi za przygotowanie merytoryczne i organizacyjne Sejmiku. Wszystkim życzył powodzenia w działalności oświatowej na przyszłość.

Po obradach zamiejscowi uczestnicy mieli możliwość zwiedzenia starego miasta w Zamościu, a następnie wieczorem w Krasnobrodzie miało miejsce spotkanie z władzami miasta i powiatu zamojskiego.

Jak już wspominałam, druga część Sejmiku miała w dniu 26 maja formę objazdu – wjazd w kilku gminach-miastach. Była to jednocześnie swoista promocja Roztocza, które wielu spośród uczestników widziało po raz pierwszy.

W drodze z Krasnobrodu zapoznano się z turystyczną miejscowością Susiec leżącą na skraju Puszczy Solskiej, z czystą rzeką Tanew.

Następną miejscowością był Zwierzyniec z zabytkami po rodzinie Zamojskich, właścicieli Ordynacji utworzonej przez Jana Zamojskiego.

Wiceburmistrz Marek Marcola oprowadził uczestników wizyty po miejscowości z deklaracją utworzenia punktu wszechnicy w nowym domu kultury, który ma być oddany do użytku 19 czerwca 1999 roku.

Trzecim miejscem wizyty był Szczepieszyn. Burmistrz Piotr Matej powitał przybyłych wraz ze swoją ekipą przed ratuszem. Po zwiedzeniu miasta odbyła się konferencja, na której uczestnicy z całej Polski reprezentujący głównie SOP i niektórych sygnatariuszy „Karty” otrzymali materiały informacyjne o Szczepieszynie oraz opracowania wykonane m.in. przez Radę Młodzieżową Samorządu. W toku wymiany poglądów można było ustalić, że Szczepieszyn właściwie jest gotowy do otwarcia wszechnicy jesienią 1999 r. Prezes SOP Z. Kuźmiński zaprosił burmistrza i dyr. Irenę Kurzępę na otwarcie roku oświaty dorosłych.

W Nieliszu gospodarzem był wójt S. Trąba. Dokonał on głębokiej analizy sytuacji w najbiedniejszej gminie w powiecie, wskazując na możliwości poprawy sytuacji przez oświatę i zagospodarowanie budowanego zbiornika wodnego (zalewu).

Ostatnim punktem wizyty była Tarnogóra. Powitanie przez władze gminne i starostę zamojskiego Henryka Mateja odbyło się w Domu Kultury, którego dyrektorem jest Małgorzata Tracz vel Bednarczyk. Zebrani poinformowani zostali o sytuacji gospodarczej i oświatowej gminy, uczestniczyli w koncercie zespołu artystycznego z Tarnogóry istniejącego 20 lat. Kończącym akcentem było zwiedzenie LO w Tarnogórze z siedzibą w zadbanym pałacyku z 1840 roku.

Na prośbę dyrektora Domu Kultury Prezes ZG SOP Zb. Kuźmiński dokonał wstępnego podsumowania Sejmiku. Wyraził zadowolenie z początków współpracy i wyrażonych chęci współdziałania przez władze powiatowe i gminne. Jakie wyniki będą osiągnięte, pokaże najbliższa przyszłość. Podziękował gospodarzom za gościnność i dobrą organizację.

27 i 28 maja z upoważnienia Prezesa ZG SOP Zbigniewa Kuźmińskiego prof. St. Kaczor z udziałem Prezesa Oddziału SOP w Zamościu spotkał się ze starostą ziemskim H. Matejem, a następnie z wiceprezydentem Zamościa A. Lubczykiem dla wstępnego podsumowania II Sejmiku Oświaty Dorosłych oraz wypracowania ustaleń na najbliższą przyszłość. W toku wymiany poglądów, w nawiązaniu do przebiegu Sejmiku oraz wizyt w gminach skonstatowano, że:

1. Jest szansa na to, że będzie wzrastało zainteresowanie oświatą dorosłych. Jednocześnie wyrażono pewne niezadowolenie ze względu na nieobecność przedstawicieli niektórych gmin, mimo zaproszenia.
2. Postawiona została diagnoza o pewnych aspektach edukacji dorosłych. Prowadzone są kursy dla bezrobotnych. Jednocześnie stwierdzono brak znajomości różnorodnych aspektów oświaty dorosłych i jej możliwości dla przemian ludzkich osobowości.
3. Dobre rokowania może dać to, że zadeklarowano wnieść pod obrady komisji edukacji wszystkich szczebli samorządów zagadnienia oświaty dorosłych.
4. Postanowiono:
 - 1) rozwijać intensywnie współpracę samorządów ze Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich i innymi organizacjami zrzeszonymi w „KARCIE”,
 - 2) zająć się szczególnie gminami: Zwierzyniec, Szczebrzeszyn, Nielisz i Grabowiec,
 - 3) dokonać otwarcia „Wszechnicy Roztoczańskiej” jeszcze w 1999 r. (nazwa robocza) tam, gdzie będzie największa gotowość i dojrzałość, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich będzie pomagać w początkowym okresie w zapewnieniu prelegentów na najwyższym poziomie. Miejscowi organizatorzy zajmą się zapewnieniem pomieszczeń i pozyskaniem uczestników spotkań itp.,
 - 4) władze miasta, powiatu i gmin zaprenumerują czasopisma: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” i „Oświatowiec” dla osób, które przede wszystkim powinny się zajmować oświatą dorosłych,
 - 5) władze samorządowe zapewnią odpowiednie środki w budżetach na następny rok na prowadzenie podjętych zadań w zakresie oświaty dorosłych,

- 6) ZG SOP wraz z sojusznikami zapewni promocję Zamojszczyzny przez drukowanie opracowań związanych z tematyką oświaty dorosłych na łamach czasopism pozostających w dyspozycji Stowarzyszenia,
- 7) władze miasta Szczebrzeszyna rozważą możliwość zorganizowania przy udziale SOP pod koniec maja 2000 roku konferencji na roboczy temat: „Rozwój oświaty dorosłych w małych miastach”. Rozważy się udział przedstawicieli gmin z Niemiec za pośrednictwem Fundacji polsko-niemieckiej.

Można wyrazić nadzieję i to w pełni uzasadnioną, ze względu na rzeczowość rozmów i wzajemną życzliwość, że postanowienia zostaną zrealizowane zgodnie z wyrażoną wolą.

KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W REFORMOWANYM SYSTEMIE EDUKACJI

Czesław Kupisiewicz

EDUKACYJNE NADZIEJE I ROZCZAROWANIA XX WIEKU

Stulecie XX miało być **stuleciem dziecka**. Tego przynajmniej oczekiwała Ellen Key, publikując w 1900 roku pod takim właśnie tytułem swoją znaną książkę. Zamiast tego przyniosło ono milionom dzieci na całym niemal świecie śmierć, niewymowne cierpienia, głód i sieroctwo, przy czym kulminacyjnymi okresami owych nieszczęść były nie tylko obie wojny światowe i rewolucja 1917 roku w Rosji, lecz również liczne wojny lokalne, poczynając od Hiszpanii w latach 30., a kończąc na krwawych walkach i rzeziach w Korei, Kambodży, Kongu, Wietnamie, Afganistanie, a ostatnio w b. Jugosławii. „Dorośli dzieciom zgotowali ten los” – chciałoby się strawestować znane powiedzenie.

Wiek XX miał także być **stuleciem nowego wychowania**. „Nowa” miała również stać się szkoła. W tym właśnie kierunku zmierzał A. Ferrière – autor opublikowanego w 1909 roku „Projekt nowej szkoły”. W tym kierunku podążali także inni rzecznicy przekształcenia „starej” szkoły w szkołę „dla życia i przez życie”, jak O. Decroly, „szkołę aktywną”, jak R. Cousinet, „szkołę twórczą”, jak H. Rowid, „szkołę pracy” – notabene różnie rozumianą – jak tego chcieli H. Gaudig, G. Kerschensteiner, J. Dewey czy P. Błoński, „szkołę wspólnoty życia”, jak G. Wynecken, P. Petersen czy H. Scharrelmann, czy wreszcie – żeby zakończyć tę wyliczankę – „szkołę życia, a nie tylko przygotowywania do życia”, jak Stanley Hall. Podobne cele przyświecały autorom licznych w pierwszym ćwierćwieczu naszego stulecia usprawnień programowych, metodycznych i organizacyjnych zinstytucjonalizowanej edukacji, jak „metoda projektów” W. H. Kilpatricka, „plan daltoński” Heleny Parkhurst, „plan Winnetki” C. Washburna, techniki C. Freineta, antropozofia R. Steinera itd.

Końcowe efekty tych prób okazały się niewspółmierne do ambitnych zamierzeń ich inicjatorów i realizatorów. W rezultacie nie odrodziły one ani szkoły, co było ich pierwszoplanowym i bezpośrednim celem, ani społeczeństwa, do czego miały pośrednio doprowadzić.

Do znaczącego odrodzenia „starej” czy „konwencjonalnej” szkoły nie przyczyniły się również poczynania przypadające na drugą połowę mijającego stulecia, jak nauczanie problemowe, praca grupowa uczniów, nauczanie programowane, kształcenie wielostronne, koncepcja *mastery teaching* B.S. Blooma itp. „Stara” szkoła zdołała na ogół odeprzeć i dawniejsze i nowsze próby obalenia, a przynajmniej ograniczenia charakteryzujących ją od dawna cech, takich jak jednostronny intelektualizm, uniwersalizm oraz niechęć wobec indywidualizowania treści, metod i tempa pracy uczniów stosownie do ich – różnych przecież – uzdolnień, możliwości i zainteresowań. Pod tym względem nadal podobna jest do dozorcy, który – jak powiedział przed ponad półwieczem A. Sickinger – chciałby wszystkie znajdujące się w ZOO zwierzęta karmić jednakową strawą.

O ile w pierwszej połowie XX wieku dominowały próby odnowienia konwencjonalnej szkoły poprzez przebudowę realizowanych przez nią programów oraz stosowanych metod i środków nauczania, to drugą jego połowę znamionowały liczne raporty, w których opisywano aktualny stan systemów szkolnych w poszczególnych krajach, rzadziej – w skali międzynarodowej oraz wskazywano pożądane kierunki i sposoby edukacyjnych reform. W związku z tym można powiedzieć, że wiek XX był także **stuleciem raportów oświatowych**.

Gdy chodzi o **raporty krajowe**, których opublikowano po 1960 roku kilkadziesiąt, to do najważniejszych należą niewątpliwie opracowania:

- **amerykańskie**, a mianowicie *Naród w obliczu zagrożenia* (1983); że pominię pozostałe;
- **niemieckie**, w tym tzw. *Raport Brandta* (1970) oraz raport Enderwitza pt. *Ogólnooświatowa reforma edukacji. Możliwości pewnej realnej utopii* (1983);
- **angielskie**, zwłaszcza *Dzieci i ich szkoły początkowe* (1975) i *Uczyć się skutecznie. Radikalne spojrzenie na edukację dzisiejszą i przyszłościową strategię* (1993);
- **francuskie**, m.in. *Edukacja a społeczeństwo. Wyzwania roku 2000* (1985);
- **polskie**, poczynając od tzw. raportu Jana Szczepańskiego (1973), poprzez edukacyjne raporty z 1989 roku oraz *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej* (1996) mówiącego te słowa, a kończąc na ministerialnym projekcie reformy szkolnej z 1998 roku; a oprócz tego raporty:
 - **chiński** – pt. *Rozwój edukacji w Chinach przed i w latach 80.* (1998);
 - **japoński** – tzn. *Czwarty: końcowy raport o edukacji* (1987);
 - **rosyjskie** – *manifesty edukacyjne Zespołu Naukowo-Badawczego „Szkoła” z lat 1986–1988*;
 - **hiszpański** – *Treści reformy* (1992);
 - **włoski** – *Nowe programy dla nowej szkoły* (1985);
 - **kanadyjski** – *Raport Parent* (1964) i wiele innych.

Oprócz wymienionych wyżej przykładowo raportów **krajowych**, drugie półwiecze naszego stulecia obfitowało również w raporty problemowe, poświęcone opisowi określonych zagadnień pedagogicznych o znaczeniu międzynarodowym. Wśród nich na uwagę

zasługują: *Refleksje na temat technologii edukacyjnej* (1972), *Światowy kryzys edukacyjny* (1968), *Nowe tendencje w oświacie dorosłych* (1963), *Szkoła roku 2000* (1980), *Rozwój programów szkolnych* (1962) oraz *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla jedności Europy* (1994).

W naszym wreszcie stuleciu opublikowano kilka raportów edukacyjnych o zasięgu globalnym, przy czym działo się tak za sprawą UNESCO, Rady Europy i Klubu Rzymskiego. Pierwszym z nich był raport Faure'a, który ukazał się w 1972 roku pt. *Uczyć się, aby być*. W tymże czasie pod auspicjami Rady Europy ukazał się raport *Możliwe warianty europejskiej edukacji przyszłości. Projekt I: przygotować człowieka do życia w XXI wieku* (1972). W roku 1979 Klub Rzymski wydrukował swój pierwszy raport edukacyjny pod znamienym tytułem *Uczyć się bez ograniczeń*, a w roku 1996 ujrzał światło dzienne drugi raport UNESCO, nazywany raportem Jacques'a Delors'a, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*.

Czy i ewentualnie w jakim stopniu wymienione raporty przyczyniły się do poprawy oświaty i szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach oraz – co równie ważne – w skali globalnej?

Gdy chodzi o Polskę, to trafnej na to pytanie odpowiedzi udzieliła niedawno redaktor Ewa Nowakowska, nawiązując do raportów opublikowanych u nas w latach 1973 i 1989: „Prawem paradoksu, dwukrotnie mieliśmy w Polsce porządną, ekspercką diagnozę systemu szkolnego wraz z fachowymi pomysłami jego naprawy – ale nie mieliśmy polityków gotowych do podjęcia ryzyka radykalnej reformy. Teraz zaś politycy, powołujący się na społeczną misję, dekretują nowy system i zupełnie im w tym nie przeszkadza ani brak aktualnych specjalistycznych ekspertyz, ani istnienie europejskich kanonów w zakresie edukacji dla przyszłości” („Polityka” 1999, nr 8 z 20 lutego, s. 16).

Podobnie było w pozostałych krajach, gdzie główną przeszkodę w radykalnym reformowaniu oświaty stanowiły trudności natury finansowej, kunktatorstwo, a niekiedy wręcz niechęć polityków do tego rodzaju poczynań, a także zastępowanie czy wręcz pozorowanie reform rzeczywistych przez drobne retusze organizacyjne i programowo-metodyczne. Liczne przykłady takich niepełnych reform, które w zasadzie nie naruszają zasadniczych zrębów konstrukcyjnych starej europejskiej szkoły, zawiera m.in. praca *Europejskie systemy szkolne* wydana w 1996 roku w języku niemieckim pod red. Oskara Anweilera.

Nieco korzystniej przedstawia się pod tym względem sytuacja amerykańskiego szkolnictwa. Reakcją bowiem na alarmistyczny raport *Naród w obliczu zagrożenia* były w USA intensywne zabiegi, w wyniku których ulepszono plany i programy nauki szkolnej w *junior* i *senior schools*, poprawiono panującą w tych szkołach dyscyplinę, podniesiono o 40% w przeliczeniu na jednego ucznia nakłady na oświatę, zaczęto premiować najlepszych nauczycieli, słowem – po raz kolejny przystąpiono do reformy szkolnictwa, kierując się przy tym zaleceniami eksponowanymi w edukacyjnych raportach.

Wyraźniej od raportów krajowych zaznaczyły swoją obecność w światowej teorii i praktyce pedagogicznej **raporty tematyczne** o ponadnarodowym zasięgu. Odnosi się to głównie do raportów UNESCO poświęconych niepowodzeniom szkolnym, które to zjawisko uznano za światowy problem pedagogiczny nr 1 i warunek *sine qua non* wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży wywodzących się z różnych klas i warstw spo-

lecznych. Niemały wpływ na racjonalizację prac związanych z rewizją dotychczasowych oraz przygotowywaniem nowych planów i programów nauczania wywarły również poświęcone tym zagadnieniom raporty, przykładowo – oprócz tych, które już wymieniłem – *Kształcenie, rekrutacja i praca nauczycieli w nauczaniu początkowym i średnim* (1971), *Plany i programy edukacji wczesnoszkolnej* (1961) czy *Główne kierunki w oświacie dorosłych* (1972).

Najsilniej jednak na światową myśl pedagogiczną i praktyczną działalność wielu szkół oraz pozaszkolnych instytucji i placówek oświatowych wpłynęły cytowane już wyżej **raporty globalne**, to jest Faure'a, Klubu Rzymskiego i Delorsa. Od czasu bowiem ich opublikowania trwałe prawo obywatelstwa w pedagogice międzynarodowej zyskały sobie takie idee i zasady reform oświatowych, jak idea uczenia się przez całe życie, do której wypadnie nam jeszcze powrócić, oraz uczenia się, aby wiedzieć (Delors) czy idee uczenia się antycypującego, innowacyjnego i uczestniczącego (Klub Rzymski), stanowiące swoistą przeciwwagę dla dominującego dotychczas w szkolnictwie uczenia się zachowawczego, albo też takie zasady transformacji szkolnictwa, jak powszechność, ciągłość, drożność i elastyczność kształcenia (Faure), nie mówiąc już o postulacie społeczeństwa wychowującego, popularyzowanym m.in. przez Floriana Znanieckiego.

Coraz silniejsze uznanie wśród inicjatorów i realizatorów przygotowywanych ostatnio i już prowadzonych reform szkolnych zyskują sobie również sugerowane przez raporty globalne, w tym zwłaszcza przez raport Delorsa, zalecenia, aby w toku tych reform:

- 1) podnosić rangę edukacji przed- i wczesnoszkolnej,
- 2) zdecydowanie zwalczać niepowodzenia szkolne,
- 3) łączyć naukę szkolną z pracą,
- 4) rozszerzać ofertę usług świadczonych przez szkoły wyższe, szczególnie przez uniwersytety,
- 5) traktować reformy szkolne jako procesy całościowe i zarazem długofalowe pamiętając, że o ich sukcesie decydują przede wszystkim i ostatecznie nauczyciele.

Wiele z tych idei, zasad i zaleceń głoszono u nas równocześnie, a nawet przed opublikowaniem obu raportów UNESCO i raportu Klubu Rzymskiego. Przy ich opracowywaniu nie zabrakło też polskich pedagogów. Szkoda, że wiedzy i doświadczenia tych ludzi nie umiano u nas wykorzystać.

W wieku XX przystąpiono na niespotykaną w dotychczasowych dziejach ludzkości skalę do rozbudowy szkolnictwa wszystkich szczebli i typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych, łącznie z podyplomowymi. Szczególnie owocne były pod tym względem lata 60. i pierwsza połowa lat 70. Nieprzypadkowo zatem nazwano je okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów. Ze względu na doniosłe znaczenie tego zjawiska wiek XX zasłużył sobie, jak sądzę, na miano wieku **szkolnej eksplozji**, mimo iż miała ona miejsce w okresie jednego tylko ćwierćwiecza.

Eksplozja ta była jednym z przejawów strategii wzrostu ilościowego. Spotkała się też z równie ostrą jak ta strategia krytyką. W miejsce hasła „więcej szkoły”, wyrażającego w nieco uproszczonej i skrótowej formie główną ideę ilościowej rozbudowy edukacji, po-

jawilo się najpierw hasło descholaryzacji społeczeństwa, a następnie zastąpienia szkoły konwencjonalnej przez „inną szkołę”, szkołę alternatywną.

Obecnie postulat descholaryzacji – zarówno w postaci socjologiczno-politycznej, nadanej mu przez Ivana Illicha, autora głośnej książki pt. *Spoleczeństwo bez szkoły* (Warszawa, 1976), jak i informatycznej, której rzeczniczka Mary N. White skłonna była twierdzić, że dalsze postępy elektroniki uczynią tradycyjną szkołę placówką „niekompatybilną z warunkami życia współczesnego społeczeństwa” i wymuszą jej radykalne przeobrażenie – nie jest wśród pedagogów popularny. Nie ma więc podstaw, aby uważać go za drogowskaz przebudowy czekającej systemy szkolnej w różnych krajach. Bardziej przydatne pod tym względem mogą okazać się postulaty – określane też niekiedy mianem paradygmatów – szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej.

Wiek XX, jak pamiętamy, miał być „wiekiem dziecka” i „wiekiem nowego wychowania”, miał też doprowadzić do bezprecedensowej „eksplozji szkolnej” i zbudowania „nowej szkoły”, szkoły wolnej od lęku i stresów, szkoły efektywnej, „szkoły przyszłości”. Nic takiego się nie stało.

Faktem natomiast jest, że zawdzięczamy mu narodziny nowej i zarazem niezwykle płodnej idei edukacyjnej, odpowiadającej potrzebom zmieniającego się szybko świata, a równocześnie ukazującej kierunek racjonalnej reformy zinstytucjonalizowanej edukacji. Tą ideą jest postulat ustawicznego kształcenia, uczenia się przez całe życie, *lifelong learning*.

Obaliła ona odwieczne przekonanie, że człowiek uczy się najskuteczniej w okresie dzieciństwa i młodości, że umie to tylko, czym zdołał „nasiąknąć za młodu”. Wykazała też bezzasadność opartego na tym przekonaniu podziału ludzkiego życia na okresy zabawy, uczenia się zinstytucjonalizowanego i pracy oraz przeświadczenia, że wiedza zdobyta w młodości stanowi kapitał wystarczający na całe życie. To przeświadczenie nie ma obecnie racji bytu. Wiedza bowiem ojców, jak to obrazowo określił swego czasu prof. Suchodolski, nie wystarcza już teraz nawet ich synom, nie mówiąc już o wnukach. Dzisiaj czas dzielący dokonanie wynalazku od jego upowszechnienia nie wynosi już pół wieku, jak to np. miało miejsce w przypadku silnika elektrycznego (1821–1886), lecz zaledwie pięć do trzech lat (tranzystor czy bateria słoneczna). W tej sytuacji uczenie się staje się sprawą całego ludzkiego życia, a nawet – bez cienia przesady – zyskuje rangę czynnika determinującego jego istnienie i jakość, jak na to zwrócił uwagę w latach 70. Edgar Faure. Sprawa więc możliwości oraz efektywności edukacji i autoedukacji dorosłych zasługuje na szczególną uwagę.

Nie wnikając w analizę różnych na ten temat opinii i poglądów stwierdzamy, że możliwości i wyniki uczenia się dorosłych są na tyle istotne, iż pozwalają organizować kształcenie jako proces trwający przez całe życie oraz obejmować nim różne szczeble i przedmioty edukacji ogólnej i zawodowej. Ma to ogromne znaczenie, gdyż otwiera przed szkolnictwem i innymi placówkami oświatowymi nowe tereny i perspektywy działania. Jemu to w szczególności zawdzięczają swe powstanie i rozwój różne rodzaje szkół dla pracujących, łącznie ze studiami wieczorowymi i zaocznymi, z nim też związane są nadzieje na rozbudowę kształcenia przemienne. Fakt ten ma oprócz tego istotne znaczenie społecz-

ne. Aktywizując bowiem działalność edukacyjną ludzi dorosłych, pozwala im aktualizować i wzbogacać posiadaną wiedzę i umiejętności ogólne i zawodowe, stawia przed nimi cele i zadania pobudzające do wysiłku i doskonalenia różnych stron życia osobistego i społecznego, czego przykładem jest m.in. bujny rozkwit duńskiego rolnictwa czy niemieckiego rzemiosła, przypisywany działalności uniwersytetów ludowych, jak w Danii, czy tzw. dualnemu systemowi kształcenia zawodowego, jak w Niemczech. Można zatem powiedzieć ogólnie, iż umiejętność skutecznego uczenia się, opanowana przez ludzi dorosłych, uczenia się ustawicznego, stanowi warunek konieczny budowy społeczeństwa wychowującego, które nie bez racji – jak to podkreślił prof. Stanisław Kaczor w relacji z obrad V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu z 1997 roku (por. „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 1) – nazywa się ostatnio „społeczeństwem przyszłości”.

Uczyć zatem, nakazuje wiek XX, trzeba się przez całe życie. Uczyć trzeba się przy tym nie tylko dlatego, żeby osiągać wymienione wyżej cele, lecz i po to, aby po prostu „nie zginąć”. Taką bowiem kasandryczną przestrożę zawiera Raport Klubu Rzymskiego z 1979 roku: „*learn or perish*”! W tym kontekście uczenie się dorosłych ma spełniać – inaczej niż do niedawna – nie tylko, a nawet nie tyle, funkcję kompensacyjną, co raczej ontologiczno-kształceniową, ma się stać integralnym składnikiem całościowo ujmowanego procesu zinstytucjonalizowanej edukacji. Szkoda, że w ministerialnym projekcie reformy polskiego systemu szkolnego nie nadano mu takiej rangi. Nie jest jednak jeszcze za późno, aby to uczynić.

Wiek XX jest jednak nie tylko wiekiem narodzin **idei edukacji ustawicznej**, co starałem się wyżej uzasadnić. Od swego zarania aż do dzisiaj był on oprócz tego – i nadal jest – **stuleciem edukacyjnych paradoksów**.

I tak, już w 1904 roku niemiecki pedagog Hugo Gaudig dziwił się, że w szkole pyta na ogół nie ten, który nie wie, tzn. uczeń, i nie tego, który wie (a przynajmniej wiedzieć powinien), tzn. nauczyciela, lecz odwrotnie. Podobnych paradoksów spotyka się niemało i dzisiaj. Przykładowo: Czy nie jest paradoksem, że młodzież dojrzewającą obecnie o wiele szybciej niż dawniej „przechowuje się” w szkole niekiedy do 22–23 roku życia? Czyni się tak przy tym w imię rzekomo lepszego przygotowania jej do życia ... A równocześnie szkoła nie włącza na ogół tej młodzieży w nurt autentycznej aktywności społecznej, kulturalnej i zawodowej, nie wdraża jej do ponoszenia odpowiedzialności za efekty tej działalności oraz ogranicza zakres zainteresowań i samodzielnych poczynań poznawczych i praktycznych uczniów do programowych standardów, opracowywanych przeważnie na miarę tzw. przeciętnego ucznia. W tych okolicznościach szkoła staje się rzeczywiście swoistą „przechowalnią”, w której z przeciętnymi uczniami realizuje się w przeciętny sposób przeciętny program, uzyskując przy tym na ogół przeciętne wyniki. Czas wypowiedzieć tej przeciętności zdecydowaną wojnę, gdyż godzi ona w żywotne interesy narodu – nawołują Amerykanie w cytowanym już raporcie *Naród w obliczu zagrożenia*. A oto kolejny paradoks: W latach 60. po niezwykle surowej i zarazem prawie powszechnej krytyce szkoły jako instytucji – jak podkreślano – streso- i nerwicogennej, mało wydajnej, drogiej, niedemokratycznej itd. itp., nastąpił burzliwy w skali światowej ... rozwój szkolnictwa różnych szczebli i typów, nazwany przez Torstena Huséna jego „złotą dekadą”.

Wymienione paradoksy mają ogólny charakter, ponieważ odnoszą się do większości obecnych systemów szkolnych. Ich listę można by, oczywiście, wydłużyć. Można by także wskazać paradoksy charakterystyczne dla naszego już tylko systemu. Jeden z nich był już w tym opracowaniu przytaczany w kontekście wypowiedzi redaktor Nowakowskiej. Inny polega na tym, iż nie tak jeszcze dawno MEN zamierzało budować szkołę „dobrą i nowoczesną”, zapominając, że szkoła „dobra” musi dzisiaj być równocześnie szkołą „nowoczesną”.

Wiek XX był również **wiek**em szczytnych, ale przeważnie niemożliwych do zrealizowania **haseł**. U jego zarania nawoływano, aby „nie wychowywać”, gdyż właśnie na tym polega „największa tajemnica skutecznego wychowania”, jak uważała Ellen Key. Na początku lat 90. prof. Suchodolski głosił z kolei pogląd, iż „wychowywać trzeba mimo wszystko”. Między tymi ekstremalnymi stanowiskami mieści się cała gama haseł pośrednich. Podkreślały one, mówiąc najogólniej, nieodzowność przystosowania „edukacji i szkoły do potrzeb rewolucji naukowo-technicznej”, jak w latach 60., przekształcenia społeczeństwa w „społeczeństwo rozwinięte”, jak w latach 70., zreformowania szkolnictwa zgodnie z zasadami postępu społecznego i nowoczesnej techniki, zwłaszcza elektronicznej, jak w latach 80., czy wreszcie „uczenia się, aby wiedzieć, działać i współżyć z innymi”, jak w latach 90. Oprócz tego nawoływano do włączenia edukacji w nurt walki z przestępczością, zwłaszcza nieletnich, narkotykami, dewastacją naturalnego środowiska człowieka, marnotrawstwem energii i wyczerpujących się zasobów nieodtwarzalnych surowców itp.

Niektóre z tych haseł są zbyt ogólne, aby można było – nie poddając ich uprzedniej operacjonalizacji – przyjąć je za wytyczne kierunkowe naprawy edukacyjnych realiów, np. „uczyć się, aby być”; inne nazbyt utopijne w obecnych warunkach społeczno-ustrojowych, jak chociażby hasło „upowszechnienia kształcenia poprzez wyrównanie szans oświatowych wszystkich dzieci”; a jeszcze inne nacechowane znacznym ładunkiem szlachetnych i słusznym intencji o randze nie tyle pragmatycznej, co raczej typowej dla manifestów edukacyjnych, których w XX wieku też nie brakowało, o czym np. świadczy manifest pedagogiczny amerykańskiej grupy „Paideia” z 1982 roku. Być może, iż wiek XXI okaże się łaskawszy dla realizacji przynajmniej niektórych spośród omawianych wyżej haseł.

Wszystkie charakteryzowane dotychczas nadzieje i rozczarowania edukacyjne XX wieku wywodzą się z określonych prądów i kierunków myśli pedagogicznej. Między przedstawicielami owych prądów toczyły się – i nadal się toczą – ożywione dyskusje i spory, w których dość często dochodziły do głosu stanowiska przeciwstawne w istotnych dla edukacji kwestiach. W związku z tym wiek XX zasługuje również na nazwę **stulecia pedagogicznych dyskusji i kontrowersji**.

Szczególnie burzliwe dyskusje toczyły się początkowo między tzw. naturalizmem i socjologizmem pedagogicznym, których zbliżeniu miała służyć teoria konwergencji. Nieco późniejszym, ale równie istotnym przedmiotem naukowej i ideologicznej wymiany poglądów były spory nurtu religijnego z przedstawicielami pedagogiki marksistowskiej. Nie brakowało też dyskusji między pedagogami kultury – który to nurt miał w Polsce dość liczną grupę wybitnych zwolenników – a rzecznikami pozostałych prądów myśli pedagogicznej, zwłaszcza psychologicznego i socjologicznego.

Dyskusje toczyły się również między reprezentantami różnych kierunków tego samego nurtu, jak chociażby między J. Dewey'em, H. Gaudigiem i G. Kerschensteinerem, którzy – opowiadając się za ideą „szkoły pracy” – bardzo różnie tę ideę interpretowali.

Przedmiotem wymiany myśli był przy tym – mówiąc najogólniej – bardzo szeroki krąg pedagogicznych problemów. I tak, jedni spierali się o kwestie dla nauk o wychowaniu podstawowe, czego przykładem była dyskusja, jaką w USA wiodli ze sobą w latach 30. esencjaliści, progresywiści i perenialiści; drudzy zastanawiali się nad nowymi koncepcjami programowo-metodycznymi nauczania, np. nad kształceniem politechnicznym czy różnymi odmianami programowania dydaktycznego, a jeszcze inni, jak chociażby Francuzi od czasu projektu reformy szkolnej Langevina-Wallona, dyskutowali nad celowością i formami uzupełnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole o tzw. orientację szkolną i zawodową.

Te przykładowo tylko przypomniane dyskusje wzbogaciły pedagogikę XX wieku o nowe treści poznawcze, otworzyły przed nią pomijane lub niedoceniane dotychczas terytoria badań, ukazały ich priorytety, podkreślając np. doniosłość badań nad niepowodzeniami uczniów w nauce szkolnej, a oprócz tego umocniły jej więzi z filozofią, psychologią, socjologią, demografią i ekonomią. W tej sytuacji coraz częściej mówi się i pisze nie tyle o **pedagogice**, co raczej o **naukach o wychowaniu**, jak to czynią od dłuższego już czasu Niemcy. Wiele danych wskazuje, że ten nurt będzie się w przyszłości umacniał. Nie jest również wykluczone, że w wieku XXI pojawią się nowe nadzieje pedagogiczne, którym nie będą już towarzyszyć równie liczne, jak w tym stuleciu rozczarowania.

CZY U PROGU XXI WIEKU POTRZEBNA JEST W POLSCE USTAWA O EDUKACJI DOROSŁYCH – stanowisko Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w sprawie ustawy o kształceniu dorosłych

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ukazały się dwa ważne dokumenty dotyczące szeroko rozumianej edukacji: wydana przez Komisję Europejską Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia pt. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” oraz Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Są to opracowania trudne do przecenienia w obecnej sytuacji Polski, w okresie reformowania struktur państwa, gospodarki, a w szczególności systemu edukacji narodowej.

W obydwu dokumentach podkreślane jest znaczenie poziomu posiadanej wiedzy oraz gotowości do stałego doskonalenia się i podnoszenia kwalifikacji. „Trzeba będzie stworzyć takie środki – czytamy w „Białej Księdze” – aby rozwinąć w społeczeństwie wolę kształcenia i doskonalenia w ciągu całego życia. Szerokim kręgiem społecznym powinno się otworzyć stały dostęp do zdobywania nowych umiejętności”. Autorzy Raportu Okrągłego Stołu przemysłowych państw Europy z 1995 roku piszą: „Podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności i w stawaniu się całościowym bytem ludzkim, a nie narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej”.

„Idea edukacji przez całe życie jest kluczem do XXI wieku” czytamy w Raporcie Delors’a. „Przybierając nową postać, edukacja ustawiczna wykracza poza dotychczasową praktykę, szczególnie w krajach rozwiniętych, a mianowicie poza doksztalcenie, doskonalenie oraz rekwalifikację i promocję zawodową dorosłych. Powinna ona stworzyć wszystkim różnorodne możliwości edukacji bądź oferując drugą lub третią szansę, zaspokajając głód wiedzy, piękna lub przekraczania samego siebie, bądź też doskonaląc i poszerzając przygotowanie ściśle związane z wymogami życia zawodowego, łącznie z przygotowaniem praktycznym”.

Nie ulega wątpliwości, że od poziomu wykształcenia społeczeństwa, właściwego wykorzystywania zdobytych wiadomości i umiejętności oraz ciągłego doksztalcenia się i podnoszenia kwalifikacji zależy rozwój gospodarczy, społeczny i kulturowy kraju.

W dobie zachodzących w Polsce przemian, restrukturyzacji gospodarki, przygotowań do wejścia do Unii Europejskiej oraz postępującej w świecie globalizacji stworzenie warunków do zdobywania lub podnoszenia takich kwalifikacji, które pozwolą na sprawne poruszanie się w tej zmieniającej się rzeczywistości, nabiera szczególnego znaczenia.

Wprowadzana od 1 września 1999 roku reforma systemu edukacji kładzie większy niż do tej pory nacisk na kształcenie ogólne, naukę języków obcych oraz na wychowanie, co spowoduje lepsze przygotowanie absolwentów do życia w zintegrowanej Europie.

Mamy nadzieję, że zreformowana szkoła sprosta wyzwaniom tak jasno sformułowanym przez Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk w Memoriale pt.: „Rola edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski”. A więc szkoła będzie nie tylko uczyć, ale również kształtować charaktery, będzie rozwijać zdolności do samorozwoju, przygotowywać do współżycia we wspólnotach lokalnych, środowiskowych, regionalnych i międzynarodowych oraz funkcjonowania w warunkach demokracji. Będzie wychowywać człowieka zdolnego do funkcjonowania w nowej cywilizacji informacyjnej, przygotowanego do posługiwania się nowoczesnymi mediami i technikami informacyjnymi, rozumiejącego otoczenie, a nie tylko gromadzącego wiedzę.

Pierwsi absolwenci liceów profilowanych, mamy nadzieję, że dobrze przygotowani do funkcjonowania w zintegrowanej Europie, pojawią się dopiero w 2005 roku. Część z nich pójdzie na studia, część będzie zdobywać zawód w szkołach policealnych lub w formach pozaszkolnych. Ze szkoły powinni wyjść z przekonaniem, że aby dobrze funkcjonować na rynku pracy, muszą ustawicznie się doksztalać, doskonalić i uaktualniać swoją wiedzę

oraz być przygotowani na zdobycie nowego zawodu lub nowych kwalifikacji w różnych formach kształcenia dorosłych.

Jednakże we wprowadzanej reformie systemu edukacji zabrakło miejsca na stworzenie postulowanego od kilku lat sprawnie funkcjonującego systemu kształcenia i doskonalenia pozaszkolnego, który objąłby ogromną rzeszę ludzi, którzy już zakończyli edukację lub ukończą ją przed 2005 rokiem w nie zreformowanej szkole. Ludzi, którzy zdobyli lub zdobywają zawód, na który nie zawsze jest zapotrzebowanie na rynku pracy. Ludzi, którym trzeba ułatwić zdobycie nowych kwalifikacji oraz pomóc w przystosowaniu się do życia w zintegrowanej Europie.

Ogólne zasady pozaszkolnej działalności oświatowej wynikają obecnie z trzech podstawowych aktów prawnych:

- ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późniejszymi zmianami. Ustawa ta, wyznaczając zadanie zapewnienia dorosłym możliwości zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych, nie określiła trybu osiągania tego celu, a zawężając upoważnienie dla ministrów do określenia jedynie zasad podnoszenia kwalifikacji zawodowych nie stworzyła możliwości całościowego uregulowania sprawy;
- ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy z późniejszymi zmianami. Ustawa ta m.in. przewiduje możliwość określania w przepisach prawa pracy kwalifikacji zawodowych wymaganych do wykonywania określonego rodzaju pracy lub na określonym stanowisku pracy, a także nakłada na pracodawców obowiązek ułatwienia pracownikowi podnoszenie kwalifikacji zawodowych;
- rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych. W rozporządzeniu tym zawężono możliwości zdobywania tytułu robotnika wykwalifikowanego do zawodów objętych klasyfikacją szkolnictwa zawodowego, traktując szkolną dokumentację programową dla zawodu jako podstawę wymagań egzaminacyjnych.

W aktach tych, mimo że były tworzone lub nowelizowane w ostatnich latach, zabrakło ducha przemian, jakie nastąpiły w naszym kraju, nie dostrzeżono także dynamicznie rozwijającego się prywatnego sektora gospodarki i roli pracodawcy w podnoszeniu kwalifikacji pracowników. Akty te nie podejmują szeregu problemów związanych z edukacją dorosłych, których rozwiązanie jest konieczne w obecnej sytuacji Polski, np.:

- nie podejmują problemu jakości usług oświatowych świadczonych przez różne podmioty (spełnienie określonych wymagań przez placówkę edukacji dorosłych przed rozpoczęciem działalności, ocena placówek i promocja działalności tych, które gwarantują wysoki poziom usług edukacyjnych),
- nie zawierają mechanizmów motywujących zarówno pracowników, jak i pracodawców do podnoszenia kwalifikacji zawodowych,
- nie określają powiązań pomiędzy umiejętnościami nauczonymi w szkole a umiejętnościami wymaganymi w zawodach poszukiwanych na rynku pracy, ujętych w klasyfikacji zawodów gospodarczych,

- nie określają jasnych reguł ekonomicznych, wspierających czy wręcz wymuszających przez państwo działania na rzecz stałego doskonalenia i pozyskiwania nowych – zgodnych z potrzebami gospodarki – umiejętności i kwalifikacji.

„Edukacja – czytamy w Raporcie Delorsa – stanowi w rzeczywistości dobro wspólne, które nie może podlegać tylko regulacji wolnej gry rynkowej”. Pozostawienie w Polsce edukacji dorosłych jedynie weryfikacji wolnego rynku, jak to ma miejsce obecnie, może doprowadzić przy przewidywanym jego rozwoju nie do wzrostu, a do spadku poziomu szkolenia.

A przecież zależy nam nie tylko na zwiększeniu liczby kształcących się, ale również na podniesieniu poziomu kształcenia, gdyż nasze państwo już dziś powinno się dynamicznie rozwijać, doganiać wysoko rozwinięte kraje, zająć należne miejsce w Unii Europejskiej, być równorzędnym partnerem w negocjacjach gospodarczych, ekonomicznych i politycznych.

Aby stało się to możliwe, niezbędne jest podjęcie znacznego wysiłku w celu podniesienia poziomu edukacji osób czynnych zawodowo. Działania powinny obejmować nie tylko podnoszenie kwalifikacji zawodowych, naukę języków obcych i przygotowanie do wykorzystania nowoczesnych technik informatycznych i multimedialnych, ale również m.in. edukację prawną, samorządową czy ekologiczną społeczeństwa, a nawet doskonalenie wiedzy i umiejętności elit gospodarczych, politycznych i samorządowych.

Czy zatem u progu XXI wieku potrzebna jest w Polsce ustawa o edukacji dorosłych? Uważamy, że nie tylko jest potrzebna, ale że jest konieczna jako podstawa prawna, umożliwiająca rozwiązanie jednego z kluczowych problemów naszego rozwijającego się kraju?

Pierwsza dekada XXI wieku powinna stać się dekadą edukacji osób dorosłych. Aby to przedsięwzięcie się powiodło, powinniśmy niezwłocznie podjąć prace nad przygotowaniem ustawy o edukacji dorosłych, będącej dopełnieniem ustaw o systemie edukacji i o szkolnictwie wyższym. Naszym zdaniem powinna ona:

1. Określać rolę i zadania państwa, uwzględniając następujące zagadnienia:
 - koordynacja działań związanych z edukacją dorosłych,
 - tworzenie zachęt do podejmowania nauki,
 - rozwiązania ekonomiczne pomagające zachować zasadę równego dostępu do edukacji dorosłych,
 - stworzenie mechanizmów zapewniających wysoką jakość usług oświatowych poprzez akredytację jednostek szkolących i wynikające z niej prawo nadawania kwalifikacji zawodowych, certyfikację jednostek szkolących uzyskujących wysokie efekty edukacyjne, stworzenie systemu doradztwa dydaktycznego jednostkom szkolącym, określenie zasad działania nadzoru pedagogicznego, wprowadzenie obowiązku doskonalenia kadry nauczającej,
 - opracowanie jednolitego systemu nadawania kwalifikacji i tytułów zawodowych, zachowującego równowagę kształcenia szkolnego i pozaszkolnego,

- opracowanie zasad zlecania zadań państwa w dziedzinie oświaty organizacjom pozarządowym,
 - zapewnienie poradnictwa i doradztwa zawodowego.
2. Określać rolę i zadania samorządów lokalnych w zakresie:
- współudziału w tworzeniu sieci placówek edukacji dorosłych,
 - tworzenia zachęt do podejmowania kształcenia w dziedzinach potrzebnych środowiskom lokalnym,
 - pomocy ekonomicznej uczestnikom kształcenia i jednostkom szkolącym,
 - zapewnienia na swoim terenie informacji o szkoleniach i jednostkach szkolących.
3. Wskazywać na zadania pracodawców, do których można by zaliczyć:
- umożliwianie pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych w zakresie potrzebnym pracodawcy,
 - udzielanie pomocy ekonomicznej i urlopów edukacyjnych,
 - udostępnianie miejsc w zakładach pracy na staże edukacyjne,
 - umożliwienie kształcenia praktycznego w zakładach pracy.
4. Określać rolę samorządów pracodawców poprzez:
- tworzenie zachęt do podejmowania przez pracodawców wysiłków na rzecz podnoszenia kwalifikacji pracowników,
 - uczestnictwo przy opracowywaniu standardów kwalifikacyjnych i wymagań egzaminacyjnych,
 - uczestnictwo w nadawaniu tytułów zawodowych,
 - nadzór nad jakością kształcenia praktycznego w zakładach pracy.
5. Wskazywać na rolę i zadania związków zawodowych w promowaniu edukacji pracowni-
czej m.in. poprzez:
- propagowanie wśród pracowników potrzeby podnoszenia kwalifikacji zawodowych,
 - dbanie o realizację przez pracodawców ustawowych zadań w zakresie edukacji pracowników,
 - uczestnictwo w nadawaniu tytułów zawodowych,
 - pomoc ekonomiczną pracownikom w kształceniu,
 - doradztwo w zakresie wyboru form kształcenia i doskonalenia przez pracowników.
6. Określać prawa i obowiązki uczestników kształcenia, takie jak:
- prawo do urlopu szkoleniowego,
 - prawo do kontynuowania pracy po zakończeniu szkolenia akceptowanego przez pracodawcę,
 - prawo do refundacji w całości lub części kosztów kształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych,
 - obowiązek dalszej pracy w zakładzie, jeżeli szkolenie było finansowane w całości lub części przez pracodawcę.
7. Wytyczać zadania organizatorów kształcenia (jednostek szkolących) zobowiązujące do:
- zapewnienia wymaganych warunków do prowadzenia procesu kształcenia, w tym niezbędnych środków technicznych, dydaktycznych, lokalowych,
 - zapewnienia programów kształcenia adekwatnych do potrzeb uczestników szkoleń,

- zagwarantowania wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, przygotowanej do pracy z osobami dorosłymi,
- stosowania metod kształcenia gwarantujących osiągnięcie wysokich efektów przez osoby dorosłe.

Zakłady Doskonalenia Zawodowego, w których w systemie szkolnym i pozaszkolnym kształcą się rocznie blisko 400 tysięcy osób dorosłych, mają rozeznanie w zakresie przedstawionych wyżej problemów, a także potrzeb i możliwości organizacyjnych kształcenia dorosłych. Na rozeznanie to składają się nie tylko nasze własne doświadczenia, ale także doświadczenia organizacji działających w ramach Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego występuje więc z inicjatywą wspólnej pracy środowisk związanych z kształceniem dorosłych nad przygotowaniem projektu ustawy o edukacji dorosłych. Proponujemy powołanie przez środowisko oświaty dorosłych zespołu, który w ramach Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, wykorzystując dotychczasowe opracowania, przygotowuje projekt ustawy. Projekt ten mógłby być podany pod dyskusję środowiska na II Sejmiku Edukacji Dorosłych jesienią bieżącego roku.

Jesteśmy przekonani, że do pracy zespołu włączą się aktywnie parlamentarzyści oraz przedstawiciele zainteresowanych resortów.

SPRAWOZDANIE I WNIOSKI Z KONFERENCJI

I sesja plenarna

Prowadzący I sesję plenarną **Andrzej Piłat** – przewodniczący Krajowej Rady Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, poseł na Sejm RP – otwierając konferencję powiedział, że Polska dokonuje radykalnych przemian ustrojowych, gospodarczych i oświatowych. Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego jako największa w Polsce organizacja oświaty dorosłych czuje się zobowiązany do wniesienia swojego wkładu do programowania reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego.

Bardzo nam zależy, aby dzisiejsze wystąpienia i dyskusje, a także przekazane wcześniej materiały konferencyjne pozwoliły na określenie w trakcie tej konferencji aktualnego stanu edukacji dorosłych w Polsce oraz wskazanie miejsca i roli kształcenia dorosłych w zreformowanym systemie oświaty. Chcemy także – wspólnie z organizacjami zajmującymi się kształceniem dorosłych – podjąć prace nad przygotowaniem ustawy o edukacji dorosłych. Mamy zapewnienie parlamentarzystów różnych opcji, zajmujących się tym

tematem, że jeżeli taki projekt zostanie przygotowany przez specjalistów, to istnieje szansa wniesienia go pod obrady Sejmu albo poprzez MEN i MPiPS, albo przez samych parlamentarzystów.

Przyszedł taki czas, kiedy trzeba sobie powiedzieć, że kształcić musimy się przez całe życie, że musimy podnosić swoje kwalifikacje, zdobywać nowe zawody i umiejętności. Rola kształcenia ustawicznego jest więc nie do przecenienia. Z takim przekonaniem o celowości i wysokiej randze dzisiejszej konferencji Andrzej Piłat przywitał wszystkich zaproszonych gości, wybitne grono naukowców i praktyków, działaczy organizacji oświatowych, a zwłaszcza Wojciecha Książka – Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Piotra Kołodziejczyka – Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej, senatora Zbyszka Piwońskiego, posła Jana Zaciurę, Barbarę Janik reprezentującą Biuro Studiów i Analiz Kancelarii Prezydenta.

Jako pierwszego poprosił o zabranie głosu **Wojciecha Książka**, Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, który powiedział, że po zorganizowanej jesienią ubiegłego roku konferencji, na której zastanawiano się nad przyszłością szkolnictwa zawodowego i edukacji dorosłych, MEN opublikowało materiał o szkolnictwie zawodowym, zawierający szereg propozycji w tym zakresie.

Następnie przypomniał zasadnicze cele reformy:

- upowszechnienie edukacji na poziomie średnim i wyższym – zwiększenie odsetka młodych Polaków kończących szkoły maturalne i wyższe co najmniej o połowę,
- udostępnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym młodzieży ze wsi i małych miasteczek,
- zmiana jakości kształcenia, położenie większego nacisku na kształcenie umiejętności i wychowanie.

Zasadniczy cel reformy jest jeden – żeby młodzi Polacy w XXI wieku potrafili znaleźć swoje godne miejsce w dorosłym życiu. Realizuje się to przez pracę i musimy zrobić wszystko, żeby nie było w Polsce całych zagłębi bezrobocia, tym bardziej, że perspektywy pracy w XXI wieku nie są dla Polaków zachęcające.

W sprawie umocowania prawnego edukacji ustawicznej MEN podjęło decyzję, żeby w ramach nowelizacji ustawy o systemie oświaty wprowadzić osobny rozdział związany z edukacją ustawiczną. Gdyby była inicjatywa parlamentarna idąca w kierunku odrębnej regulacji, to MEN na pewno będzie sojusznikiem. W trybie szybkim łatwiej te elementy wprowadzić drogą nowelizacji ustawy.

Edukacja ustawiczna powinna zaczynać się już w szkole zawodowej. W nauczaniu szerokoprofilowym niezwykle ważny jest, realizowany dziś w części szkół zawodowych, przedmiot aktywizacja na rynku pracy. W programie gimnazjum przewidziany jest przedmiot wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym.

Sprawą niezwykle ważną jest poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, szczególnie ze względu na preorientację zawodową. Na terenach dużego bezrobocia konieczne jest rozbudzanie aspiracji edukacyjnych.

Dużą rolę przywiązuje się do innego określenia profili zawodowych i konkretnych zawodów. W Polsce mieliśmy 1547 zawodów szkolnych, z tego 30 zawodów generowało

około 57% bezrobotnych. Obecnie w klasyfikacji jest 157 zawodów – trzeba tu uwzględnić standardy Unii Europejskiej.

W czasie kariery zawodowej na Zachodzie człowiek 6–9 razy zmienia zawód. Potrzebne jest więc jak najszersze przygotowanie szerokoprofilowe w czasie edukacji ciągłej i inwestowanie w przygotowanie do konkretnych zawodów w krótkich modułach w ramach edukacji ustawicznej. Edukacja przez całe życie jest sprawą niezwykle ważną i ważną rolę mogą w niej odegrać różne podmioty niepubliczne.

W Ministerstwie Edukacji Narodowej został powołany zespół, w którym aktywną rolę odgrywa pan prezes Andrzej Kirejczyk. Głos instytucji, którą on reprezentuje, na pewno będzie uwzględniany w sprawach dotyczących reformowania szeroko rozumianego kształcenia zawodowego.

Następnie głos zabrał **Piotr Kołodziejczyk**, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej. W swoim wystąpieniu mówił on o wyzwaniach, jakie stoją przed polskim rynkiem pracy na progu XXI wieku, o działaniach, które musi polityka państwa podjąć wobec tych wyzwań, a także o pewnych konkretach związanych z kształceniem ustawicznym, bo ono zajmuje ważne miejsce w planach rządu.

Wśród czynników determinujących przyszłą sytuację gospodarczą Polski jest przyrost zasobów pracy – w ciągu najbliższych kilku lat wchodzi na rynek pracy kolejny wyż demograficzny, który w przeważającej części nie zostanie objęty działaniem zreformowanego systemu edukacji o wyższym wskaźniku skolaryzacji. Drugim wyzwaniem jest integracja ze strukturami gospodarczymi świata. Stawia to przed naszą gospodarką konieczność dostosowywania się do zmieniających się potrzeb rynku, sprostania wzrastającej międzynarodowej konkurencji. To jest dla naszych przedsiębiorstw i ich pracowników duża szansa, ale jest to też zagrożenie i wyzwanie. Polityka państwa musi odpowiadać na te wyzwania w taki sposób, żeby wzmacniać szanse, a minimalizować zagrożenia.

W Ministerstwie Pracy przygotowywana jest narodowa strategia zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich na lata 2000–2006. W strategii tej jest wykorzystywana najnowsza myśl z polityki rynku pracy i najbardziej efektywne tendencje. Głównym celem polityki zatrudnienia w Polsce musi być zwiększenie stopnia partycypacji osób zawodowo czynnych w rynku pracy poprzez rozwój przedsiębiorczości, politykę wspierania równości szans na rynku pracy, poprawę zdolności adaptacji polskich przedsiębiorstw i ich pracowników do zmieniającej się sytuacji oraz poprawę zdolności do bycia zatrudnionym przez całe życie i zmiany swoich kwalifikacji zgodnie ze zmieniającymi się wymogami na rynku pracy.

Podstawowym czynnikiem wzrostu przedsiębiorstw w XXI wieku są kwalifikacje pracowników, w związku z czym muszą oni umieć zmieniać swoje kwalifikacje. W naszej strategii wbudowujemy więc takie elementy, które mają wspierać proces kształcenia ustawicznego i zachęcać pracodawców do podnoszenia kwalifikacji pracowników.

Trzeba będzie wspierać szkolenia dorosłych na bardzo dobrym poziomie, ponieważ rynek w tej chwili to głównie rynek jakości. Konkurować już nie wystarczy, dając produkt o niskiej cenie. Ten produkt musi mieć niską cenę, ale być wysokiej jakości. Produktów o wysokiej jakości nie wyprodukują ludzie o niskich kwalifikacjach.

Dzisiaj w Polsce kształci się 1,2–1,5 mln zatrudnionych, co stanowi 8–10% pracujących. W krajach Unii Europejskiej normą jest zdobywanie kwalifikacji przez około 20% populacji zawodowo czynnych. Przed nami jest zatem jeszcze wiele do zrobienia.

Wystąpienia naukowe rozpoczął prof. dr hab. **Czesław Kupisiewicz**, który wygłosił referat nt. „Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku”. Pełny tekst tego referatu jest zamieszczony w tym numerze „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”.

Prof. dr hab. **Kazimierz Żygulski** w swoim wystąpieniu nawiązał do przedstawionego przez prof. Kupisiewicza bilansu XX wieku w zakresie oświaty, szkoły, wychowania, kształcenia dorosłych. Jesteśmy daleko od tego bilansu, gdyż na naszych poglądach ciąży bardzo silnie europocentryzm. Wiek XXI będzie z konieczności wiekiem globalizacji. Zamknięcie się w Europie jest po prostu niemożliwe. Integracja europejska jest organizowana, aby sprostać groźnym wyzwaniom globalizacji. Tymczasem szkoła i wychowanie są problemem światowym i przez cały XX wiek nim były.

W Europie mnożono raporty, a ogromne obszary świata szły innym torem. W skali globalnej ośrodki przyszłości przesuwały się nad Pacyfik. Europa w ciągu najbliższych 20 lat będzie reprezentować 7% populacji świata. Tradycja szkoły w innych regionach jest ogromna i w tych bilansach nie można jej traktować jako margines.

W XX wieku szkoła była częścią innych systemów, które ją wmontowywały, kształtowały, podporządkowywały, nasycali elementami pochodzącymi nie ze szkoły. Spojrzenie globalne zmusza nas do liczenia się z tym, że będziemy stykać się z ludźmi i problemami szkół pozaeuropejskich. Musimy liczyć się z tym, że w XXI wieku zostaną ponowione próby manipulowania szkołą, wychowaniem, dostosowywaniem do różnych ideologii, koncepcji, czyli po prostu interesów.

Globalizacja jest procesem przedstawianym zwykle jako triumfalny pochód ludzkości, łączenie się, globalna wioska. W rzeczywistości będzie to proces bolesny i trudny, w którym główne role są rozdane i należą do kilku potęg, a inni muszą się do tego dostosować.

W procesie globalizacji nadrzędne są problemy ekonomiczne i one będą wyznaczały myślenie o szkole. Łączy się to z niezwykle ważnym zagadnieniem – projektami zasadniczej reformy systemu pracy. Przypuszczalnie w XXI wieku będziemy pracować w kilku równoległych systemach, z których powszechny będzie obejmował ludzi od 18 do 78 lat życia i będzie miał pewien charakter przymusowy. Będzie to praca krótka, dająca pewne minimum egzystencji i w pewnym sensie obowiązkowa. Te wielkie, dyskutowane dziś projekty zasadniczej reorganizacji systemu pracy są w perspektywie XXI wieku niezwykle ważne dla szkół i systemów kształcenia. Nakłada się na to problem demograficzny – w krajach rozwiniętych przedłuża się życie i aktywność ludzka.

W trzech słowach – samodzielność, aktywność, innowacja – staramy się zawrzeć pewne cechy człowieka, które chcemy wykształcić. Z naszego pola widzenia nie może zniknąć podmiot naszych starań – ukształtowanie człowieka XXI wieku. W XXI wieku, w dobie globalizacji nie będzie stabilizacji ekonomicznej. Czeka nas niepewność i ryzyko. Powstaje zatem pytanie, jak przygotowywać ludzi do życia w czasach niepewnych. Szkoła zawsze przygotowywała ludzi do życia w przewidywanych, stabilnych warunkach.

Samodzielność człowieka, jego aktywność i poszukiwanie dróg stanie się cechą wyróżniającą – już nie pilność, solidność z poprzednich czasów, która warta była dużo, kiedy kariera człowieka była jasno określona, a kolejne szkolenia dawały mu wyższą rangę.

Aby więc dobrze przygotować człowieka do życia w XXI wieku, trzeba w nim wykształcić takie cechy, jak: samodzielność, aktywność, poszukiwanie dróg.

Prof. dr hab. **Stefan Kwiatkowski**, nawiązując do wypowiedzi swoich przedmówców, rozpoczął swoje wystąpienie od dwóch refleksji:

- 1) w społeczeństwie polskim lepiej znane są raporty zagraniczne niż rodzime,
- 2) globalizacja czy droga do globalizacji wiedzie przez diagnozę globalnych rynków pracy i edukacji, czyli nie ma globalizacji bez dobrej znajomości realiów. Dobra znajomość realiów to jest dobra znajomość wyników badań, jeżeli takie są, czyli jest to problem podjęcia badań, które umożliwiłyby właściwą drogę do globalizacji.

Perspektywy oświaty dorosłych to są perspektywy szeroko rozumianego rozwoju społecznego, z tym że przez ideę edukacji dorosłych rozumiemy pewne dostarczanie argumentów na rzecz spojrzenia na perspektywy rozwoju społecznego z punktu widzenia przemian jakościowych.

Z wszystkich raportów, a przede wszystkim polskich, wynika, że oświata dorosłych stymuluje rozwój społeczny, że sprzyja pozytywnym tendencjom gospodarczym, że ludzie dorośli mogą wpłynąć na zmianę systemu gospodarczego, że kształtuje kulturę polityczną i zmienia stosunki społeczne.

Tracą na znaczeniu cele kompensacyjne, a ich miejsce prawdopodobnie zajmą cele związane z upodmiotowieniem społeczeństwa, z efektywnymi zachowaniami w warunkach pracy, w warunkach niepewności, procesami integracji europejskiej, rozwojem cywilizacji technicznej, zmianami charakteru pracy, ale również rozwojem małych i średnich przedsiębiorstw oraz nowym rozumieniem takich pojęć, jak zawód, kwalifikacje zawodowe itd.

Jeśli celem jest np. upodmiotowienie społeczeństwa, to możemy to kojarzyć z treściami dotyczącymi funkcjonowania instytucji demokratycznego państwa kształtującymi świadomość prawną i postawy obywatelskie. Na przykład efektywne zachowania w warunkach niepewności można przełożyć na treści umożliwiające rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji w sytuacji ryzyka.

Treści wynikające z procesów integracji europejskiej na pewno będą złożone i wielowymiarowe, ale można je przełożyć na zagadnienia związane z analizą zadań w tzw. obszarach dostosowań gospodarczych, czyli z odpowiedzią na pytanie, jakie implikacje edukacyjne wynikają z postulatu np. swobodnego przepływu towarów, usług, kapitału, a także pracowników. Każdy z tych obszarów wymaga przewartościowań w zakresie kształcenia.

Kształcenie modułowe jest to metoda wymagająca aktywności nauczyciela, bo kształcenie modułowe wymaga zastosowania bardzo precyzyjnych procedur analizy treści i w efekcie wyboru umiejętności kluczowych stanowiących podstawę kwalifikacji zawodowych, czyli jest to inne spojrzenie na treści kształcenia. To nie jest tylko metoda nowoczesnego kształcenia, ale jest to metoda programowania czynności poznawczych uczniów

i metoda tworzenia zupełnie innych treści kształcenia. To będzie rewolucja w zakresie podręczników i materiałów dydaktycznych, jeżeli ta metoda będzie stosowana na szerszą skalę.

Współczesna oświata dorosłych ma charakter rynkowy. Na rynku usług edukacyjnych z pewnością będzie coraz więcej podmiotów, można również przypuszczać, że będzie rosła konkurencja i towarzysząca jej komercjalizacja. Do polityków oświatowych należy rozstrzygnięcie kwestii współudziału państwa i samych zainteresowanych w finansowaniu tego typu działalności. Można przypuszczać, że w najbliższych latach zostaną stworzone szersze podstawy prawne do uruchomienia szeregu uniwersytetów otwartych, ale wydaje się, że po okresie stagnacji, a nawet regresu znaczenia nabiorą zróżnicowane formy kształcenia na odległość.

Swoje wystąpienie prof. Kwiatkowski zakończył myślą Stanisława Jerzego Leca: *Bądźcie samoukami, nie czekajcie aż was nauczy życie.*

I sesję plenarną zakończyło wystąpienie **Andrzeja Kirejczyka** – wiceprezesa Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, który rozpoczął swoje wystąpienie cytatem z raportu Jacques'a Delorsa:

Idea edukacji przez całe życie jest kluczem do XXI wieku. Przybierając nową postać, edukacja ustawiczna wykracza poza dotychczasową praktykę, szczególnie w krajach rozwiniętych, a mianowicie poza doksztalcenie, doskonalenie oraz rekwalifikację i promocję zawodową dorosłych. Powinna ona stworzyć wszystkim różnorodne możliwości edukacji bądź oferując drugą lub trzecią szansę, zaspokajając głód wiedzy, piękna lub przekraczania samego siebie, bądź też doskonaląc i poszerzając przygotowanie ściśle związane z wymogami życia zawodowego, łącznie z przygotowaniem praktycznym.

Idea edukacji przez całe życie była i jest podnoszona w wielu dokumentach międzynarodowych oraz na licznych konferencjach poświęconych kształceniu dorosłych.

Idea ta nabiera szczególnego znaczenia w dobie zachodzących w Polsce przemian, restrukturyzacji gospodarki, przygotowań do wejścia do Unii Europejskiej oraz postępującej w świecie globalizacji. W polskim społeczeństwie powinno się ugruntować przekonanie o tym, że nie zdobywa się w szkole zawodu na całe życie, ale że w ciągu życia zawodowego trzeba się kilkakrotnie przekwalifikowywać oraz że trzeba stale podnosić swoje umiejętności i poziom intelektualny, ponieważ kto nie idzie naprzód, ten się cofa.

O zrozumieniu wagi edukacji ustawicznej i jej znaczenia dla rozwoju naszego kraju świadczy zainteresowanie naszą konferencją oraz liczba i waga merytoryczna przygotowanych na konferencję opracowań.

Nasza konferencja, której współorganizatorami są sygnatariusze powołanej przed kilku laty Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, jest realizacją artykułu 2a ustawy o systemie oświaty, mówiącego o wspomagającej system oświaty roli stowarzyszeń i fundacji prowadzących statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania i odbywa się w czasie programowania reformy edukacji narodowej w obszarze kształcenia zawodowego i ustawicznego. Jest ona jedną z cyklu konferencji i seminariów poświęconych temu

problemowi, organizowanych przez resort edukacji narodowej, instytuty naukowe, ZNP czy sygnatariuszy „Karty”.

Przygotowując tę konferencję założyliśmy, że powinna ona przyczynić się do:

- określenia aktualnego stanu edukacji dorosłych w Polsce,
- wskazania miejsca kształcenia dorosłych w zreformowanym systemie oświaty i roli, jaką powinno ono odgrywać w społeczeństwie XXI wieku,
- określenia optymalnych form organizacyjnych kształcenia osób dorosłych,
- przedstawienia metod kształcenia dorosłych, uwzględniających ich doświadczenie życiowe, adekwatnych do potrzeb środków dydaktycznych, a także określenia zmieniającej się roli nauczyciela w pracy z osobami dorosłymi,
- określenia rozwiązań prawnych i ekonomicznych, warunkujących niezbędny rozwój edukacji dorosłych,
- lepszego poznania działalności i osiągnięć zakładów doskonalenia zawodowego w zakresie kształcenia dorosłych.

Nie ulega wątpliwości, że od poziomu wykształcenia społeczeństwa, właściwego wykorzystywania zdobytych wiadomości i umiejętności oraz ciągłego doksztalcania się i podnoszenia kwalifikacji zależy rozwój gospodarczy, społeczny i kulturowy kraju. Polacy powinni więc jak najszybciej stać się narodem kształcącym się, a państwo powinno stworzyć do tego warunki.

Do czego powinniśmy zatem dążyć w kształceniu zawodowym osób dorosłych? Zdaniem Andrzeja Kirejczyka powinniśmy:

- zaszczyć społeczeństwu ideę uczenia się przez całe życie,
- zapewnić równy dostęp do oświaty wszystkim zainteresowanym, co powinno wiązać się ze stworzeniem odpowiednich warunków do kształcenia się osobom zamieszkałym na wsi i w małych miastach – jest to jeden z kluczowych problemów do rozwiązania,
- opracować jednolite standardy kwalifikacji zawodowych porównywalne z kwalifikacjami w krajach Unii Europejskiej,
- opracować i wdrożyć jednolity system nadawania tytułów zawodowych, niezależnie od dróg uzyskiwania wymaganych kwalifikacji,
- zwiększyć zaangażowanie partnerów społecznych w problematykę kształcenia ustawicznego i zainteresowanie pracodawców rozwojem zasobów ludzkich w ich przedsiębiorstwach,
- przyjąć rozwiązania pozwalające na zbliżenie placówki oświatowej do przedsiębiorstwa i stworzyć zachęty do uczestnictwa tego ostatniego w procesie edukacyjnym,
- wprowadzić monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych, co w kontekście planowanego w reformie szkolnictwa odejścia od nadawania przez szkoły tytułów zawodowych na rzecz krótkich form kształcenia staje się sprawą niezmiernie ważną,
- stworzyć system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli zajmujących się kształceniem dorosłych,
- stworzyć system oceny jakości kształcenia w placówkach oświaty pozaszkolnej powiązany z poradnictwem zawodowym i informacją o usługach edukacyjnych,

- wprowadzić odpowiednie rozwiązania prawne i ekonomiczne dotyczące całokształtu zagadnień związanych z edukacją zawodową dorosłych.

A więc należy stworzyć system edukacji dorosłych.

W opracowaniu pt. „Czy u progu XXI wieku potrzebna jest w Polsce ustawa o edukacji dorosłych”? Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego stanął na stanowisku, że jest ona konieczna jako podstawa prawna do rozwiązania jednego z kluczowych problemów naszego rozwijającego się kraju. Proponujemy więc powołanie przez środowisko oświaty dorosłych zespołu, który w ramach Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych przygotuje wspólnie z przedstawicielami zainteresowanych resortów – a może i parlamentarzystami – projekt ustawy o edukacji dorosłych.

Uważamy, że ustawa ta ze względu na znaczenie edukacji dorosłych dla przyszłości naszego kraju, powinna być przyjęta jak najszybciej i że pierwsza dekada XXI wieku powinna stać się dekadą edukacji osób dorosłych.

Pełne teksty trzech ostatnich wystąpień zostały wydrukowane w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” nr 2/99, a stanowisko ZG ZZDZ „Czy u progu XXI wieku potrzebna jest w Polsce ustawa o edukacji dorosłych?” jest wydrukowane w tym numerze.

Grupy dyskusyjne

I. Prawno-ekonomiczne uwarunkowania kształcenia dorosłych

moderatorzy: dr Danuta Możdżeńska-Mrozek, mgr Jacek Kwiatkowski

referaty wprowadzające do dyskusji:

dr Aldona Andrzejczak – „Gospodarka rynkowa a możliwości koordynowania przez państwo pozaszkolną edukacją dorosłych”

dr Wanda Nagórny – „Ekonomiczne aspekty kształcenia dorosłych”

sekretarz: mgr Jadwiga Kirejczyk

W pracach tej grupy dyskusyjnej uczestniczyły 22 osoby. Byli wśród nich przedstawiciele środowisk oświatowych, nauczyciele, pracownicy naukowcy, przedstawiciele instytucji szkolących, pracodawcy, przedstawiciele pracobiorców reprezentujący związki zawodowe, przedstawiciele MRiGŻ i MPiPS. Zabrakło w tej grupie osoby reprezentującej MEN.

Żywa, wielopłaszczyznowa dyskusja, w której zabrało głos 12 osób, koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

- Źródła finansowania i poszukiwanie nowych, których uruchomienie jest niezbędne, by nastąpił dalszy rozwój kształcenia dorosłych i podniesiona została jakość usług w zakresie edukacji ustawicznej. Konieczna jest akredytacja i certyfikacja organizacji kształcenia dorosłych.
- Określenie roli pracodawców w procesie rozwoju szkoleń zawodowych oraz miejsca i pozycji pracownika w inicjowaniu procesów szkolenia w zakładach pracy. Podawano

ciekawe przykłady organizowania za granicą szkolenia zakładowego wspieranego przez państwo.

- Rola i zakres działania państwa we wspieraniu rozwoju edukacji dorosłych. Nie jest możliwe, by państwo wycofało się całkowicie ze swojej odpowiedzialności za stan edukacji społeczeństwa.

Odpowiedzialność finansowa i osobista ma spoczywać przede wszystkim na osobie, która z własnej inicjatywy podejmuje kształcenie, natomiast państwo powinno finansować szkolenie grup specjalnych, np. osób opuszczających zakłady karne, osób, które utraciły pracę i są długotrwale bezrobotne, osób, które prezentują zawody typowe dla strukturalnego bezrobocia, jak pracownicy byłych państwowych gospodarstw rolnych.

Rola państwa we wspieraniu rozwoju edukacji dorosłych powinna mieć wymiar głównie regulacyjny, a nie nakazowy, powinno ono wspomagać tworzenie mechanizmów regulujących.

Wśród podstawowych sfer działania państwa wymieniano funkcje:

- legislacyjną (budowa prawnych podstaw systemu ustawicznego rozwoju kwalifikacji pracowników, stworzenie warunków i wspieranie powstawania systemu zapewnienia jakości szkoleń),
- planistyczną (prowadzenie i finansowanie prognoz rozwoju gospodarczego i popytu na pracę, inspirowanie badań naukowych i popularyzacja ich wyników),
- finansową (finansowanie przedmiotowe określonych celów, motywowanie pracodawców i pracowników do podnoszenia kwalifikacji),
- administracyjną (stworzenie organów koordynujących na szczeblu ministerstw, decentralizacja uprawnień na szczebel regionalny, stworzenie warunków dla instytucjonalnego oddziaływania pracodawców na szkolenie zawodowe).

W tych czterech płaszczyznach państwo powinno zachować swoje zainteresowanie, współtworzyć warunki właściwego rozwoju form kształcenia w ramach oświaty pozaszkolnej, a także używać różnych instrumentów motywujących zarówno jednostki, jak i zakłady pracy do podejmowania procesu podnoszenia lub zmiany kwalifikacji.

- Niezwykle ważny, w reformowanym systemie edukacji narodowej, staje się przyszłościowy model nauczyciela – przewodnika, inspiratora, „tłumacza” życiowego uczącego kreatywnych postaw.
- Istotne jest również wyszukiwanie i wspomaganie liderów w radach pedagogicznych i instytucjach kształcących. Do powszechnej świadomości powinien dotrzeć model nauczyciela budowany od kilku lat w procesie wdrażania Europejskich Programów Edukacyjnych.
- Nie wystarczy nowelizowanie ustawy o systemie oświaty, potrzebna jest nowa ustawa o edukacji dorosłych, która uwzględniałaby rolę i obowiązki zarówno państwa, jak i samorządów, pracodawców, organizatorów i uczestników szkolenia.
- Potrzebne jest opracowanie krótkiego słowniczka podstawowych definicji, pojęć i terminów stosowanych w kształceniu dorosłych. Mógłby on ułatwić porozumiewanie się podmiotów edukacyjnych oraz pracę przy tworzeniu aktów prawnych.

- W czasie dyskusji odwoływano się wielokrotnie do „Stanowiska Krajowej Izby Gospodarczej w sprawie finansowania oświaty pozaszkolnej”. Zawarte w tym stanowisku propozycje powinny być rozważone przez zespół pracujący nad projektem ustawy o edukacji dorosłych.
- Po wprowadzeniu reformy administracyjnej szkoły ponadpodstawowe przeszły do samorządów powiatowych, co spowodowało wiele problemów związanych z siecią szkół oraz ich finansowaniem. Zwracano uwagę na potrzebę monitorowania tych problemów i systematycznego usuwania zaistniałych nieprawidłowości.

II. Formy organizacyjne kształcenia dorosłych

moderatorzy: prof. dr hab. Henryk Bednarczyk

mgr Henryk Narwojsz

referaty wprowadzające do dyskusji:

mgr Ryszard Szubański – „Aspekty organizacyjne kształcenia dorosłych”

prof. dr hab. Henryk Bednarczyk – „Organizacyjne aspekty budowy otwartego systemu edukacji zawodowej”

sekretarz: mgr Bożena Jabłońska

W pracach tej grupy dyskusyjnej uczestniczyło 29 osób. Wśród nich byli: przedstawiciele MEN, środowisk oświatowych, nauczyciele, pracownicy naukowcy, przedstawiciele MPiPS. Zabrakło w tej grupie osoby reprezentującej Krajowy Urząd Pracy.

Wielopłaszczyznowa 3-godzinna dyskusja, w której zabrało głos 10 osób, koncentrowała się wokół następujących zagadnień:

- Wdrażanie w placówkach oświatowych systemów zarządzania przez jakość, będących podstawą certyfikacji instytucji oświatowych.
- Zapewnienie równego dostępu do oświaty osobom dorosłym, szczególnie mieszkańcom wsi i małych miast. Upowszechnienie programu edukacyjnego dla wsi w placówkach kształcenia ustawicznego oraz poprzez kształcenie na odległość.
- Dostosowanie form i kierunków kształcenia do potrzeb gospodarki.
- Opracowanie jednolitej klasyfikacji zawodów uwzględniającej kształcenie w formach szkolnych i pozaszkolnych.
- Opracowanie przez KBN jednolitego modelu edukacji zawodowej. Prace te powinny być prowadzone we współpracy z wieloma partnerami, a przede wszystkim z pracodawcami.
- Stworzenie ogólnokrajowego systemu standaryzacji i permanentnej oceny poziomu kształcenia i doskonalenia zawodowego.
- Akredytacja instytucji edukacyjnych jako gwarancja jakości świadczonych usług edukacyjnych.

- Uznano konieczność przygotowania projektu ustawy regulującej prawa i obowiązki uczestników procesu edukacji ustawicznej oraz formy finansowania kształcenia dorosłych.
- Dyskutowano nad formami potwierdzenia nabytej wiedzy i umiejętności, które w pełni czytelnie określałyby pracodawcom posiadane przez pracownika kompetencje.
- Przejawiano troskę – mówiąc o globalizacji – o zachowanie polskich wieloletnich doświadczeń z zakresu kształcenia zawodowego.
- Poświęcono wiele miejsca jakości kształcenia. Na tym tle przedstawiono problem „konkurencji” pomiędzy szkolnictwem państwowym i niepaństwowym.
- Zwracano szczególną uwagę na potrzebę, aby edukacja ustawiczna stanowiła integralną część systemu edukacji narodowej.

III. Rozwiązania dydaktyczne w edukacji dorosłych

moderatorzy: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, inż. Zdzisław Bartlewski

referaty wprowadzające do dyskusji:

prof. dr hab. Stanisław Kaczor – „Niektóre zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze edukacji dorosłych”

dr Urszula Jeruszka – „Kształcenie zawodowe dorosłych – trudny problem”

sekretarz: mgr Janina Jackiewicz-Sikorska

W pracach tej grupy dyskusyjnej uczestniczyło 20 osób.

Dyskusja, w której zabrało głos 13 osób, dotyczyła następujących zagadnień:

- Należy oddzielnie rozpatrywać proces kształcenia dorosłych w zależności od formy, w jakiej jest prowadzony. Kształcenie w formach kursowych daje o wiele większe możliwości elastycznego doboru treści materiału nauczania, indywidualnego toku nauczania, stopniowego gromadzenia kwalifikacji. Postulowano, aby na drodze zawodowej człowieka towarzyszyła mu indywidualna karta kwalifikacji zawodowych, na której gromadziłby kolejne kompetencje.
- Przestrzegano przed zawężaniem procesu edukacji dorosłych tylko do kształcenia zawodowego. Zadaniem państwa jest tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju człowieka, dawanie możliwości wyboru.
- Cele kształcenia dorosłych wykraczają poza ściśle zawodowe – utylitarne. Coraz większego znaczenia nabierają cele autoteliczne.
- Duże znaczenie dla efektywności kształcenia dorosłych w formach kursowych mają praktyki zawodowe oraz zajęcia integracyjne poprzedzające kursy zawodowe.
- Uznano, że kształcenie modułowe jest jedną z najbardziej efektywnych form nauczania w edukacji dorosłych. Główny nacisk kładzie się w nim na kształcenie umiejętności praktycznych, a cele kształcenia określone są w formie operacyjnej. Minimalizuje się tu

wiedzę werbalną, ukierunkowując naukę na kształtowanie umiejętności intelektualnych i praktycznych oraz postaw. Treści materiału nauczania w programach modułowych uwzględniają umiejętności samodzielnego uczenia się, zdobywania, gromadzenia, selekcjonowania, przetwarzania i wykorzystywania zdobytych informacji.

- Zmienia się funkcja nauczyciela. Staje się on przewodnikiem, doradcą, pomocnikiem w zdobywaniu wiedzy. Jego zadaniem jest także przygotowywanie materiałów dydaktycznych dla słuchaczy oraz testów oceniających efekty nauczania. Należy uwzględnić w odpowiednich przepisach odrębność funkcjonowania nauczycieli zajmujących się kształceniem dorosłych, w tym system ich doskonalenia.
- W kształceniu dorosłych należy stosować aktywizujące metody nauczania, wykorzystujące doświadczenia słuchaczy.
- Należy uwzględnić w programach kształcenia dla dorosłych umiejętności „kluczowe” interdyscyplinarne, tzw. funkcjonalne.

II Sesja plenarna

Drugiej sesji plenarnej przewodniczył prof. dr hab. **Wojciech Pomykało** – przewodniczący Rady Programowo-Naukowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Na wstępie poprosił moderatorów grup dyskusyjnych o omówienie przebiegu dyskusji i przedstawienie wypracowanych wniosków.

Podsumowując konferencję prof. Pomykało powiedział, że może ona mieć duże znaczenie teoretyczne i pragmatyczne. Istotną sprawą, która wyszła na tej konferencji, są okoliczności, w których rozpatrujemy problematykę kształcenia dorosłych czy kształcenia ustawicznego. Jest to nie tylko historyczna chwila przełomu dwóch tysiącleci, ale również jakościowa zmiana świata. Istota jakościowej zmiany świata polega też na tym, że w Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia wydanej przez Komisję Unii Europejskiej, Raporcie Delorsa i w wielu innych dokumentach występuje stwierdzenie, że istnieje możliwość ukształtowania nowej stratyfikacji społecznej, w której powstanie bardzo groźny margines ludzi, którzy długotrwale nie będą mogli pracować, którzy długotrwale nie będą mogli uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym, którzy coraz bardziej będą odrzuceni, pogardzeni i mogą stanowić zarzewie nowych konfliktów społecznych.

Wszystko zależy w dużej mierze od tego, na ile w stosunku do świata ludzi dorosłych, a zwłaszcza tych, którzy nie mogli zdobyć wykształcenia, nie dopracowali się cech osobowościowych dających im szansę pracy i życia, nie zostanie otworzony system umożliwiający im odrobienie tego, co zaniedbali w młodości bądź nie mieli do tego warunków. Jeśli tego się nie rozwiąże, i to nie tylko w skali jednego kraju, ale w skali globalnej, to na miejsce dotychczasowych konfliktów i wstrząsów społecznych mogą powstać źródła jeszcze większych wstrząsów niż znane z dotychczasowej historii ludzkości.

Wynika z tego, że ranga kształcenia dorosłych, kształcenia ustawicznego, ponadszkolnego, obokszkolnego, równoległego nabiera niespotykanego w dotychczasowej historii znaczenia. Dotyczy to nie tylko kształcenia podstawowego, ale i wyższego wykształ-

cenia. Stąd ogromne znaczenie tworzenia ludziom szansy kształcenia. Społeczeństwa ani państwa nie stać na to, aby był szeroki margines ludzi trwale pozbawionych pracy. W Europie mamy starzejące się społeczeństwo i pracujący będą musieli utrzymywać wzrastającą liczbę ludzi starzejących się. Konieczność utrzymywania również wzrastającego marginesu ludzi, którzy nie będą mogli pracować, stanowi zarzewie konfliktów, których nie wytrzyma żadne społeczeństwo.

Edukację dorosłych należy więc traktować jako czynnik, który uchroni społeczeństwa XXI wieku od poważnych zagrożeń. Dlatego też próba nowego uregulowania prawnego tego zagadnienia, to znaczy stworzenia ustawy, jest próbą bardzo ważną i dobrze, że wychodzi z organów pozarządowych. Można się zastanawiać, jaki to ma być projekt. Może to być projekt rządowy, może to być projekt poselski, a nawet może to być projekt społeczny, bo nie powinno być trudności z zebraniem 100 tys. podpisów pod dobrze zrobioną ustawą wśród organizacji, które się tym zajmują, a miałyby to pewną rangę i pewne znaczenie.

Ustaw można zrobić wiele, ale żeby nie były one czczą deklaracją, potrzebne są pieniądze. Państwo stanie przed olbrzymim problemem zabezpieczenia kształcenia dzieci i młodzieży. Nie należy się spodziewać, że w najbliższych dziesięcioleciach państwo polskie będzie miało dostateczne środki na pokrycie wszystkich potrzeb. Trzeba się więc zastanowić, czy z okazji takiej ustawy nie zastosować zachodnich dobrych, sprawdzonych wzorów.

Podkreślił również potrzebę opracowania krótkiego słowniczka, w którym zdefiniowano by podstawowe terminy i który ułatwiłby porozumiewanie się osób zajmujących się kształceniem dorosłych.

Na zakończenie konferencji zabrał głos **Waldemar Warlikowski** – prezes ZG ZZDZ. Stwierdził, że konferencja – poprzez udział licznego grona naukowców, materiały, jakie zostały na nią przygotowane oraz jej przebieg – miała charakter konferencji naukowej. Jest to zgodne z celami statutowymi organizacji jaką jest Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, gdzie oprócz działalności oświatowo-wychowawczej, prowadzona jest działalność naukowa. Wspiera tę działalność Rada Programowo-Naukowa ZZDZ, złożona z wybitnych naukowców reprezentujących różne dziedziny nauki.

Prezes Waldemar Warlikowski uznał, że konferencja, której przewodnią myślą było stwierdzenie z raportu Jacques'a Delorsa „Idea edukacji przez całe życie jest kluczem do XXI w.”, osiągnęła swoje cele w wypracowanych wnioskach. Wyraził nadzieję, że uczestnicy konferencji będą dążyli do ich realizacji dla rozwoju edukacji dorosłych – jako edukacji permanentnej – tak ważnej dla naszego kraju.

Prezes podziękował uczestnikom konferencji za pracę włożoną w jej przygotowanie oraz aktywny w niej udział. Wyraził przekonanie, że wnioski, jakie zostały wypracowane w trakcie obrad i prac w grupach dyskusyjnych, zostaną wzięte pod uwagę przy programowaniu reformy edukacji dorosłych. Przekazał zebrany życzenia zdrowia oraz sukcesów w pracy na rzecz kształcenia dorosłych, a także podziękował Zakładowi Doskonalenia Zawodowego w Warszawie za gościnę i pomoc w przygotowaniu konferencji.

Wnioski wypracowane na konferencji „Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji”

1. Edukacja ustawiczna powinna stanowić integralną część systemu edukacji narodowej.
2. Niezbędne jest zapewnienie równego dostępu do oświaty wszystkim zainteresowanym osobom dorosłym, szczególnie mieszkańcom wsi i małych miast.
3. Wszystkie uregulowania prawne dotyczące edukacji dorosłych powinny zostać zebrane w ustawie o edukacji dorosłych, co ułatwi korzystanie z nich zarówno organizatorom procesu kształcenia dorosłych, jak i słuchaczom.
4. Uregulowania prawne powinny iść w kierunku określenia praw i obowiązków wszystkich uczestników procesu kształcenia: słuchaczy, organizatorów kształcenia, pracodawców, samorządów, związków zawodowych i państwa.
5. Potrzebne są systemowe rozwiązania określające jasne reguły ekonomiczne, wspierające czy wręcz wymuszające przez państwo działania na rzecz stałego doskonalenia i pozyskiwania nowych, zgodnych z potrzebami gospodarki umiejętności i kwalifikacji.
6. Niezbędne są uregulowania prawne motywujące pracodawców do kształcenia i doskonalenia kadry własnej.
7. W finansowaniu edukacji dorosłych powinni brać udział nie tylko słuchacze, ale również w różnym zakresie pracodawcy, samorzady i państwo. Powinien zostać opracowany system pomocy ekonomicznej dla osób podejmujących naukę.
8. Kształcenie bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem powinno być finansowane z centralnych funduszy państwowych (za pośrednictwem systemu urzędów pracy).
9. Uwzględniając potrzeby edukacyjne osób dorosłych, powinny być rozwijane wszystkie formy kształcenia: szkolne i pozaszkolne (stacjonarne, zaoczne, korespondencyjne na odległość).
10. W systemie kształcenia dorosłych powinien zostać zwiększony udział kształcenia modułowego zapewniającego indywidualny tok nauczania, elastyczność w dochodzeniu do kwalifikacji (standardu kwalifikacyjnego), większą efektywność kształcenia poprzez korzystanie z opracowanych pakietów edukacyjnych.
11. Najbardziej efektywną formą kształcenia dorosłych w systemie pozaszkolnym są kursy (kwalifikacyjne, doskonalące i przyuczające do zawodu), uwzględniające aktywizujące metody nauczania i wykorzystujące doświadczenia życiowe słuchaczy.
12. Kursowy system dochodzenia do kwalifikacji zawodowych powinien być równoważny z systemem szkolnym, a tytuły zawodowe powinny być nadawane przez zewnętrzne komisje egzaminacyjne.
13. Konieczne jest stworzenie ogólnokrajowego systemu standaryzacji, akredytacji i permanentnej oceny poziomu kształcenia i doskonalenia.

14. Podstawę zdobywania kwalifikacji zawodowych powinny stanowić standardy kwalifikacji zawodowych. Pozwolą one na zindywidualizowanie systemu dochodzenia do kwalifikacji, obiektywizację w stwierdzaniu poziomu wiedzy i umiejętności słuchaczy.
15. Niezbędne jest opracowanie standardów edukacyjnych jako podstawy akredytacji i oceny instytucji oświatowych.
16. W celu zapewnienia jakości usług edukacyjnych instytucje oświatowe powinny wprowadzić systemy zarządzania jakością. Takie placówki winny uzyskać preferencje przetargowo-rozwojowe. Rejestr placówek posiadających wdrażany (wdrożony) system zapewnienia jakości powinien znajdować się w każdym urzędzie pracy i kuratorium oświaty.
17. Wskazane jest umożliwienie uzyskiwania stopni specjalizacji zawodowej przez instruktorów praktycznej nauki zawodu i nauczycieli oświaty dorosłych.
18. Należy skorelować klasyfikację zawodów i specjalności gospodarczych z klasyfikacją zawodów szkolnych.
19. W kształceniu dorosłych należy stosować aktywizujące metody nauczania, wykorzystujące doświadczenia słuchaczy.
20. Funkcja nauczyciela powinna ewoluować z dydaktycznej i wychowawczej na funkcję doradcy – przewodnika oceniającego postępy w procesie dydaktycznym.
21. Należy stworzyć system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli zajmujących się kształceniem dorosłych.

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

Andreas Orru, Brunon Bartz
CERTQUA Bonn

POLITYKA, CELE I PROGRAMY JAKOŚCI W ZARZĄDZANIU INSTYTUCJAMI OŚWIATOWYMI

Zmiany w gospodarce i świecie pracy

Institucje oświatowe stoją dziś przed wielkimi i nowymi wyzwaniami. Do nich zalicza się w wymiarze makroekonomicznym utrzymujące się napięcie na rynku pracy i zarysowujące się przemiany w strukturze zatrudnienia najbliższych dziesięcioleci. Nie pozostanie to bez wpływu na działalność wielu tysięcy większych i mniejszych placówek oświatowych.

Również nastawienie wobec uczenia się uległo przeobrażeniu. Coraz mniej dotyczy ono czasu przeznaczanego na pierwsze ogólne i zawodowe wykształcenie. Uczenie się rozumiane jest współcześnie jako nieustający element procesu życiowego, za który w dużej części odpowiadają oferujące edukację dla dorosłych ludzi rozmaite instytucje oświatowe.

Oferenci usług oświatowych usiłują dziś za pobierane opłaty dostarczać uczestnikom indywidualnym i zleceniodawcom zbiorowym (administracji publicznej i zakładom pracy) ekwiwalent o maksymalnej wartości. Wszyscy uczestnicy przedsięwzięć edukacyjnych dążą do uzyskania możliwie największej porcji użytecznej wiedzy. Z tego powodu wymagania co do elastyczności ofert oświatowych wyraźnie wzrosły, zarówno co do treści i metod, jak i do miejsca i czasu kształcenia.

Oddziaływanie współczesnego rynku

Samodzielne placówki oświatowe zmuszone będą w najbliższej przyszłości do zmodernizowania swojej organizacji tak, aby były one w stanie egzystować – na rynku charakteryzującym się szybkimi przeobrażeniami w strukturze potrzeb konsumentów i świecie pracy – oraz przekazywać zorientowane na praktykę informacje i umiejętności.

Do przeorganizowania ich pracy marketingowej należy również odkrywanie nowych trendów oraz wykorzystanie ich przy projektowaniu form i treści przekazywania wiedzy.

Rezultatem tych zabiegów nie powinno być uporczywe oferowanie znanych już kursów i studiów, lecz wychodzenie na rynek oświatowy (wcześniej jak inni) z nowymi koncepcjami programowymi oraz innowacyjnymi rozwiązaniami pedagogicznymi i dydaktycznymi na miarę szybkich przemian rynkowych.

Założenia rozwoju oświaty dorosłych w USA

Na ostatnim międzynarodowym Kongresie ASTD (American Society of Training and Development) w Waszyngtonie (1997) rozpatrywano perspektywiczne linie rozwoju gospodarki i ich oddziaływanie na rynek oświatowy. Dyskutowano przykładowo o nowej koncepcji poprawienia potencjału wydajności pracowników poprzez trening i jej synchronizację ze strategicznymi celami przedsiębiorstw.

Znacząca różnica między pracą trenerów niemieckich i amerykańskich leży w orientacji na rezultaty. O ile wcześniej punktem wyjścia był stwierdzony u kandydatów deficyt wiedzy, o tyle dziś potrzeby nauczania wyprowadza się wyłącznie z gospodarczych celów przedsiębiorstw i porównuje z aktualnymi umiejętnościami i potencjałem zatrudnionych pracowników.

W ten sposób zmieniają się parametry rozważań. W centrum uwagi nie figurują już dni seminariów lub liczba ich uczestników, lecz wymierne rezultaty, jak:

- stopień przyswojenia materiału nauczania (wyniki transferu),
- nieodzowność miejsc pracy,
- przyczynienie się przedsięwzięcia edukacyjnego do osiągnięcia ustalonych celów przedsiębiorstwa.

W przyszłości będzie zatem dla wszystkich uczestniczących w edukacji jeszcze ważniejsze udowodnienie rzeczywistego stopnia transferu wiedzy na konkretnym miejscu pracy, czyli np. skwantyfikowanie wkładu treningu do realizacji specyficznych celów przedsiębiorstwa. W celu udowodnienia efektywności kształcenia nie będzie już wystarczać wypełnienie lepszych lub gorszych opiniujących pracę nauczycieli ankiet seminaryjnych. Zleceniodawca koncentrować będzie się raczej jednoznacznie na różnicy zachodzącej między „dobrze pomyślanym” i „dobrze zrobionym” i tylko wymierne korzyści staną się warunkiem następnego zlecenia.

Czynnik przeobrażeń: technologia informacyjna i komunikacyjna

Dalszym czynnikiem, jaki instytucje oświatowe uwzględnić muszą w swej działalności jeszcze mocniej, jest masowe upowszechnienie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Podmioty gospodarcze, które również w przyszłości kształtować będą popyt na usługi oświatowe, mają dziś do wyboru trzy formy nauczania lub uczenia się:

- seminaryjne stacjonarne (z użyciem środków audiowizualnych),
- kształcenie na odległość (przez telewizję lub Internet),
- autodydaktyczne uczenie się (przez CD-ROM, Internet).

Zleceniodawcy mają więc możliwość wybrania dla swoich pracowników ww. alternatyw dla przekazania tych samych treści. Nasuwa się tylko pytanie, jak oferenci oświatowi będą podchodzić do tego rodzaju życzeń klientów.

Temu rozwojowi towarzyszyć będzie nacisk zleceniodawców/przedsiębiorstw w kierunku obniżki kosztów kształcenia. Z jednej strony bowiem awizuje się wzrastające potrzeby na wysoko wykwalifikowanych pracowników, z drugiej natomiast strony pozycje budżetowe na oświatę redukuje się lub zamraża. Nowoczesne instytucje oświatowe zmuszane są dlatego do koncepcjonowania i proponowania podatnych kosztowo alternatyw.

Inne trendy w zarządzaniu oświatą

Rozwój oświaty determinować będą ponadto następujące tendencje:

- cykl życia rezultatów różnych form kształcenia jest coraz krótszy,
- potrzeby na nowe koncepcje kształcenia będą szybko wzrastały,
- struktury programowe instytucji oświatowych będą pracowały pod przybierającą presją obniżki kosztów i dysponować będą coraz mniejszą liczbą personelu.

Tendencja redukcji kosztów skłaniać będzie placówki oświatowe do krytycznej analizy poszczególnych procesów i ich przebiegów oraz do optymalizacji całokształtu działań organizacyjnych.

Taki kierunek postępowania wybrała już na przykład w USA firma Olivetti – Oświata 2000, należąca do Międzynarodowego Stowarzyszenia Treningu i Konsultacji (TCI). Centralny wydział programowania jest połączony poprzez ISDN – Server z wszystkimi placówkami tej firmy. Stworzono konsekwentnie rozwijany elektroniczny bank koncepcji przedsięwzięć edukacyjnych. Nowe koncepcje mogą i muszą być, w ciągu jednego dnia po ich przygotowaniu do prezentacji, przekazane drogą elektroniczną do dyspozycji oddziałów, żeby mogły one je przedstawić swoim potencjalnym zleceniodawcom. Specjalne środki zabezpieczania jakości gwarantują przyjęte wcześniej standardy projektowania.

Systemy zarządzania jakością

Przeobrażenia na rynku stawiają organizacje instytucji oświatowych przed nowym wyzwaniem. Stare metody kontroli jakości nie zapewniają już rozwoju usług oświatowych. Kto natomiast swoim całym procesem funkcjonowania placówki, od zawierania umów z personelem przez koncepcjonowanie przedsięwzięć edukacyjnych (kierunków studiów, kursów, seminariów), od zdobywania uczestników po atrakcyjne przeprowadzenie przekazywania wiedzy i opiekę nad absolwentami potrafi tak sterować, że nie dopuści do powstania poważniejszych błędów i kontynuuje oszczędne wersje następnych procesów, ten optymalizuje nie tylko swój standard jakości, lecz przyczynia się do poprawy rentowności i kumulacji instytucjonalnego kapitału.

Zastosowanie międzynarodowej serii norm, jaką jest DIN EN ISO 9000 ff, w dziedzinie usług, do których zaliczamy też oświatę, wychodzi tym zmienionym wymaganiom rynkowym i profesjonalnym naprzeciw.

Wymienione normy wspierają przebieg procesu kształcenia i pomagają zaangażowanym pracownikom i siłom kierowniczym w kooperatywnym rozwoju i optymalizacji niezwykle skutecznego i przejrzystego mechanizmu sterowania całością zadań instytucji oświatowej.

O zastosowaniu serii norm ISO 9000 w oświacie istnieje już w UE pokaźna literatura profesjonalna i popularna, która nie ominęła też Polski, toteż nie ma potrzeby zajmowania się w tym miejscu poszczególnymi elementami normowymi.

Nieodzownym następstwem wdrażania systemów zarządzania jakością w gospodarce jest podjęcie się zdefiniowania jasnych celów jakości oraz ich operacjonalizacja, tudzież mierzenie i ocena osiągnięć w tym zakresie w ramach regularnych zebrań gremiów kierowniczych.

Kompleksowość realnej sytuacji rynkowej implikuje wyraźnie, iż sformułowanie celów jakości musi być czymś więcej, aniżeli przygotowaniem promocyjnego prospektu firmy.

Organizacja edukacji wymaga dziś nie tylko rozległej, ale i pragmatycznej wiedzy o zarządzaniu, tak aby kierowanie instytucją oświatową traktowane było jako sterowanie procesem, włączanie współpracowników do kształtowania nowych modeli zapewniających wysoką jakość i zapobieganie błędom oraz zadowolenie klientów i ekspansję rynkową.

Cele i programy jakości

Podstawą wyjściową dla sformułowania celów jakości są cele danej instytucji oświatowej. Cele ustala, zgodnie z normami, najwyższe kierownictwo, uwzględniając wszystkie istniejące struktury i ich potencjał.

W tym zakresie pomocą mogą służyć następujące pytania:

- jakie mogą być sensowne cele jakości dla samodzielnej jednostki oświatowej?
- jakie cele jakości dają impulsy sterownicze zarządzaniu i wykraczają jednocześnie poza funkcje „alibi” („zmierzamy do wysokiej jakości i zadowolenia uczestników”)?

- czy istnieją konkretne organizacje oświatowe o podobnym profilu, które po pierwsze – są już pomyślnie scertyfikowane i po drugie – sformułowały adekwatne do możliwości cele jakości?

Nasze doświadczenia, jako instytucji certyfikacyjnej powołanej przez naczelną zrzeszenia niemieckiej gospodarki pokazują, że dla ustalenia realistycznych celów jakości, które muszą być skwantyfikowane według wymagań normowych, konieczne jest zaangażowanie najlepszych zawodowych specjalistów z każdej wyznaczonej do certyfikacji struktury. Sprzyjającą okolicznością jest utworzenie kręgu pracy złożonego z fachowców oraz przedstawicieli organizacji samorządowych i kierownictwa. W dyskusji nie można jednak folgować zasadzie („pogląd przełożonego jest ważniejszy i lepszy aniżeli podwładnego”) hierarchiczności.

W celu efektywnego planowania przedsięwzięć edukacyjnych, które ujmuje sekwencje, jak należy osiągać zamierzone cele jakości, zalecamy członkom najwyższego kierownictwa wydanie zarządzenia o minimalnych wymaganiach normowych. Zarządzenie to powinno wynikać ze sporządzonego w formie pisemnej programu jakości.

Program ten zawiera strategiczne cele jakości na następne 2–3 lata. Dla wprowadzenia określonych celów jakości w życie (operacjonalizacji), konieczne jest ustalenie:

- kto przejmuje i jaka jest odpowiedzialność,
- jakie środki do dyspozycji otrzymają odpowiedzialni,
- w jakich odstępach czasu następować będzie sprawdzanie stopnia osiągnięcia celów.

Do znaczących trudności, zwłaszcza w usługach oświatowych, może dojść przy mierzeniu efektów kształcenia. Jeżeli realizowane przedsięwzięcia edukacyjne i sprzężone z nimi rezultaty i polepszenia nie będą dokładnie ewidencjonowane, potencjały optymalizacji będzie można prawdopodobnie tylko oszacować. Wymierność celów jakości w kształceniu i ustalanie stopnia ich osiągnięcia w ramach wewnętrznych i zewnętrznych auditów oraz walidacja jako kryterium dla funkcjonalności i przydatności SZJ napotyka na coraz większe uznanie wśród kierowników instytucji oświatowych.

Zorientowane na praktykę przykłady celów jakości:

- świadomość jakości u wszystkich pracowników instytucji oświatowej (czy pracownikom znane są nasze cele jakości?);
- ocena i nadzorowanie przedsięwzięć edukacyjnych przez uczestników lub zleceńodawców instytucjonalnych (czy naszą placówkę względnie nasz oświatowy produkt poleca się innym?);
- unikanie lub redukcja niezrealizowanych zajęć lekcyjnych (jakie profilaktyczne środki możemy zastosować?);
- dotrzymanie naszej instytucjonalnej polityki i naszych celów jakości (jak zapewnimy dotrzymanie naszych założeń, np. wobec pracowników pracujących w niepełnym wymiarze godzin?);
- przejrzystość i informacja o aktywności placówek zamiejscowych (ważne dla wielkich instytucji oświatowych z wieloma oddziałami w różnych miejscowościach);

- optymalizacja istniejącej organizacji zbytu naszych produktów (kierunków, kursów, seminariów) oświatowych (jak i gdzie możemy być jeszcze lepsi);
- wprowadzenie konsekwentnego systemu informacyjnego obejmującego skargi i wnioski klientów łącznie z dopilnowaniem ich rozpatrywania i realizacji (czy dysponujemy systemem przenikającym do naczelnego kierownictwa?);
- opracowanie programu dla redukcji absencji pracowników (jaki jest odsetek absencji pracowników?);
- niezwłoczne, np. tydzień po zdobyciu wykształcenia, po ukończeniu kursu, seminarium, dostarczenie dyplomu lub świadectwa (jakie są nasze reakcje na nieodzowne dla klientów procesy aktywności);
- kwalifikowane zastępstwo w przypadkach absencji pracowników na kluczowych stanowiskach (dla jakich pozycji dysponujemy odpowiednimi zastępstwami?).

Od celów jakości do programu jakości

Wszystkie zakresy dobrze funkcjonującego systemu zarządzania jakością bazują na jego systematycznej rozbudowie. Dlatego zaleca się następujące podejścia:

- sformułowanie polityki jakości skierowanej na przedsiębiorstwo,
- ustalenie celów jakości,
- zaplanowanie przedsięwzięcia w ramach programu jakości,
- sformułowanie przydatności,
- zapewnienie środków realizacji.

W programie jakości powinny być udokumentowane konkretne cele i zakres działalności, a więc wszystkie aktywności, które wspierałyby jakość. Taka dokumentacja wymaga jasnej struktury, takiej, która byłaby zrozumiała dla zainteresowanych, ponieważ cele jakości często dotyczą również innych zakresów instytucji oświatowej.

Przykład: Optymalny i co za tym idzie także zredukowany układ materiałów uzupełniających, które znajdują zastosowanie w procesie kształcenia (np. skrypty, kopie na foliach, podręczniki itd.), jest postawieniem celu, który może objąć inne działy ośrodka kształcenia. Podczas planowania przedsięwzięcia w ramach programu jakości konieczny jest uprzedni podział postawionego celu globalnego na cele częściowe.

Częściowy cel jakości oznaczałby przykładowo dla naszego ośrodka kształcenia sprawdzian zadowolenia uczestników oraz selekcje materiałów dydaktycznych, które miałyby być zastosowane w toku nauczania.

Jako przedsięwzięcia, realizujące takowe postawienie celu, traktuje się konsekwentne wykorzystanie odpowiednich kryteriów do wyboru literatury znajdującej się na rynku lub przeznaczonych do samorozwoju wydań dobrych jakościowo skryptów dla uczestników, napisanych przez samodzielnie działających autorów.

Do takich kroków mogłoby należeć również ustalenie próbnych materiałów do kształcenia, które zostały zakupione lub opracowane dla zastosowania w różnych dyscyplinach. Dla wszystkich przedsięwzięć należy określić odpowiedzialnych i zadysponować stosowne środki.

Środki te niekoniecznie muszą być natury finansowej, lecz mogą się wyrażać w postaci przydzielenia kompetentnych pracowników, którzy mogą być zaangażowani w rozwój i wypróbowanie materiałów do kształcenia.

W opracowaniu programu jakości powinno się uwzględnić taką strukturę, która wyeksponuje pojedyncze przedsięwzięcia z terminami rozpoczęcia i zakończenia oraz chronologicznie uporządkowanymi fazami postępowania. Niebagatelnym wymogiem jest sformułowanie dla każdego przedsięwzięcia konkretnej korzyści o znaczeniu ogólnoinstytucjonalnym. Im krócej będzie ta korzyść sformułowana, tym większe ma szanse na identyfikację z pracownikami.

Tylko to, co można najzwężej przedstawić znajduje najczęściej akceptację i daje się łatwo internalizować.

Ponadto kategoria korzyści abstrahując od rozważań dotyczących kosztów, które dominują we wszystkich naszych działaniach – jest centralnym aspektem wobec potencjalnych uczestników i zleceniodawców instytucjonalnych.

Zadanie kierownictwa – uwrażliwienie pracowników dla podnoszenia jakości

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że formułowanie polityki jakości, ustalanie celów jakości i planowanie przedsięwzięć w zakładowym programie jakości nie należą wyłącznie do formalnego wypełniania uciążliwych obowiązków.

Wiele certyfikowanych przez CERTQUE instytucji oświatowych podbudowuje dodatkowo swoją politykę jakości zakładowymi zwyczajami lub wypracowanymi pryncypiami.

Kierownictwo tychże instytucji widzi swoje zadanie głównie w tym, by koncentrować zaangażowanie ich pracowników na profesjonalizację dążeń jakościowych.

O sukcesie systemów zarządzania jakością w dziedzinie oświaty bowiem decyduje, już w pierwszych fazach ich funkcjonowania, drobiazgowo planowanie postępowania wraz z wykorzystaniem przewidzianych instrumentów wspomaganie oraz włączenie pracowników w proces dyskusji o polepszaniu procesów i, co za tym idzie, osiągnięcie niezbędnej ich akceptacji dla każdego związanego z jakością przedsięwzięcia. Ten rodzaj integracji pracowników z planowaniem polityki jakości oraz wdrażaniem celów i programów jakości jest zadaniem kierownictwa pierwszej rangi.

PATOMECHANIZM ASPIRACJI ZAWODOWYCH DOROSŁYCH

Wprowadzenie

W obszernej literaturze przedmiotu sporo miejsca poświęca się aspiracjom dzieci i młodzieży. W miarę wszechstronnie analizuje się różne uwarunkowania kształtowania się i rozwoju zamierzeń, dążeń i potrzeb życiowych dorastających pokoleń (A. Janowski 1977; T. Lewowicki 1987). Opracowano wiele definicji i pojęć ujmujących aspiracje w kategoriach psychologicznych (Z. Skorny 1980), socjologicznych (Z. Kwieciński 1980) czy pedagogicznych (J. Kupczyk 1978). Większość tych opracowań poświęconych jest jednak tylko młodzieży uczącej się, brakuje natomiast prac charakteryzujących problematykę aspiracji osób dorosłych. W sumie odnosi się wrażenie, że aspiracje są tylko znamienne dla jednostek młodych, czymś typowym dla okresu dorastania.

Nie negując rangi poznawania aspiracji dzieci i młodzieży warto również zająć się w większym wymiarze tą problematyką u dorosłych. Ważne jest to z wielu względów, chociażby z uwagi na możliwości śledzenia zmienności aspiracji od okresu dzieciństwa po późny wiek dojrzały. Nie należy też zapominać, że poziomy aspiracji uformowanych u dorosłych nierzadko różnicują losy edukacyjno-zawodowe młodzieży. Wiadomo bowiem, że aspiracje dzieci podlegają silnemu wpływowi postaw rodzicielskich: z jednej strony jest to oddziaływanie bezpośrednie, związane z wychowywaniem, a z drugiej rozszczeniowe; nakazujące podjęcie nauki w konkretnej szkole, często wbrew woli dziecka. W tym drugim przypadku dziecko jest traktowane instrumentalnie i ma niejako spełnić „zawodowe ambicje” rodzica czy rodziców. Czasem jest to związane z ich zawodowym niespełnieniem, często też z chęcią awansu społecznego rodziny i wynikającym z niego wzrostem statusu materialnego. Zdarza się również ze zwykłego snobizmu, zaspokojenia własnej próżności, kosztem rzeczywistych zainteresowań i zdolności dziecka (W. Sikorski 1997).

Nas tu jednak interesują aspiracje dorosłych z innego względu, a mianowicie z uwagi na ich funkcję podtrzymującą i modyfikującą cele zawodowe. Przypuszczać bowiem należy, że właśnie brak aspiracji zawodowych u dorosłych prowadzi niejednokrotnie do załamania się nie tylko „planu” zawodowego, lecz także życiowego (np. u bezrobotnych). Spróbujmy zatem ustalić, jakie czynniki (uwarunkowania) decydująco różnicują kariery zawodowe osób dorosłych, a ściślej co sprawia, że ukształtowane – często na wysokim poziomie – aspiracje w okresie dorastania (adolescencji) z czasem ulegają obniżeniu lub całkowitej deprecjacji.

Problemy terminologiczne

Aspiracje zawodowe są często utożsamiane z aspiracjami edukacyjnymi, gdyż zdobycie określonych kwalifikacji zawodowych zawsze jest związane z jakąś formą kształcenia (szkolnego, kursowego itp.). Aspiracje edukacyjne wyznaczają poziom przygotowania zawodowego, jaki dana jednostka zamierza osiągnąć w przyszłości. Na wstępie już zakłada, czy będą to kwalifikacje na niskim (zasadnicza szkoła zawodowa), średnim (liceum zawodowe, technikum) czy wysokim (wyższe studia) poziomie. Decydują o tym właśnie aspiracje zawodowe, stymulując wybór kierunku nauki. Są one związane ze zdobyciem określonego zawodu, wykonywaniem konkretnych (wyuczonych) czynności, efektywną aktywnością zawodową oraz uzyskiwanymi w niej sukcesami. Aspiracje zawodowe mogą także dotyczyć zamierzeń co do stanowiska zajmowanego w przyszłym miejscu zatrudnienia oraz pełnionych tam ról (funkcji, obowiązków) zawodowych.

Błędem byłoby jednak zamiennie posługiwanie się pojęciami aspiracji edukacyjnych i zawodowych, ponieważ w istocie dotyczą nieco innych aspektów. Nie ulega jednak wątpliwości, że między tymi dwoma rodzajami aspiracji istnieją ścisłe relacje, gdyż wybór typu szkoły i specjalności kształcenia zawodowego determinuje z reguły przyszły zawód. Kompromisem zatem będzie posługiwanie się pojęciem zbliżającym te dwie kategorie, a więc aspiracje edukacyjno-zawodowe. Wydaje się to w pełni uzasadnione zarówno w odniesieniu do aspiracji formułowanych przez młodzież, jak i dorosłych. I co więcej, u tych drugich może stanowić „zaczyn” do przywracania lub tworzenia nowego planu aktywności zawodowej. U nich to zwykle przyczyny braku (lub spadku) aspiracji leżą właśnie w niechęci do zmiany kwalifikacji zawodowych poprzez rzetelne wykształcenie. Słyszy się tu wypowiedzi: „Jestem za stara na naukę”, „W tym wieku nic mi już do głowy nie wchodzi”, „Mój czas już minął” itp. Ważne w tym procesie wytyczania nowych lub modyfikowania już ukształtowanych celów zawodowych może okazać się właśnie utożsamianie aspiracji zawodowych z edukacyjnymi; z koniecznością dalszego kształcenia, zdobywania wysokich kwalifikacji zawodowych bez względu na wiek.

Poziomy aspiracji

Aspiracje zawodowe dorosłych mogą kształtować się na różnym poziomie. Wyróżnia tu się najczęściej podział na niskie, przeciętne i wysokie aspiracje. Dla naszych rozważań bardziej celowe będzie wyszczególnienie aspiracji realistycznych, zawyżonych i zaniżonych. Podział ten uwzględnia stosunek danej jednostki do własnych predyspozycji, określanych jako warunki indywidualne (psychiczne i fizyczne).

Zawyżone aspiracje zawodowe u dorosłych pojawiają się w sytuacji, gdy zamierzenia dotyczące zmiany aktywności zawodowej są zbyt wygórowane w stosunku do posiadanych możliwości ich realizacji. Zjawisko to jest dość powszechne u dorosłych legitymujących się niskim poziomem wykształcenia (podstawowe, zasadnicze). Przeceniając własne umiejętności podejmują się zadań znacznie przekraczających ich rzeczywiste predyspozycje wy-

konawcze. Nie doceniając rangi wykształcenia, potrzeby ciągłego rozwoju intelektualnego, nie potrafią w pełni poprawnie określać własne cele zawodowe zarówno te aktualistyczne, jak i perspektywiczne (Z. Skorny 1980). Zaniżone aspiracje zaś to skłonności do formułowania indywidualnych oczekiwań zawodowych na poziomie o wiele niższym od faktycznych zdolności czy umiejętności. Jednostka wytyczając swe cele zawodowe zadowala się wypełnianiem funkcji zawodowych o małym stopniu trudności. Podłoże tej tendencji jest bardzo złożone, gdyż może na przykład być oznaką asekurantstwa, przejawiającego się w unikaniu czynności zawodowych, niosących ryzyko porażki. Może także wynikać z uprzednio – w innym miejscu pracy – doznanych niepowodzeń, zawinionych czy też niezawinionych (częściej jednak z powodu tych drugich).

Natomiast aspiracje realistyczne cechuje zdolność podejmowania „uzasadnionego ryzyka”, przy którym istnieje duże prawdopodobieństwo zrealizowania założonych planów zawodowych; ewentualność niepowodzenia jest minimalna. Wynika to z faktu dostosowania zamierzeń do możliwości ich spełnienia, rozsądnego ich formułowania.

Konsekwencje nieadekwatności aspiracji

Wyniki wielu analiz bazujących na studiach indywidualnych przypadków (case study) dowodzą, że zawyżanie bądź zaniżanie aspiracji prowadzi do rozwoju zaburzeń psychicznych. Najczęściej wymienia się depresję i zaburzenia nerwicowe, a także różne postaci chorób psychosomatycznych. Powszechnie wskazuje się również na stres, a także na różne formy przeciążeń, niepowodzeń w działaniu, konfliktów z otoczeniem, zachowań agresywnych (Z. Skorny 1973).

Wyniki badań własnych – przeprowadzonych w bieżącym roku wśród 180 pracujących i 192 bezrobotnych z Nisy – wyraźnie sugerują, że nieadekwatność aspiracji jest czynnikiem ryzyka utraty pracy. Bezrobotni o wiele częściej niż osoby pracujące ujawniali właśnie skłonności do zaniżania bądź zawyżania własnych aspiracji zawodowych. U nich też częściej notowano objawy dużej depresji z typowymi objawami przygnębienia, zniechęcenia, zobojętnienia. Przypuszczać jednak należy, iż właśnie utrata pracy i jej konsekwencje ekonomiczne (dla samego bezrobotnego i dla jego rodziny) decydująco wpłynęły na rozwój zaburzeń depresyjnych. I mimo że depresja może mieć wiele źródeł, to jednak dowiedzionym podłożem jej pojawiania się jest bezrobocie (A. Bańka 1992). Pamiętać też trzeba, że właśnie depresja jest głównym „sprawcą” rozwoju skłonności samobójczych, co w przypadku osób dorosłych jest szczególnie zagrażające. Stwierdzono bowiem, że u dorosłych o wiele częściej niż u młodzieży podjęte próby samobójcze kończą się śmiercią (D.L. Rosenhan, M.E.P. Seligman 1994).

Do grupy czynników stanowiących zarówno podłoże, jak i implikacje nieadekwatności aspiracji – zaniżania bądź zawyżania – należy zaliczyć wspomniane wyżej zaburzenia nerwicowe i stesy, a także stany frustracji. Zaburzenia nerwicowe występujące łącznie ze stresem (związane ze stresem) zdają się stanowić główne źródło niepowodzeń zawodowych, a później utrudniają poszukiwanie racjonalnych rozwiązań w sytuacji utraty pracy.

Współwystępowanie tych zaburzeń w poważnym stopniu zawęża obszar aktywności zawodowej, również i tej związanej z przekwalifikowaniem; wysuwaniem alternatywnych i trafnych celów zawodowych. Dzieje się tak z uwagi na wyjątkowo nieprzyjemne objawy psychosomatyczne, manifestujące się przeżywaniem silnych lęków, niepokojem, trudnościami koncentracji uwagi, drażliwością i napadami złości. Symptomom tym towarzyszą również dolegliwości somatyczne – pocenie się, napięciowe bóle głowy, bóle żołądka, zaburzenia snu itp. Innym częstym zaburzeniem nerwicowym – typowym również dla osób zaniżających lub zawyżających własne aspiracje – jest neurastenia. Osoby jej doświadczające skarżą się na duże zmęczenie po wysiłku umysłowym, zwykle związane z określonym obniżeniem efektywności i sprawności zawodowej. Osłabienie psychiczne jest tu potęgowane przez pojawianie się rozpraszających skojarzeń czy wspomnień, trudności w koncentracji i ogólnie mniej skuteczne myślenie. Nierzadko też dorośli neurastenicy, ujawniający niemoc w adekwatnym formułowaniu aspiracji zawodowych, akcentują uczucie męczliwości fizycznej i wyczerpania nawet po niedużym wysiłku (częstsze u tych zawyżających aspiracje), któremu towarzyszą bóle mięśniowe i niemożność odprężenia się. Prowadzi to do rozwoju różnych nieprzyjemnych doznań somatycznych, takich jak zawroty i napięciowe bóle głowy oraz poczucie ogólnego rozchwiania. Podejmowane próby wytyczenia nowych czy modyfikacji już ustalonych planów zawodowych są „torpedowane” przez martwienie się pogarszaniem (obniżaniem) sprawności umysłowej i fizycznej, wzrostem drażliwości i lęku (J. Aleksandrowicz 1998).

Współczesna psychopatologia wyróżniła nawet osobną kategorię, tzw. nerwicę zawodową, która oznacza specyficzny rodzaj zaburzeń pojawiających się w związku z pracą. Dotyczy zarówno samej pracy (np. interakcji przełożony–podwładny), jak i problematyki kształcenia zawodowego (wybór właściwego zawodu, przekwalifikowania się), utraty pracy itp. U osób o rozpoznanej nerwicy zawodowej dostrzeżono m.in. zbyt pochopne podejmowanie decyzji co do wyboru własnej drogi kształcenia zawodowego, a także skłonność do częstej zmiany miejsc pracy, a jednocześnie nikłą chęć do poszerzania czy zdobywania umiejętności zawodowych. Używa tu się pojęcia „petryfikacja zawodowa”, oznaczającego „skostnienie zawodowe”; brak potrzeby samorozwoju zawodowego.

Najwięcej jednak miejsca w literaturze przedmiotu poświęca się oddziaływaniu stresu psychologicznego na jakość wykonywanej pracy. Jest on charakteryzowany na wiele sposobów: raz jako „sprawca” niepowodzeń zawodowych, innym razem jako ich wynik. Nie ulega wątpliwości, że stresory (czynniki wywołujące stres) w poważnej mierze determinują poziomy formułowanych aspiracji zawodowych. Wpływ ten zdaje się być szczególnie duży w przypadku aspiracji zawodowych dorosłych. Trwanie w stresie, który powstał notabene w związku z wykonywaniem czynności zawodowych, z pewnością utrudnia realistycznie określać nowe aspiracje zawodowe. Chodzi tu oczywiście o stres szkodliwy (tzw. dystres), ponieważ pewien poziom stresu może być również stanem sprzyjającym (tzw. eustres) kreśleniu celów zawodowych, a przede wszystkim ich realizacji. Sztuką tu jednak jest zdolność do optymalizacji stresu, wartościowanie, do jakiego momentu jest on dla człowieka sprzymierzeńcą (H. Selye 1978).

Kolejnym dość powszechnym stanem, niesprzyjającym rozwojowi aspiracji realistycznych, jest frustracja. Dla naszych rozważań oznacza ona stan wewnętrzny organizmu, który powstaje wówczas, gdy udaremnione jest zaspokojenie określonej potrzeby (np. satysfakcji z wykonywanej pracy) lub pojawia się przeszkoda w jej zaspokojeniu (np. utrata pracy, brak odpowiednich kwalifikacji). Frustracja prowadzi do rozwoju negatywnych emocji, które są potęgowane przez pojawiające się trudności (przeszkody) w osiągnięciu ważnych dla człowieka celów. Mamy tu zatem do czynienia ze specyficznym rodzajem sprzężenia zwrotnego: brak aspiracji rodzi frustrację, a ta zaś działa ujemnie na przeżycia emocjonalne, które przeszkadzają rzetelnie waloryzować indywidualne predyspozycje zawodowe; finalnie prowadząc do zaniżania bądź zawyżania aspiracji zawodowych. Dłuższe podleganie frustracji, wynikająca z niej niemożność samospelnienia zawodowego, może wyzwać zachowania agresywne: słowne (werbalne) lub fizyczne akty napaści na osoby obwiniane (często bezpodstawnie) za doznane niepowodzenia zawodowe. Niejednokrotnie może też dochodzić do zaniechania aktywności zawodowej czy też nawet do zerwania więzi z innymi (z najbliższymi, przyjaciółmi itp.).

„Patomechanizm” aspiracji

Poszukując pewnych prawidłowości prowadzących do powstawania aspiracji nieadekwatnych – zaniżonych bądź zawyżonych – u osób dorosłych, trzeba zdawać sobie sprawę ze złożoności problemu. Tutaj skoncentrowano się na uwarunkowaniach psychologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń natury psychogennej. Odwołując się bowiem do badań (longitudinalnych) własnych odnotowano duże zależności między „sprawnością” psychiczną a sposobami wytyczania i realizacji celów zawodowych.

Okazało się, że większość badanych z grupy o nieadekwatnie ustalonych aspiracjach zawodowych łatwo ulega sytuacjom trudnym: zagrożeniu, przeciążeniu, zakłóceniu, deprywacji i sytuacjom konfliktowym. Inaczej to się jednak miało w przypadku tych zaniżających, a inaczej zawyżających własne aspiracje zawodowe. Ci pierwsi zwykle doświadczali sytuacji zagrożenia i przeciążenia, a ci drudzy o wiele częściej dwu kolejnych – zakłócenia, deprywacji. Natomiast sytuacje konfliktowe dotyczyły w równej mierze obu grup.

Sytuacja zagrożenia pojawia się wtedy, gdy dochodzi do naruszenia ważnej dla danej osoby wartości, i może ona obejmować sferę fizyczną (np. zdrowie), jak i społeczną (np. pozycja w miejscu pracy). W związku z tym wyróżnia się zagrożenie fizyczne i społeczne, przy czym to drugie o wiele częściej prowadzi właśnie do zaniżania aspiracji zawodowych u dorosłych. Obawiając się kompromitacji wobec przełożonych, podwładnych (gdy pełnią funkcje kierownicze), czy rzadziej koleżanek i kolegów z pracy, a w konsekwencji utraty ich zaufania, sympatii czy wreszcie pracy, dążą do zajmowania stanowisk nie narażających ich na ryzyko niepowodzenia. Dochodzi wówczas do pozornej satysfakcji z wykonywanej

pracy, ponieważ w miarę prędko osoby te doświadczają niespełnienia zawodowego. Szybko uświadamiają sobie, że wykonywane przez nich czynności zawodowe są rozbieżne z posiadanymi predyspozycjami psychofizycznymi; upoważniającymi do zajmowania bardziej odpowiedzialnych czy wymagających większych kwalifikacji stanowisk. Wyjście jednak z tego „zawodowego impasu” nie jest takie proste, gdyż jednostka pomna zagrożeń wynikających z wykonywania trudniejszych zadań (ryzyko porażki) rozwija w sobie sytuację konfliktową typu: dążenie – unikanie. Objawia to się w formie jednoczesnego dążenia do awansu zawodowego i unikania go, co w sumie implikuje stan frustracji czy stresu.

Podobnie jest w sytuacji przeciążenia, jednostka mimo że posiada duże umiejętności zawodowe, nie potrafi ich odpowiednio wykorzystać. Na przykład: pracuje w nadmiarze, nie dba o odpowiedni odpoczynek, relaks po pracy, obca jej jest odnowa psychiczna itp. W rezultacie jest przekonana, że wykonuje określone czynności na granicy własnych możliwości fizycznych i psychicznych, wymagające zbyt dużego wysiłku. Ostatecznie więc dąży do podejmowania zadań o wiele łatwiejszych, znacznie odbiegających od jej faktycznych zdolności. Dodać tu jednak trzeba, że o ile krótkotrwałe przeciążenia wywołują tylko chwilowe stany wyczerpania, zmęczenia czy apatii, to dłużej utrzymujące się przeciążenia mogą prowadzić do wielu zaburzeń psychicznych. Tutaj więc „ucieczka” w zaniżanie aspiracji zawodowych jest pewnym sposobem radzenia sobie z sytuacją trudną. Prawdopodobnie ta jest szczególnie typowa dla dorosłych, którzy z upływem lat pracy zawodowej coraz łatwiej męczą się, mają problemy z koncentracją, pamięcią czy myśleniem. Byłoby jednak jakąś niedorzecznością twierdzenie, że wszyscy z wiekiem doświadczają takich trudności, gdyż potoczne obserwacje wyraźnie temu przeczą (naukowcy, politycy, artyści itp.). Przyjmując zatem należy, iż ta „ucieczka” w zaniżanie aspiracji jest zjawiskiem pozytywnym (funkcja kompensująca) w odniesieniu do epizodycznych przeciążeń, docelowo zaś jest czymś ze wszech miar niepożądanym.

Trzecia z wyróżnionych sytuacji trudnych, a mianowicie zakłócenie, jest odpowiedzialna za formułowanie aspiracji zawyżonych. Nie oznacza to braku jej wpływu na zaniżanie aspiracji, a tylko o jej częstszym i o wiele większym wpływie na wytyczanie zbyt ambitnych dążeń zawodowych. Często zdarza się, że jednostka nie jest w stanie realizować skutecznie podjętych zadań z uwagi na szereg przeszkód, pojawiających się w trakcie ich wykonywania. Właśnie wtedy mamy do czynienia z sytuacją trudną, zwaną zakłóceniem. Dorosły zajmując jakieś odpowiedzialne stanowisko odnosi duże sukcesy aż do chwili, gdy splot różnych okoliczności (przeszkód) „paraliżuje” jego aktywność. Mając jednak świadomość wcześniejszych powodzeń, racjonalizuje przeżywane porażki, by w konsekwencji wyznaczyć cele nowe; nierzadko dotyczące zupełnie innego obszaru aktywności zawodowej. Ów cel zastępczy ma tu jednak do spełnienia funkcje kompensacyjne (obronne), musi zatem być co najmniej na tym samym poziomie realizacji co „cel utracony” (utożsamiany z porażką). Najczęściej jednak dochodzi do formułowania celów trudniejszych, wymagają-

cych większych umiejętności, niż te, które rzekomo wystarczały do realizacji zadań uprzednich (zakończonych fiaskiem). Właśnie wtedy ma miejsce zjawisko nadmiernego zawyżania aspiracji zawodowych. Jednostka dąży do wykonywania czynności zawodowych znacznie przerastających jej rzeczywiste predyspozycje psychofizyczne, możliwości wykonawcze.

Również deprywacja, kolejna z sytuacji trudnych, implikuje rozwój skłonności do konstruowania zbyt wybujałych, często nierealnych planów zawodowych. Deprywacja oznacza tu brak lub utratę potrzeb, tych zarówno psychicznych, jak i fizycznych. Już sam fakt sformułowania zbyt wysokich aspiracji stanowi pewną formę „przywrócenia” potrzeb (osiągnięć, perspektywicznej samorealizacji zawodowej itp.), mogących stanowić np. antytezę dla pracy monotonnej, zrutynizowanej czy wykonywanej w samotności, w izolacji od innych osób (artyści, konstruktorzy itp.).

Osoby zawyżające poziom własnych aspiracji zawodowych doznają sytuacji konfliktowych, zwykle typu: dążenie–dążenie. Jednostka wytycza dwa jednakowo trudne (zawyżone) cele, by następnie długotrwale rozważać, który z nich jest atrakcyjniejszy. Zdarza się czasem, że takich alternatywnych celów jest o wiele więcej, co jeszcze bardziej uniemożliwia dokonanie jakiegoś kompromisowego wyboru tym bardziej że każdy z nich i tak jest oparty na nierealistycznych podstawach. Dochodzi tu zatem do rozwoju frustracji, która po dokonaniu wyboru i przystąpieniu do realizacji zawyżonych aspiracji edukacyjnych może przejść w stan stresu psychologicznego (H. Selye 1978).

Uwagi końcowe

Waloryzując, która z tendencji – zaniżanie czy zawyżanie – niewłaściwego formułowania aspiracji jest bardziej zagrażająca, zdaje się, że ta druga. Bo o ile zaniżanie może pełnić pewne funkcje kompensacyjne, to zawyżanie może prowadzić jedynie do pogłębienia niekompetencji zawodowej, a w konsekwencji do rozwoju zaburzeń w normatywnym funkcjonowaniu jednostki. Dodatkowo niesprzyjającym czynnikiem jest duża determinacja, traktowanie realizacji aspiracji zbyt perfekcjonistycznie, co sprawia, że napięcie motywacyjne, które przy tym powstanie, spowoduje wzrost niepokoju i dezorganizację działania. Zgodnie z tzw. drugim prawem Yerkesa-Dodsona, realizacji zadań trudnych – do jakich należy niewątpliwie osiąganie celów zbyt ambitnych – największą efektywność (sprawność) osiąga się przy niskim poziomie motywacji (W. Szewczuk 1998). Niski poziom motywacji sprzyja systematycznemu spełnianiu aspiracji, a w przypadku aspiracji zawyżonych również ich urealnianiu; uświadamianiu sobie ich niedorzeczności i nieadekwatności do posiadanych możliwości ich spełnienia. Natomiast wysoki poziom motywacji zawsze wprowadza podniecenie i niepokój, co znacznie utrudnia pracę intelektualną, osłabia ją i zmniejsza jej efekty. A właśnie osoby dorosłe, przede wszystkim te w tzw. „zaawansowanym wieku zawodowym” (40–50 lat), podejmując się różnych zadań kierują się zasadą: „więcej wysiłku

lepszy efekt". Sama zasada jest logiczna, błędnie tu jednak rozumiany jest wysiłek, utożsamiany z nadmiernym zaangażowaniem emocjonalno-motywacyjnym.

U dorosłych dostrzegalna jest skłonność do popadania w skrajności: z jednej strony wiek jest dla nich barierą, by zmienić zawód, a z drugiej – realizując aspiracje już ukształtowane czynią to bez umiaru; sprawiając wrażenie osób niespokojnych, spieszących się, a przy tym pedanteryjnych, przesadnie dbających o wykonywanie czynności zawodowych (także i życiowych). Przekonuje to jednocześnie, że osoby dorosłe mają odpowiednią wydolność psychofizyczną, a jeśli dodamy tu jeszcze nabyte doświadczenia (mądrość życiową), to zupełnie bezpodstawne są próby deprecjonowania samych siebie. Psycholodzy wykazali, że myślenie osób dorosłych w korzystnych warunkach (bez sytuacji trudnych), może ulegać pozytywnym, jakościowym zmianom rozwojowym. Wskazuje tu się głównie na krytycyzm i sceptycyzm wobec posiadanej wiedzy, co umożliwiła rozszerzenie horyzontów myślowych. Umysł dojrzały sprawniej dostrzega, wartościuje i klasyfikuje napotykaną w życiu dysonanse czy sprzeczności (A. Birch, T. Malim 1998).

Kluczem do formułowania realistycznych aspiracji zawodowych, czy też w ogóle chęci do kształcenia permanentnego (łącznie z przekwalifikowywaniem się) jest dbałość o tzw. higienę psychiczną. Ona to bowiem sprzyja utrzymywaniu i przywracaniu odporności psychicznej na sytuacje trudne, które przecież są w dużej, by nie rzec w decydującej, mierze sprawcami niepowodzeń zawodowych i życiowych.

Literatura

1. Aleksandrowicz J.: Zaburzenia nerwicowe. PZWL, Warszawa 1998.
2. Bańka A.: Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej. Wyd. Print-B Poznań 1992.
3. Birch A., Malim T.: Psychologia rozwojowa w zarysie. PWN, Warszawa 1998.
4. Janowski A.: Aspiracje młodzieży szkół średnich. PWN, Warszawa 1977.
5. Kupczyk J.: Uwarunkowania aspiracji młodzieży w starszym wieku szkolnym. UAM, Poznań 1978.
6. Kwieciński Z.: Drogi szkolne młodzieży a środowisko. WSiP, Warszawa 1980.
7. Lewowicki T.: Aspiracje dzieci i młodzieży. PWN, Warszawa 1987.
8. Rosenhan D. L., Seligman M.E.P.: Psychopatologia. PTP, Warszawa 1994.
9. Sikorski W.: Korekcja zawyżonych aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży. W: „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 4.
10. Skorny Z.: Zaburzenia w zachowaniu się jako funkcja zawyżonego poziomu aspiracji. W: „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1973, nr174. Prace Psychologiczne II.
11. Skorny Z.: Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości. Ossolineum, Wrocław 1980.
12. Szewczuk W. (red.): Encyklopedia psychologiczna. FI, Warszawa 1998.

ZAGADNIENIE BIOGRAFII WYZWANIEM DLA EDUKACJI DOROSŁYCH

W dzisiejszych czasach andragogika jako subdyscyplina pedagogiki stoi przed koniecznością zmiany postrzegania jednostki na tle instytucji i jej uwarunkowań społeczno-ekonomicznych oraz procesu uczenia się w kategoriach przekazu wiedzy bez budzenia jej świadomości. Dlatego też istnieje coraz więcej koncepcji rozwiązywania dylematów współczesnej andragogiki. Jedną z propozycji jest traktowanie edukacji jako procesu całościowego, którą wyraża szwajcarska szkoła prof. P. Dominice. Opiera się ona na teorii biegu życia, biografii, ćwiczeń, opowiadaniu życia i pisaniu biografii, w których fakty edukacyjne stanowią oś centralną. Uczy analizy własnego życia i procesu autoedukacji, tego co ją powoduje i co się na nią składa, uczy interpretacji przeszłości i stosunku do terażniejszości (Czerniawska O., 1996).

W naszych czasach jesteśmy świadkami znaczących zmian, jakie zachodzą w tradycyjnych wzorcach i etapach, które kiedyś wyznaczały cykl życia człowieka. We współczesnych społeczeństwach nastąpiło znaczne przesunięcie „w czasowym budżecie życia”. Nie tylko faza młodości została wydłużona w wyniku częściowo niezależnych od danej osoby „okresów moratorium” (Allerbeck, Hoag 1985; Fuchs, Zinnecek 1985), ale także faza starości również wydłuża się. W 1940 roku przeciętny Amerykanin spędzał 7% swojego życia na emeryturze a pod koniec lat 70. było to już 25% (Torrey 1982, Kholi 1987). Obok zmian zachodzących w „budżecie czasowym życia”, konstrukcja przeciętnej biografii również uległa zmianom. Faza aktywności zawodowej będąca w centrum życia staje się coraz mniej ważna. Nie tylko sam okres zatrudnienia jest coraz krótszy, ale struktura fazy aktywności uległa zmianie, ponieważ etapy pracy są zakłócane przez etapy przygotowawcze. Przykładem mogą być okresy dodatkowego szkolenia, podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Jak wskazują badania, w porównaniu z XIX wiekiem, długość trwania aktywności rodzicielskiej zaczęła być coraz krótsza, przy czym znaczenie roli dziecka wzrosło. Według Watkinsa ludzie żyją coraz dłużej jako dzieci żyjących rodziców, niż jako rodzice dzieci poniżej 20 roku życia. Sytuacja ta tworzy pewne wyzwanie dla edukacji dorosłych. Istnieje możliwość, że nasze „cykle życia” będą interpretowane jako biografie edukacyjne lub biografie samorealizacji. Istnienie biograficznego podejścia do uczenia się udowadnia Peter Alheit, przedstawiając możliwości, jakie niesie tego rodzaju podejście w zakresie zmiany zarówno dla osoby uczącej się, jak i kontekstu, w jakim proces uczenia odbywa się. Biografia jest procesem uczenia się, w ramach którego przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami muszą być przewidywane i pokonywane, a tożsamość osobista jest uzyskiwana w wyniku długotrwałego i przewlekłego procesu uczenia. Powyższe stwierdzenia wskazują

na konieczność sceptycznego podejścia w stosunku do „paradygmatu terapeutycznego” w edukacji dorosłych, gdyż orientacja biograficzna nie jest drogą od uczenia się do leczenia (Mader 1983). Ponadto ważne jest, aby człowiek miał poczucie, że może względnie niezależnie działać w ramach swojej biografii, co nie kłóci się z faktem, że większa część jego działań biograficznych jest uzależniona w znacznym stopniu lub wymaga różnych form „wsparcia”, aby mogły być zainicjowane.

Oczywiście zrozumiałe jest, że poczucie nie jest w rzeczywistości formą celowego działania lub świadomie pożądanym planem biograficznym, lecz jest ono pewnego rodzaju znaczeniem ukrytym. Nasza wrodzona wiedza, która nam towarzyszy, lecz z której nie korzystamy, lub jeszcze nie korzystaliśmy, zawiera w sobie odniesienia do fundamentalnej otwartości naszego ja i kreuje warunki umożliwiające nam zmianę podejścia do nas samych bez konieczności odwoływania się do tego ukrytego znaczenia. Struktury procesu naszego cyklu życia, dynamika ich pojawiania się sugerują rozszerzenie lub ograniczenie autonomicznego działania biograficznego. Świadoma ich „ratyfikacja” jest naszym własnym obowiązkiem jako podmiotu naszej własnej biografii. Nawiązując do teorii systemów Luhmanna, należy stwierdzić, iż posiadamy szansę zidentyfikowania nadwyżki znaczenia w naszym doświadczeniu życiowym, z której możemy skorzystać dokonując świadomej zmiany w naszym ja i otaczającym nas świecie. Wiedza na temat naszego otoczenia biograficznego jest jednocześnie źródłem możliwości do wykorzystania w procesie zmiany struktur. Modyfikacja pojedynczego Ja i otaczającego go świata – nawet w ograniczonym kontekście konkretnych konstrukcji życiowych – niesie ze sobą możliwości transformacji ram instytucjonalnych bytu społecznego. Kluczowe elementy tych „struktur” są niezaprzeczalnymi pewnikami funkcjonującymi w otoczeniu, do którego odnoszą się poszczególne jednostki społeczne w sposób intuicyjny w swoim codziennym życiu, ale także w sytuacjach gdy działanie ma charakter biograficzny. Wtedy gdy taka informacja, lub pewne jej elementy dotrą do naszej świadomości i staną się dla nas dostępne, otaczające nas struktury zaczynają się zmieniać. „Nie przeżyte życie” posiada de facto pewną społeczną siłę wybuchową.” (Alheit P., 1992). Dynamika tego „podwójnego zasobu edukacyjnego” nasuwa skojarzenia możliwości oświecenia stosowaną w klasycznej psychoanalizie: „tam gdzie był Id, Ego będzie”. Jednakże, przyglądając się temu bliżej, staje się oczywiste, że istotną sprawą jest nie tylko pewne siebie i mocne Ego, lecz jego przejście do nowego jakościowo Ja i otaczającego go świata. Jest to proces, który nie pozostawia ani podmiotu uczącego się, ani otaczającego go kontekstu strukturalnego w nie zmienionej formie. Innymi słowy, mamy tu doczynienia z procesem uczenia się w ramach przejścia (Alheit P., 1993). Systematyczny charakter takich przejść może być zaprezentowany na przykładzie schematu typowego procesu edukacji. Jak wiemy, procesy takie są zorganizowane w taki sposób, aby nowe informacje „były przyjmowane w ramach kontekstu, który jest stały” (Kokemohr, 1989, s. 340).

Uczenie się służy więc temu, abyśmy mogli poszerzać, a jednocześnie ustabilizować obowiązujące ramy. Procesy uczenia się przejściowego zajmują się nowymi informacjami w sposób zgoła odmienny. Nie odnoszą ich do istniejących kontekstów strukturalnych, lecz interpretują je jako element nowych warunków kontekstu (patrz Kokemohr, 1989,

Marotzki, 1991). „Nowa wiedza”, którą w ten sposób otrzymujemy ma inną jakość. Nie jest ona już wbudowywana do istniejącej w naszej biografii wiedzy, ale wprowadza do niej zmiany. Proces uczenia się przejściowego wprowadza to, co przedstawiciele wczesnego pragmatyzmu amerykańskiego określali jako zdolność łączenia czegoś, co wcześniej wydało się być niemożliwe do połączenia (Pierce Ch., 1991 [1903], s.181). Wiedza może być jedynie wtedy prawdziwie przekazywalna, jeżeli jest ona wiedzą biograficzną. Tylko wtedy, gdy konkretne osoby odnoszą się do ich małych światów w taki sposób, że ich świadome działania zaczynają kształtować kontekst społeczny, ustanowiony jest kontakt z kluczową kwalifikacją współczesnych czasów, czyli tym, co zostało określone mianem biograficzności (Alheit, 1992). Oznacza to, że potrafimy ponownie przekształcać od podstaw, kontury naszego życia, w ramach konkretnego kontekstu, w którym żyjemy, oraz to, że odbieramy te konteksty jako takie, które możemy kształtować i zmieniać. Głównym zadaniem jest rozszyfrowanie nadrzędnego znaczenia w ramach naszej wiedzy biograficznej, a to oznacza konieczność poczucia potencjału drzemiącego w nieprzeżytych jeszcze przez nas życiu.

Przykładem ilustrującym teoretyczny zakres pojęcia biograficzności, tzn. współzależność pomiędzy edukacją, biografią i przemijaniem, jest przypadek młodej wieśniaczki Sophii Lemitz, która została wychowana w robotniczym środowisku wiejskim i miała ciężkie dzieciństwo, gdyż jej matka zmarła, kiedy Sophie miała dziewięć lat. W związku z tym, będąc najstarszą z czworga dzieci, musiała zająć się prowadzeniem domu. Kiedy ojciec ponownie się ożenił Sophie miała dużo szczęścia, gdyż na krótko została posłana do szkoły. Następnie pracowała jako najemny pracownik rolny przez około 10 lat w różnych majątkach ziemskich, dzięki czemu zdołała zaoszczędzić trochę pieniędzy. W wieku trzydziestu lat wkroczyła w nieszczęśliwy okres swojego życia, gdyż poślubiła nic niewartego pijaka, który roztrwonił jej pieniądze. Mimo wielu prób rozpoczęcia nowego życia z tym człowiekiem małżeństwo kończy się fiaskiem. Niezwykle w tej całej historii jest to, że Sophie opisała całe swoje życie w tomiku poezji, który został odnaleziony wiele dziesiątków lat później na poddaszu domu. Pamiętnik jest ściśle związany z jej doświadczeniem edukacyjnym. Po pierwsze jej kariera edukacyjna kończy się, gdy umiera jej matka, która była córką wiejskiego nauczyciela i która rozpałała w Sophie ambicje, aby być osobą wykształconą. Druga próba zmiany życia przez Sophie również kończy się niepowodzeniem, gdyż jej mąż pozbawia ją pieniędzy. Mimo wszystko Sophie nie rezygnuje ze swoich aspiracji i znajduje rozwiązanie w pisaniu. Staje się ono dla Sophie biograficzną metaforą wykształcenia w bardzo egzystencjalnym sensie – żywym substytutem dla jej nie przeżytego życia (Dausien, 1992). Edukacja wydaje się być głównym punktem odniesienia w jej biografii, podstawą jej fundamentalnego schematu działania w jej historii życia i jest daleka od jakiegokolwiek zakładanej celowości. Promień tego schematu działania jest bez wątpienia ograniczony. Nie prowadzi on ani do polepszenia pozycji społecznej, ani też do satysfakcji z posiadanych umiejętności. Dla Sophie wydaje się on być jednak tym czynnikiem, który pozwala jej sądzić, że jest ona aktorem swojej biografii mimo wszystkich trudności związanych z tradycyjnymi strukturami i przemijającym charakterem bytu społecznego.

Zdumiewający jest fakt, że taki układ wcale nie stracił na swojej aktualności. Taki schemat był na przykład często powielany przez przedstawicieli mniejszościowych grup

komunistyczno-socjalistycznych (Wollenberg, 1992). Istnieją również zdumiewające analogie do karier współczesnych imigrantów, w szczególności młodych imigrantów w drugim pokoleniu. Przykładem jest przypadek Lucii Lafarla, Włoszki pochodzącej z Sycylii, która w wieku lat 15 przenosi się do Niemiec. Po ukończeniu szkoły średniej rozpoczyna praktyki zawodowe, które przerywa po dwóch latach w celu ukończenia szkolenia na sprzedawcę detalicznego w ramach pilotażowego projektu organizowanego dla młodych Włochów. Po trzech miesiącach traci pracę, a następną znajduje w sklepie mięsnym, po czym udaje jej się zostać praktykantką w zakładzie krawieckim w ramach kolejnego programu pilotażowego. Planuje powrót do Włoch po ukończeniu praktyk (Apitzch, 1990). Należy stwierdzić, że jej plany edukacyjne i zawodowe nagle znajdują się w centrum jej biografii, stanowiąc coś, co można by nazwać „środkiem indywidualnej modernizacji” (Alheit P. 1993). Proces emigracji, brak ciągłości biograficznej oraz zagrożenie tożsamości wywołane doświadczeniem modernizacji, również są źródłami możliwości biograficznych pomimo znacznego ryzyka związanego z tymi zjawiskami.

W związku z tym otwierają się nowe strategiczne perspektywy dla edukacji dorosłych. Może się tak zdarzyć, że głównym zadaniem współczesnej edukacji dorosłych nie będzie ani leczenie ani szkolenie. Obie podstawowe strategie sprawiają, że ludzie są w pewnym stopniu uzależnieni od jednego lub większej ilości uciążliwych wytworów społecznych, lub od nieprzewidywalnego ryzyka związanego ze współczesnym kapitalizmem. Prawdziwym wyzwaniem dla jakiegokolwiek emancypującej edukacji dorosłych jest dawanie wsparcia biograficznego. Proces ten nazywamy „coaching`iem” (Alheit). W tym kontekście oznacza to wspólne odkrywanie przez nauczyciela i ucznia możliwości biograficznych w kształtowaniu społecznego, zawodowego czy politycznego istnienia w sposób bardziej autonomiczny. Coaching oznacza także wywieranie bardzo szczególnego wpływu na „ekologię społeczną” uczenia się w celu uaktywnienia ukrytych możliwości ludzi i ich rozwoju oraz przeżywania przez nich nie przeżytego życia. Osoby zajmujące się edukacją dorosłych często zapominają, że jednym z głównych efektów ich pracy jest nieoficjalny i niezamierzony proces edukacyjny, który oni inicjują. Swobodne rozmowy, nieformalne rady, spotkanie w miejscu zamieszkania często wywołują więcej zmian w danej osobie, niż perfekcyjnie zorganizowany proces uczenia się. Powodem tego jest to, że taka komunikacja nie ma charakteru oceniającego, nie opiera się na jakichś schematach bazujących jedynie na ostatecznych wynikach. Sytuacje społeczne są nie tylko interpretowane i oceniane w aspekcie pewnych preferencji instrumentalnych, ale są one wkompowane w niepowtarzalną kombinację doświadczeń biograficznych stanowiących podstawę dla tożsamości osobowej i społecznej. Według E. Lindemana edukacja dorosłych jest procesem, poprzez który uczestnicy są świadomi znaczenia doświadczenia. Jeśli człowiek czuje się kierowany, motywowany i kontrolowany przez czynniki zewnętrzne, niezależne od niego, zaczyna wierzyć, iż jego życie kształtowane jest przez nieznaną, nie podlegającą jego kontroli siłę (Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 148). Dlatego też komunikacja biograficzna jest ważną i najbardziej rozwiniętą formą, w której druga osoba jest rozumiana, ponieważ jest ona bezpośrednią reakcją na surowiec inności, czyli notoryczny brak poczucia pewności (Nittel, Volzke, 1992, s. 5). Rozpoczęcie komunikacji stwarza jednocześnie nowy wymiar

dla samokształcenia się. Decyzja w sprawie uczestnictwa w procesie edukacji kreuje całkowicie nową jakość, ponieważ podkreśla ona wykorzystanie potencjału przemijania w uczeniu biograficznym. Ma ona zastosowanie nie tylko w przypadku wysoce specjalistycznych rozwiązań edukacyjnych, ale również w procesach transformacji społecznej. Na przykład kampanie przeciwko analfabetyzmowi czy też podstawowe polityczne i społeczne kwalifikacje zależą od zasobów edukacji przemijania, tzn. od biograficzności. Wdrażanie tej wiedzy jest czymś więcej niż procesem dydaktycznym. Problemem jest „ekologia uczenia się” emancypującej edukacji dorosłych, zmiana struktur i warunków istniejących ram społecznych.

Biograficzne uczenie się musi być ukierunkowane na prawdziwy świat, musi być powiązane z konkretnymi projektami, a także zainteresowaniami. Ukierunkowanie na prawdziwy świat oznacza, że musi istnieć możliwość zastosowania takich rozwiązań, które dążą do zmiany konkretnego elementu rzeczywistości. Ukierunkowane na zainteresowania oznacza, że musi mieć coś wspólnego z własnymi pomysłami uczącego się na kształtowanie jego własnego świata. Proces uczenia się staje się zatem podróżą odkrywców, którymi są uczący się i nauczyciel (Alheit). Proces edukacji ukierunkowany na biografię powinien być wielokrotnie projektowany jako forma „autoterapeutycznej” interwencji. Można stwierdzić, że przemijanie jest źródłem zawodowej niepewności, ale czy w rzeczywistości nie jesteśmy zależni od edukacji przemijania? Czy biograficzność nie determinuje przetrwania? Paradygmat biograficzności jest swoistą prowokacją – biograficzność jako potencjalny wynik działań o charakterze edukacyjnym niesie ryzyko dla treści teoretycznych i pragmatycznych. Wydaje się, że dzisiaj nie wystarcza już rozumieć życia „wstecz”, dzisiaj musi ono być rozumiane „w przyszłość”.

Literatura

1. Alheit, P. 1992c. The Biographical Approach to Adult Education, w: W. Mader, ed., *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice* (189-222). Vancouver: University of British Columbia\International Council for Adult Education.
2. Czerniawska, O.: Dylematy andragogiki, *Edukacja dorosłych* nr 2/1996, s. 56-61.
3. Dannefer, D. 1988. Differential Gerontology and the Stratified Life Course. *Annual Review of Gerontology* 8: 3-36.
4. Dannefer, D. and Sell, R.R. 1988. Age Structure, the Life Course and „Aged Heterogeneity”: Prospects for Research and Theory. *Comprehensive Gerontology* B 1: 1-10.
5. Evans, M. 1993. Reading Lives: How the Personal Might Be Social. *Sociology* 27(1): 5-13.
6. Gee, E.M. 1987. Historical Change in the Family Life Course of Canadian Men and Women. W: V. Marshall, ed., *Aging in Canada* (2nd edition) (265-287) Marham, Ontario: Fitzhenry & Whiteside.
7. *International Review of Education*, vol.40(3-5): 283-298, 1994.
8. Kohli, M. 1987. Retirement and the Moral Economy: An Historical Interpretation of the German Case. *Journal of Aging Studies* 1: 125-144.

9. Moden, P. 1985. Continuities and Discontinuities in Women's Labor Force Activity. W: G.H. Elder, ed., Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions 1968-1980 (113-155). Ithaka: Cornell University Press.
10. Przyszczykowski, K. Solarczyk-Ambrozik E. Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych, Koszlin 1995, cz.3, p.2, s.143-148.
11. Stanley, L. On Auto\Biography in Sociology. Sociology 27(1): 41-52.
12. Torrey, B.B. 1982. The Lengthening of Retirement. W: M.W. Riley et al., eds., Aging from Birth to Death, Vol. 2(1881-196). Boulder: Westview Press.
13. Watkins, S.C. et al. 1987. Demographic Foundations of Family Change. American Sociological Review 52: 346-358.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Barbara Baraniak
Instytut Badań Edukacyjnych

ORIENTACJA I PORADNICTWO EDUKACYJNE W NOWYM USTROJU SZKOLNYM RZECZPOSPOLITEJ POLSKIEJ NA TLE WZORÓW EUROPEJSKICH

Wstęp

Nowy ustrój szkolny, wdrażany do praktyki edukacyjnej od najbliższego roku szkolnego, proponuje przedłużenie wspólnej edukacji do lat szesnastu i przesunięcia o rok decyzji o wyborze przez ucznia dalszej drogi edukacyjnej.

Powyższy zapis uwzględnia wnioski różnych środowisk, głównie pedagogów, psychologów oraz praktyków sektora gospodarczego, krytykujących zbyt wczesną potrzebę podejmowania przez uczniów 8-letniej szkoły podstawowej decyzji o wyborze dalszej drogi edukacyjnej, w tym szkoły, a często i zawodu.

Wybór powyższy uwarunkowaniami tkwił najczęściej w tradycji rodzinnej – potrzeba podtrzymania zawodu, w odniesieniu np. do zawodów: górników, kolejarzy, sprzedawców, lekarzy, adwokatów, nauczycieli, ale również i niemały wpływ wywierały środowiska rówieśnicze – po-

trzeba utrzymania kontaktów, więzi koleżeńskich czy też rywalizacji.

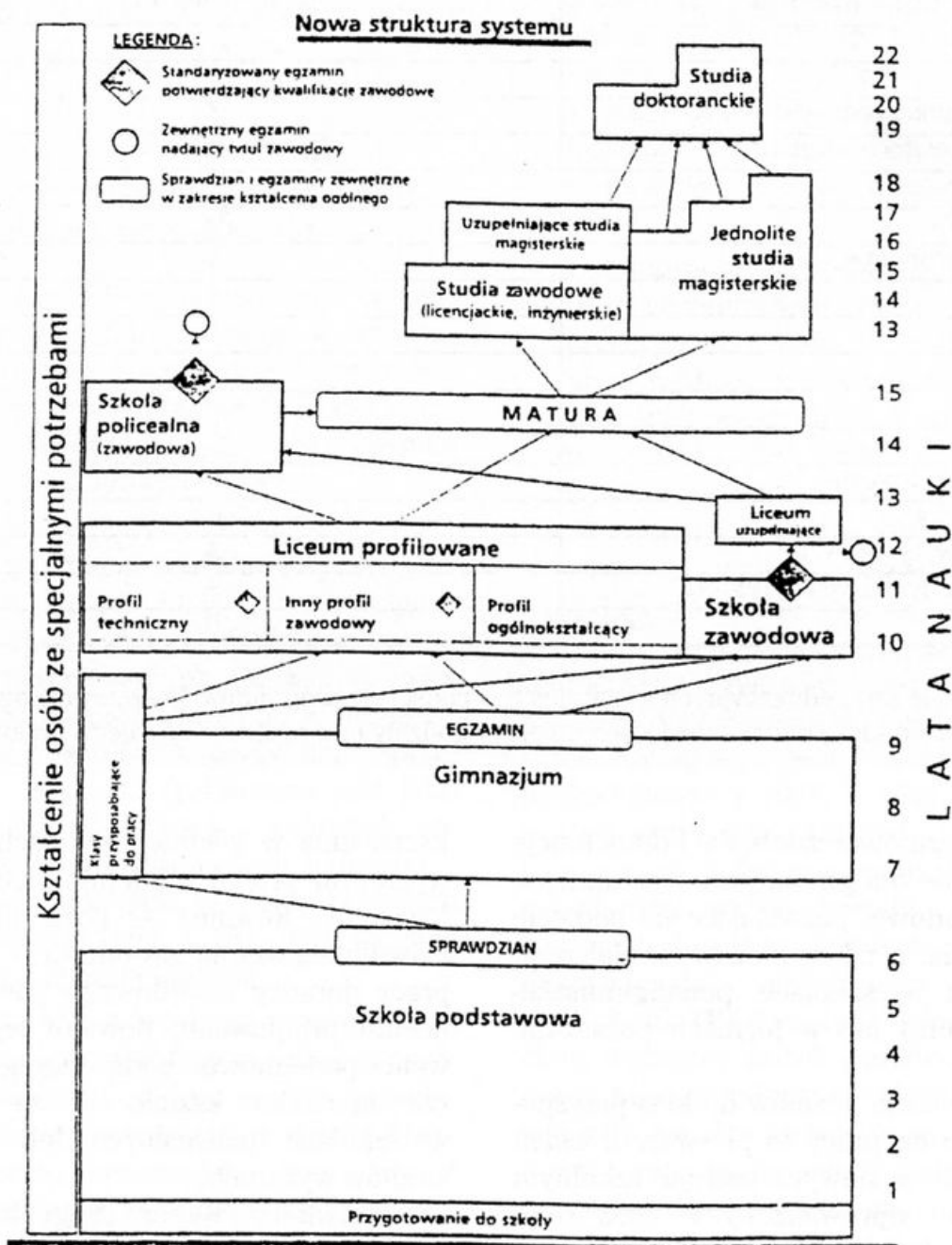
Również rola mediów promująca szkoły zawodowe, w tym zasadnicze jako właściwą drogę uzyskiwania szybszej samodzielności zawodowej i materialnej młodzieży, to kolejny czynnik warunkujący rozwój szkolnictwa zawodowego i związaną z tym potrzebę szybkiego wyboru szkoły i zawodu, aż do okresu transformacji ustrojowej.

Nasylenie rynku pracy jednostronnie przygotowanymi fachowcami wzmogło ożywione poszukiwania właściwego modelu szkolnictwa zawodowego. Jeden z nich wywodzi się z innego kompetencyjnego definiowania zawodu (Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym 1999 r.) oraz wzmocnienia roli orientacji zawodowej (tamże) już we wcześniejszych etapach kształcenia. One stanowią przedmiot rozważań wyjaśniający kontekst reformy systemu edukacyjnego w wyborze szkoły i zawodu.

Nowy ustrój szkolny Rzeczypospolitej Polskiej a problemy orientacji i doradztwa zawodowego

Wprowadzony w Rzeczypospolitej Polskiej nowy ustrój szkolny, integralnie

połączony z reformą terytorialną kraju, wprowadza nową organizację szkolnictwa. Jej uwarunkowania tkwią w nowych zadaniach kolejnych etapów edukacyjnych, realizowanych przez 6-letnie szkoły podstawowe, 3-letnie gimnazja, 3-letnie licea profilowane lub 2-letnie szkoły zawodowe oraz szkoły policealne zawodowe, a także wyższe, co ilustruje rys. 1.



Rys. 1. Struktura nowego ustroju szkolnego (opracowanie MEN 1999 r.)

Jego analiza, jak również ramowych planów nauczania (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., Dz.U. nr 14, poz. 128) dowodzi, że

już na poziomie gimnazjum pojawiają się klasy przysposabiające do pracy, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Ramowy plan nauczania

GIMNAZJUM (klasy I–III)	
III ETAP EDUKACYJNY	
ZAJĘCIA EDUKACYJNE	Liczba godzin tygodniowo w ciągu trzech lat*
Język polski	13
Historia	6
Wiedza o społeczeństwie	3
Sztuka (plastyka, muzyka)**	3
Język obcy	9
Matematyka	12
Fizyka i astronomia	4
Chemia	4
Biologia	4
Geografia	4
Technika**	2
Informatyka**	
Wychowanie fizyczne	9
Religia/Etyka	6
Godzina z wychowawcą	3
Godziny do dyspozycji dyrektora**	9
Razem	91

* Na realizację zajęć edukacyjnych wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

** W oddziałach klas przysposabiających do pracy godziny przeznaczone na zajęcia praktyczne.

Ich uczniowie zdobędą kompetencje przewidziane dla gimnazjum oraz umiejętności zawodowe, pozwalające na podjęcie zatrudnienia, a także możliwość dalszego kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych (liceum) lub w formach pozaszkolnych.

Kwalifikacja uczniów do klas przysposabiających do pracy to pierwsze z zadań realizowane w nowym ustroju szkolnym przez nowo wprowadzony w 1995 roku zawód doradcy zawodowego. Kolejne jego zadania – to pomoc w wyborze kierunku

kształcenia w 2-letnich szkołach zawodowych oraz profilu w 3-letnim liceum profilowanym. Również – poza gimnazjum i dwuletnią szkołą zawodową – miejscem pracy doradcy zawodowego powinno być liceum profilowane, bowiem jego absolwenci podejmować będą decyzję o wyborze kierunku kształcenia zawodowego w szkołach policealnych lub kierunku studiów wyższych.

Świadomy wybór drogi kształcenia zawodowego, dokonywany przy udziale doradcy zawodowego, powinien w więk-

szym stopniu wyeliminować przypadkowy wybór zawodu, niedostosowany do psychofizycznych cech człowieka. Wyeksponowana rola doradcy w nowym ustroju szkolnym przywraca istotną rolę temu nowemu zawodowi, dotychczas postrzeganemu jako zbędny.

Jednakże specyfika szkolnictwa widzi potrzebę odróżniania problemów orientacji i poradnictwa zawodowego, zarówno w układzie definicyjnym, jak i ich zadań, co stanowi przedmiot kolejnych rozważań.

Definicyjno-poznawczy krąg problemów orientacji, doradztwa i poradnictwa zawodowego

Literatura mieszcząca się w nurcie psychologii, pedagogiki i socjologii wprowadza różne terminy służące przedstawianiu problemu doradztwa zawodowego. Pełna wydaje się być klasyfikacja Z. Wiatrowskiego (1994, s. 163), która wyodrębnia:

- **preorientację zawodową** ukierunkowaną głównie na małe dzieci, szczególnie podatne na wpływy zawodoznawcze, odzwierciedlane głównie w trakcie np. odwzorowywania funkcji zawodowych w formie zabaw np., w odniesieniu do zawodów nauczyciela, sprzedawcy, lekarza. Traktowana jest jako układ przypadkowych i celowych oddziaływań umożliwiających jednostce i zespołom zdobycie wiedzy o zawodach (Wiatrowski 1994, s. 164–165), głównie poprzez jej naśladowanie,
- **orientację zawodową** postrzeganą jako pomoc młodzieży w wyborze szkoły zawodowej, a tym samym zawodu. Odbywa się najczęściej w szkole, dlatego często utożsamiana jest również z **orientacją szkolną** (Baścik 1975, s. 53). Z. Wiatrowski oddzielnie postrzega orientację szkolną i zawodową,

- **selekcję zawodową** stosowaną przy wyborze zawodu oraz przy weryfikacji przydatności zawodowej osób już pracujących zawodowo (Z. Wiatrowski 1994, s. 164),
- **poradnictwo zawodowe** (dotyczy osób czynnych zawodowo), które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym pomocy o charakterze doradczym, albo stoją przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru takiego, który odpowiada nowym okolicznościom, potrzebom oraz cechom psychofizycznym człowieka. Poradnictwo zawodowe to zadaniowa domena urzędów pracy,
- **reorientację zawodową** definiowaną jako postępowanie stosowane wobec pracujących, a także pragnących zmienić zawód lub zmuszonych do zmiany wcześniej wyuczonego i wykonywanego zawodu. Jest również charakterystyczna dla urzędów pracy.

W ostatnich latach obszar zawodoznawczy uzupełniało pojęcie **doradztwa zawodowego**, które zamiennie używane jest z terminem poradnictwa zawodowego. Jednakże to pierwsze jest charakterystyczne dla gospodarki wolnorynkowej i towarzyszącego jemu bezrobocia (Podoska-Filipowicz 1998, s. 426). Postrzegane jest przez Raya Lambe'a (1993, s. 7) jako proces, w którym doradca umożliwia realistyczny wybór zawodu, zmianę zatrudnienia lub też osiągnięcie właściwego dostosowania zawodowego. Zdaniem B. Wojtasik (1993, s. 14–15) jest ono pojęciem węższym aniżeli poradnictwo zawodowe, bowiem odnosi się głównie do sytuacji, gdy doradca kieruje rozmową przekonując i namawiając osobę radzącą się do proponowanego rozwiązania.

Poczynione wyjaśnienia terminologiczne czynią przydatność problemów

poradnictwa zawodowego w koncepcji nowego ustroju szkolnego. Problem preorientacji zawodowej właściwy będzie dla etapu przedszkolnego oraz 6-letniej szkoły podstawowej, orientacji zawodowej – gimnazjum, liceum profilowanego. Tam również należy dostrzegać znaczenie poradnictwa zawodowego, w przypadku gdy uczniowie danego profilu będą chcieli kontynuować naukę w innym zakresie niż odpowiadającym dotychczasowemu zakresowi profilowego kształcenia w liceum.

Zadania orientacji zawodowej

Zakres zadaniowy – podobnie jak treść definicji orientacji zawodowej – choć zbieżny, to wykazuje pewne różnice. Zdaniem (Podoskiej-Filipowicz 1997, s. 147–148) zakres współczesnej orientacji zawodowej powinien wyznaczać zadania, wynikające ze zmieniającej się rzeczywistości. Do nich zalicza się:

- planowanie przyszłości zawodowej (kariery zawodowej),
- konieczność poszerzania wiedzy szkolnej, poprzez formy doksztalcania i doskonalenia,
- organizowanie sobie warsztatu pracy,
- radzenie sobie na wolnym rynku pracy, zwłaszcza w przypadku utraty pracy,
- samodzielne poszukiwanie zatrudnienia i kształtowanie umiejętności prezentowania swoich kwalifikacji,
- przygotowanie młodzieży do zmian zachodzących na rynku pracy,
- przygotowanie do traktowania bezrobocia jako swoistego wyzwania, a nie zagrożenia.

One uzupełniając naukowo uzasadniony pakiet zadań z zakresu orientacji, postulowany przez S. Baścika, S. Szajka czy W. Rachalską, stanowią dobre rozpoznawa-

nie form i metod realizacji problemu orientacji zawodowej w nowym ustroju szkolnym.

Zadania doradcy zawodowego

Doradca zawodowy to nowy zawód wprowadzony w roku 1995 do klasyfikacji zawodów i specjalności. Jego zadania E. Podoska-Filipowicz (1997, s. 427–428) ujmuje następująco:

- gromadzenie, opracowanie i aktualizowanie informacji o zawodach (stanowiskach pracy), drogach uzyskiwania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy,
- udzielanie informacji indywidualnych i grupowych o zawodach (stanowiskach pracy), instytucjach kształcenia oraz o aktualnej sytuacji zawodów na rynku pracy,
- prowadzenie zajęć grupowych dotyczących planowania kariery zawodowej i aktywnego poszukiwania pracy,
- wykorzystywanie diagnostycznych badań przydatności do określonego zawodu z wykorzystaniem metod i technik pomiaru psychologicznego i pedagogicznego,
- opracowywanie diagnoz przydatności zawodowej na podstawie zebranego własnego materiału badawczego oraz diagnoz lekarskich,
- udzielanie indywidualnych porad zawodowych na podstawie przeprowadzanych badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich osobom wybierającym zawód lub pragnącym zmienić posiadany zawód,
- udzielanie osobom poszukującym pracy porad związanych ze znalezieniem pracy lub korzystania z aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu,

- udzielenie osobom poszukującym pracy porad dotyczących ich sytuacji prawnej i społecznej i wynikającej z niej możliwości uzyskania pracy oraz wsparcia,
- doradzanie w zakresie rozwoju zawodowego jednostkom oraz grupom pracowniczym, w powiązaniu z potrzebami gospodarki, postępowaniem technicznym i technologicznym,
- dokonywanie analiz warunków organizacyjnych, społecznych i psychologicznych świadczenia pracy w zakładach pracy niezbędnych dla prowadzenia polityki personalnej, planowania karier zawodowych pracowników i doboru kadr.

Miejscem pracy doradcy zawodowego – poza poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, urzędami pracy, agencjami rozwoju i doradztwa zawodowego oraz centrami informacji zawodowej – w nowym ustroju szkolnym winny stać się: gimnazja, 2-letnie szkoły zawodowe, licea profilowane, a także szkoły policealne. Bowiem – zdaniem MEN poradnie psychologiczno-pedagogiczne, jak i pedagog szkolny – właściwie nie rozpoznają zadań zawodowych i utrzymywanie ich funkcji w aktualnym kształcie nie jest celowe.

Orientacja i poradnictwo w europejskich strukturach szkolnictwa

W większości krajów Unii Europejskiej podejmuje się działania mające pomóc uczniom w należyтым przemyśleniu i wyważeniu swoich decyzji odnośnie wyboru drogi zawodowej. Polegają one na ułatwieniu im orientacji i zapewnienia – na różnych etapach kształcenia – poradnictwa edukacyjnego i zawodowego. W tym celu

większość krajów europejskich powołała specjalne ciała oraz określiła procedury orientacji i poradnictwa, co szczegółowo ilustruje tabela 2.

Z jej analizy wynika, że problematyka orientacji i poradnictwa koncentruje się na czterech etapach kariery edukacyjnej ucznia. Są nimi:

- **etap szkoły podstawowej**, w którym orientację i poradnictwo o charakterze wstępnej opieki prowadzą: Belgia, Niemcy, Luksemburg, Holandia oraz Austria. Polega ona na udzielaniu porad przez specjalistyczne ośrodki opieki edukacyjnej. przeprowadzające testy. W procesie tym uczestniczą również nauczyciele udzielający uczniom i rodzicom rad odnośnie wyboru dalszej drogi edukacyjnej.
- **etap niższy edukacji średniej**, w którym problemem orientacji i poradnictwa edukacyjnego zainteresowana jest większość krajów Unii Europejskiej, jednakże ich procedury są różne. W Norwegii i Finlandii organizuje się kursy przygotowujące do wyboru dalszej edukacji, podczas gdy w Austrii – kursy kształtowania dojrzałości i odpowiedzialności za samodzielne planowanie dalszej kariery, Portugalii – sesje informacyjne, a w krajach Beneluksu oraz Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia, Irlandia Północna) stosuje się metodę konstrukcji prowadzoną głównie przez nauczycieli. Jeszcze inaczej jest w Niemczech, którzy orientację i poradnictwo postrzegają jako istotny instrument polityki edukacyjnej i zatrudnieniowej. Poradnictwo i orientację – poza nauczycielami pracującymi z uczniami na co dzień – prowadzą także nauczyciele – konsultanci, którzy przeszli dodatkowe szkolenie w dziedzinie ogólnej wiedzy o edukacji i psychologii edukacyjnej.

Tabela 2. Procedury orientacji i poradnictwa stosowane w fazie edukacji w szkole średniej w roku szkolnym 1995/96*

	W chwili ukończenia nauki w szkole podstawowej	W okresie nauki w szkole średniej niższego szczebla	W chwili ukończenia nauki w szkole średniej niższego szczebla lub w szkole podstawowej	W okresie nauki w szkole średniej wyższego szczebla
1	2	3	4	5
B	Zależnie od wyników w nauce. Opinia ośrodka psychologiczno-metodyczno-społecznego (PMS). Według własnego uznania rodziców i dziecka. Uczeń może zostać w pierwszym roku zapisany do „klasy wprowadzającej”, a następnie przejść albo do normalnej I klasy (klasy A), albo na drugi rok edukacji zawodowej.	Opinia „rady klasowej” oraz według własnego uznania rodziców i dziecka.	Zależnie od osiągniętych wyników. Opinia „rady klasowej” i PMS. Według uznania rodziców i dziecka.	Zależnie od osiągniętych wyników. Opinia „rady klasowej” i PMS. Według uznania rodziców i dziecka.
DK	Pomoc ze strony szkoły w postaci orientacji i poradnictwa edukacyjnego i zawodowego jest działaniem obowiązkowym od 1 do 9 roku nauki, a fakultatywnym w 10 roku. Jego celem jest uświadomienie uczniom ich uzdolnień i zaznajomienie ich z możliwościami wyboru dalszej nauki i rozpoczęcie pracy po ukończeniu szkoły, a także informowanie ich o aktualnie obowiązujących warunkach w dziedzinie edukacji i na rynku pracy.		Wizyty w instytucjach edukacyjnych, firmach, placówkach szkoleniowych, dystrybucja broszur, kursy organizowane przez służby orientacji i poradnictwa.	Zbiorowa i indywidualna pomoc w postaci orientacji i poradnictwa we wszystkich rodzajach szkół (ze strony nauczyciela lub osoby wyznaczonej do tego celu przez nauczyciela).

1	2	3	4	5
D	<p>Uregulowanie kwestii przecho- dzenia do edukacji w szkołach średnich jest różnicowane w prawach obowiązu- jących w poszczególnych Landach. Ocena ucznia, wystawiona przez szkołę podstawową, taktowana jest jako podstawa decyzji lub jako czynnik pomocniczy do podjęcia decyzji o dalszej karie- rze edukacyjnej ucznia. We wszystkich wypadkach prowadzi się szczegółowe konsultacje z ro- dzicami. Ostateczną decyzję po- dejmują rodzice, szkoła średnia lub władze sprawujące nadzór nad szkołami.</p>	<p>Poradnictwo w dziedzinie karie- ry szkolnej obejmuje nie tylko konsultacje na temat ewentual- nej zmiany rodzaju szkoły i na temat tego, jaką drogę eduka- cyjną wybrać dla danego ucznia, lecz także informowanie uczniów o tym, jakie kwalifika- cje zawodowe daje system edukacyjny. Służby orientacji i poradnictwa współpracują z lokalnymi urzędami zatrud- nienia, aby służyć uczniom również pomocą na etapie po- szukiwania pracy.</p>	<p>Te same możliwości, co w okresie nauki w szkole średniej niższego szczebla. Wybór in- dywidualnej drogi edukacyjnej zależy od tego, jakie świadec- two końcowe lub jaką kwalifi- kację uzyska uczeń (kwali- fikacja po roku 9, kwalifikacja po roku 10 lub uprawnienie do przejścia do <i>gymnasiale (Ober- stufe)</i>. Można również otrzymać pomoc i doradztwo z lokalnego urzędu zatrudnienia (<i>Beruf- sberatung</i>).</p>	<p>Lokalne urzędy zatrudnienia oferują specjalne konsultacje na temat kariery zawodowej dla absolwentów szkół średnich, którzy ukończyli wyższy szcze- bel <i>Gymnasium</i> lub edukację zawodową i szkolenie.</p>
EL	<p>Nie ma specjalistycznej orien- tacji i poradnictwa.</p>	<p>Nie ma specjalistycznej orien- tacji i poradnictwa.</p>	<p>Poradnictwo szkole i zawodowe (SEP) realizowane jest w postaci kursów odbywających się w trak- cie trzeciego roku nauki w <i>gym- nasio</i> oraz w trakcie pierwszego i drugiego roku nauki w szkole średniej. Kurs ten obejmuje dyskusję zorganizowaną w klasie lub wizyty w miejscach pracy.</p>	<p>Nie ma specjalistycznej orien- tacji i poradnictwa. Sesje orientacji i poradnictwa w trakcie drugiego roku nauki.</p>

1	2	3	4	5
E	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Służby orientacji i poradnictwa; opiekunowie.	Służby orientacji i poradnictwa; opiekunowie udzielający rad na temat możliwości, które są do wyboru.	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa; opiekunowie. Sesje orientacji i poradnictwa w trakcie drugiego roku nauki.
F	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Propozycja pomocy ze strony „rady klasowej” i decyzje podejmowane przez kierownika szkoły.	Po ukończeniu drugiego roku edukacji ogólnej i technicznej propozycja objęcia ucznia pomocą w postaci orientacji i poradnictwa, ogłaszania przez rodzinę. Opinia „rady klasowej”. Decyzja podejmowana przez kierownika szkoły po konsultacji z uczniem i jego rodziną.
IRL	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Wyznaczeni są nauczyciele odpowiedzialni za orientację i poradnictwo, udzielający rad na temat możliwości, które są do wyboru, metod pracy i technik poszukiwania pracy.	
I	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Opinia „rady klasowej” lub nauczycieli-koordynatorów.	Porady komisji odpowiedzialnej za prowadzenie egzaminów maturalnych (<i>esame di maturité</i>)
L	Projekt ORIKA („Orientacja i poradnictwo dla dzieci”) mający na celu zaznajomienie młodych ludzi z możliwościami, jakie mają oni do wyboru w ramach szkolnictwa średniego. Opinia ośrodka psychologii i opieki (CPOS).	Orientacji i poradnictwo dla uczniów realizowane przez SPOS (Wydział psychologii edukacyjnej i orientacji).	Opinia „rady klasowej” i SPOS (profil orientacji i poradnictwa) na podstawie uzyskanych przez ucznia ocen i dokonanego przez niego wyboru kariery edukacyjnej i zawodowej.	Pomoc dla uczniów w postaci orientacji i poradnictwa, realizowana przez SPOS.

1	2	3	4	5
<p>NL</p>	<p>Decyzja komisji rekrutacyjnej w której ubiega się uczeń, podejmowana na podstawie wyników testów przeprowadzonych w ostatniej klasie szkoły podstawowej. W skład rady wchodzi kierownik szkoły i nauczyciele, mogą do niej należeć również dyrektor i nauczyciele szkoły podstawowej, do której uczęszczał uczeń. W 70% szkół podstawowych stosuje się testy CITO (Państwowego Instytutu Ewaluacji Pedagogicznej).</p>	<p>Na zakończenie drugiego roku nauki kompetentne władze udzielają uczniom porad na temat możliwości kontynuowania nauki.</p>	<p>Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.</p>	<p>Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.</p>
<p>A</p>	<p>Zależnie od wyników w nauce. Zalecenia odnośnie ucznia, kierowane do rodziców przez kierownika szkoły. Rodzice mogą konsultować się z psychologiem szkolnym i służbami doradztwa edukacyjnego (indywidualne porady i testy przydatności).</p>	<p>W każdej szkole wyznaczony jest nauczyciel odpowiedzialny za orientację i poradnictwo (<i>Schülerberater</i>). W wypadku wystąpienia poważnych problemów nauczyciel ten zwraca się do szkolnej psychologiczno-edukacyjnej służby doradczej. Niektóre szkoły organizują specjalistyczne kursy zapoznające uczniów z możliwościami zawodowymi.</p>	<p>W każdej szkole wyznaczony jest nauczyciel odpowiedzialny za orientację i poradnictwo (<i>Schülerberater</i>). W sprawach dotyczących indywidualnych porad i testów przydatności zwraca się do szkolnej psychologiczno-edukacyjnej służby doradczej. Korzysta też z pomocy ośrodków informacji zawodowej (BIZ).</p>	<p>W każdej szkole wyznaczony jest nauczyciel odpowiedzialny za orientację i poradnictwo (<i>Schülerberater</i> lub <i>Bildungsberater</i>). W wypadku wystąpienia poważnych problemów nauczyciel ten zwraca się do szkolnej psychologiczno-edukacyjnej służby doradczej.</p>

1	2	3	4	5
P	Sesje informacyjne organizowane przez konsultantów orientacji i poradnictwa (głównie dla uczniów 9 klasy) oraz indywidualne lub grupowe konsultacje dla uczniów.			Sesje informacyjne na tematy edukacyjne i zawodowe, indywidualne lub grupowe konsultacje dla uczniów, wizyty w placówkach edukacyjnych, umieszczanie uczniów w konkretnych placówkach i kontakty ze środowiskiem biznesu.
FIN	Pomoc w wyborze możliwości na kolejnych etapach edukacji.	Pomoc ze strony konsultantów edukacyjnych, w tym także pomoc w sprawach zawodowych. Wizyty w instytucjach/szkołach i firmach. Rozprowadzanie broszur informacyjnych.		Pomoc w postaci orientacji i poradnictwa ze strony nauczycieli i konsultantów edukacyjnych, którzy pomagają studentom w wyborze indywidualnego programu nauki i udzielają porad w sprawach zawodowych. Wizyty w instytucjach/szkołach i firmach. Rozprowadzanie broszur informacyjnych.
S	Wizyty w placówkach edukacyjnych i firmach oraz kierowanie uczniów na szkolenie. Orientacja i poradnictwo edukacyjne			
UK	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.			Współpraca nauczycieli z przedstawicielami lokalnych służb doradztwa zawodowego zapewnia uczniom wszechstronną informację i porady. W Szkocji w składzie personelu nauczycielskiego są osoby odpowiedzialne za orientację i poradnictwo – zarówno w sprawach osobistych, jak i zawodowych.

1	2	3	4	5
IS	Nie ma specjalistycznej orientacji i poradnictwa.	Pomoc w postaci orientacji i poradnictwa ze strony nauczycieli-wychowawców klasowych oraz indywidualnie ze strony konsultantów edukacyjnych, działających w niektórych szkołach. Wizyty w instytucjach/szkołach i firmach. Rozprowadzanie broszur informacyjnych.	W każdej placówce pracują (w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin) konsultanci edukacyjni, służący uczniom indywidualną pomocą w zakresie orientacji i poradnictwa i udzielający informacji na temat studiów na wyższych uczelniach i możliwości znalezienia pracy. Uczniowie mogą także liczyć na pomoc ze strony nauczycieli.	
LI	W ramach procedur przejścia ze szkoły podstawowej do edukacji w szkole średniej prowadzone są konsultacje z rodzicami na temat wyboru rodzaju przyszłej edukacji.	Program nauczania w <i>Oberschule</i> i w <i>Realschule</i> obejmuje przedmiot „przygotowanie do pracy” w 7 i 8 klasie.	Kursy orientacji zawodowej (<i>Schnupperwochen</i>) w miejscu pracy.	Zajęcia na temat rozpoczęcia życia zawodowego.
NO	Poradnictwo i informacja na temat świata pracy stanowi część programu nauczania. W 8 klasie: jedynogodniowe szkolenie w miejscu pracy.		Każda placówka zatrudnia w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin konsultanta, który udziela informacji dotyczących szkolnictwa średniego szczebla wyższego oraz zatrudnienia.	Każda placówka zatrudnia w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin konsultanta, który udziela informacji oraz indywidualnych porad (rodzaje studiów, wybór przedmiotów, możliwości w zakresie praktyk, możliwości znalezienia pracy i podjęcia dalszych studiów). Placówki prowadzące zarówno edukację ogólną, jak i zawodową często zatrudniają dwóch konsultantów: po jednym dla każdego typu edukacji.

* Źródło: Szkolnictwo średnie w Unii Europejskiej: Struktury, organizacja i administracja Eurydice, Europejska Sieć Informacji o Edukacji. Warszawa 1999.

- **etap końcowy edukacji niższego szczebla** we wszystkich 18 krajach Unii Europejskiej dostrzega rolę orientacji i poradnictwa edukacyjnego, bowiem często decyduje o dalszej drodze życiowej ucznia.

W Belgii, Francji, Włoszech i Luksemburgu poradnictwem zajmuje się rada złożona z nauczycieli danej klasy, w Grecji rada nauczycielska, a w Niemczech, Luksemburgu, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie specjalne służby z nauczycielami szkół, zaś w Hiszpanii uczniowie kończą szkołę średnią otrzymują tzw. consejo orientador-dokument podpisany przez opiekuna i kierownika szkoły o możliwości wyboru przyszłej edukacji lub kariery zawodowej.

- **etap średniej edukacji szczebla wyższego**, w którym większość krajów orientację i poradnictwo organizuje jeszcze w innej formie. W większości krajów (Irlandia, Finlandia, Szwecja, Islandia, Norwegia) poradnictwo świadczy zatrudniony przez szkołę konsultant służb orientacji i poradnictwa, a także wyspecjalizowane służby orientacji i poradnictwa (Belgia, Hiszpania, Luksemburg, Austria), zaś w Niemczech działają przy szkołach służby orientacji i poradnictwa współpracujące z lokalnymi urzędami pracy.

Dokonana analiza dowodzi, że procedury orientacji i poradnictwa wprowadzone zostały w 18 krajach Unii Europejskiej, choć stosowane w nich praktyki są różne, podobnie jak różny bywa moment pierwszego kontaktu ucznia z poradą z zakresu orientacji i poradnictwa.

Analiza nowego ustroju szkolnego Rzeczypospolitej Polskiej postrzega rolę orientacji i poradnictwa edukacyjnego

w mniej więcej podobnych etapach szkolnych. Poza wstępnymi informacjami o zawodach realizowanymi w całokształcie procesu kształcenia 6-letniej szkoły podstawowej profesjonalny charakter orientacji i poradnictwa powinien mieć miejsce w gimnazjum, bowiem jego absolwenci wybierać będą dwie drogi kształcenia: 2-letnią szkołę zawodową lub 3-letnie liceum profilowane. Kolejne ważne dla kariery edukacyjnej i zawodowej decyzje będą mieć miejsce w liceum profilowanym, w którym uczniowie wybiorą szkołę policealną przygotowującą do tytułu zawodowego technika lub szkołę wyższą. W optymalnej decyzji pomocnym powinien być doradca zawodowy.

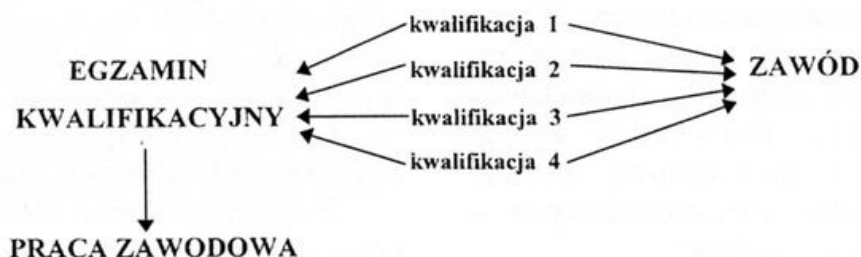
Szkolnictwo zawodowe w nowym ustroju szkolnym

Nowy ustrój szkolny zadania szkolnictwa zawodowego zamierza realizować poprzez zmiany **strukturalne oraz programowo-organizacyjne, a także kształcenie praktyczne realizowane w Centrach Kształcenia Praktycznego**. Zmiany strukturalne wiążą się z przejęciem i prowadzeniem szkół przez jednostki samorządu terytorialnego oraz wprowadzeniem nowych typów szkół prowadzących kształcenie zawodowe, a mianowicie 2-letniej szkoły zawodowej, liceum profilowanego i szkoły policealnej. Zaś kierunki zmian programowych wyznacza podstawa programowa kształcenia w zawodzie wraz z propozycją wprowadzenia szkolnego systemu modułowych programów kształcenia (MEN o szkolnictwie zawodowym 1999, s. 24).

Nowa organizacja ustroju szkolnego, powiązana z kompetencjami jednostek

samorządu terytorialnego w zakresie organizacji oświaty, wymagać będzie – poza typami szkół, problemami orientacji zawodowej – nowego spojrzenia na zawód, jak i „zestaw kwalifikacji, czyli tych elementów, które są prowadzone w procesie egzaminacyjnym” (tamże, s. 20). Powyższe podejście porządkuje system klasyfikacji zawodów i umożliwia również w systemie szkolnym przejście na system kwalifikacji

– analogicznie do form pozaszkolnych. Ponadto ułatwia funkcjonowanie systemu orientacji i poradnictwa zawodowego, skierowanego na zdobywanie kwalifikacji, potwierdzanych systemem egzaminów zawodowych oraz umożliwia wykorzystanie na rynku pracy tych kwalifikacji, które mają skończony cykl kształcenia, a wchodzi w szeroko pojęty obszar zawodu, co ilustruje rys. 2.



Rys 2. Formuła zawodu (wg koncepcji MEN, 1999 r., s. 20)

Kształcenie zawodowe w gimnazjum

Kształcenie zawodowe pojawiające się w gimnazjum przeznaczone jest dla uczniów, którzy nie mogą poradzić sobie ze zdobyciem kompetencji w przewidzianym czasie. Kształcenie tej grupy młodzieży odbywać się **będzie w klasach przysposabiających do pracy** w cyklu pięcioletnim (lub krótszym – w zależności od momentu, w którym uczeń „trafi” do tego typu klasy). W klasach tych, które będą funkcjonować w publicznych gimnazjach, uczniowie zdobędą kompetencje przewidziane dla gimnazjum, a także umiejętności zawodowe pozwalające na zdobycie zatrudnienia. Mogą to być także kwalifikacje lub nawet zawód (w dzisiejszym rozumieniu – robotniczy), jeśli uda się uczniom nabyć umiejętności i wiadomości w zakre-

sie przewidzianym podstawą programową dla danego zawodu. Po odbyciu kształcenia w takiej formule absolwent będzie miał 18 lat oraz kwalifikacje do podjęcia pracy, a także uprawnienia do dalszego kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych (liceum) lub w formach pozaszkolnych.

Tworzenie tego typu klas będzie miało charakter incydentalny i zostanie obwarowane szczególnymi warunkami. Dobór do tych klas powinien odbywać się z wykorzystaniem specjalistycznych opinii o charakterze psychologicznym oraz predyspozycji zawodowych.

Kształcenie zawodowe w 2-letniej szkole zawodowej

Nauka w szkole zawodowej – wg koncepcji MEN – trwać będzie 2 lata, a jej ukończenie umożliwi absolwentowi uzyskanie kwalifikacji na poziomie robotni-

czym lub pracownika o równorzędnych kwalifikacjach w wyuczonym zawodzie. W tym typie szkoły kształcić się będą dwie kategorie osób – młodociani pracownicy (szacuje się, że będzie to około 2/3 ogólnej liczby osób kształcących się w szkołach zawodowych) i uczniowie. W stosunku do tych kategorii osób różne będą także zadania szkoły zawodowej.

Głównym celem szkoły zawodowej jest wykształcenie u uczniów zestawu umiejętności zawartych w podstawie programowej dla danego zawodu i przygotowanie do kształcenia ustawicznego. Ważną rolą szkoły zawodowej będzie kształtowanie umiejętności ponaddiscyplinarnych i społecznych oraz dostarczanie wiedzy ogólnozawodowej (podstawowe zadanie w przypadku klas wielozawodowych – młodocianych pracowników).

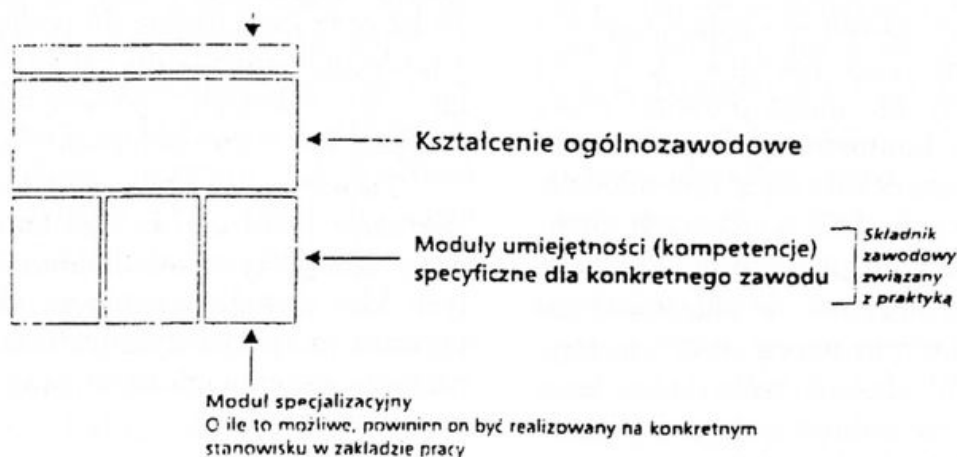
Jednocześnie w tym typie szkoły trzeba zapewnić, w możliwie wysokim stopniu, kształcenie ogólne z uwzględnieniem elementów humanistycznych (ważny element wspierania rozwoju osobowości ucznia). Poziom kształcenia ogólnego powinien

umożliwić kontynuację nauki w dwuletnim liceum uzupełniającym (LU), które w ciągu 2 lat powinno przygotować ucznia do matury.

Proces szerokoprofilowanego kształcenia zawodowego będzie kończył się w tym typie szkoły modułem specjalizacyjnym tak dobranym, aby istniała szansa zatrudnienia absolwenta na lokalnym rynku pracy.

Nauka w szkole zawodowej kończyć się będzie ujednoliconym egzaminem zawodowym przeprowadzanym zgodnie ze standardami kwalifikacji opracowanymi dla danego zawodu (przy współudziale przedstawicieli pracodawców – przemysłu, rzemiosła itp.) na podstawie którego potwierdzone będą poszczególne kwalifikacje zawodowe.

Fundamentalnym założeniem kształcenia w tym typie szkoły jest maksymalne **oparcie praktycznej nauki zawodu na zakładach pracy**. Na poniższym rysunku został przedstawiony układ kształcenia w szkole zawodowej z uwzględnieniem propozycji dotyczących treści i form kształcenia.



Rys. 3. Struktura kształcenia w szkole zawodowej (wg koncepcji MEN 1999 r.)

Nabór uczniów do szkoły zawodowej powinna poprzedzić profesjonalna porada doradcy zawodowego zatrudnionego w gimnazjum lub współpracującego z nim. Winna

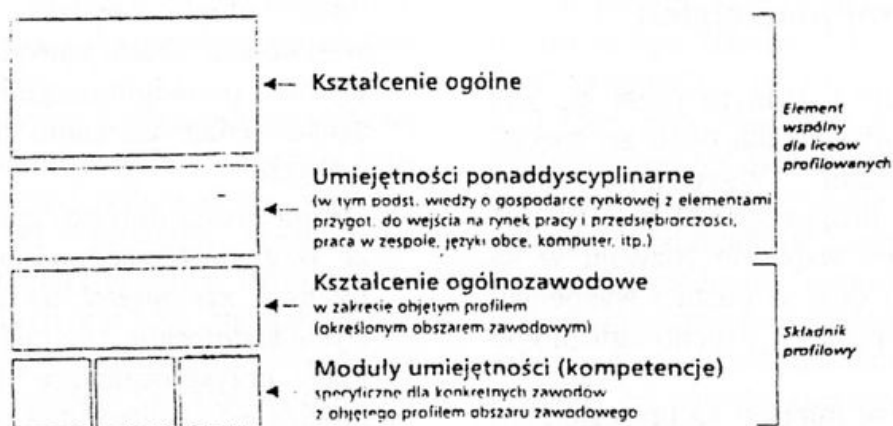
ona uwzględniać predyspozycje ucznia do danego zawodu, jego możliwości dalszego kształcenia, a także sytuację zawodu aktualną oraz przewidywaną na rynku pracy.

Kształcenie zawodowe w liceum profilowanym

Liceum profilowane to kolejny typ szkoły, który ma zapewnić absolwentom dobre przygotowanie ogólne, określone zakresem kanonu wykształcenia ogólnego oraz dać szerokoprofilowane podstawy zawodowe, umożliwiające podjęcie kształcenia – głównie w szkołach policealnych – w różnych zawodach bazujących na określonych profilach kształcenia. Kolejne zadanie liceum profilowanego to wykształcenie cech pracowniczych pożądaných we współczesnej gospodarce; realizowanych przez podstawy wiedzy o gospodarce rynkowej, przygotowanie do wejścia na rynek pracy, przedsiębiorczość, negocjacje, kom-

puter itp.) określane mianem kluczowych. Absolwent liceum profilowanego będzie mógł podjąć kształcenie w szkole policealnej (patrz rys. 1) lub wyższej. Dlatego istotne jest uwzględnienie konsultacji uczniów z doradcą zawodowym, który wskaże drogi dalszego kształcenia po etapie nauki w liceum o danym profilu, a także doradzi wybór profilu zgodny z zainteresowaniami ucznia oraz jego atrakcjami.

Specjalistyczne zawodowe kształcenie w szkole policealnej – podobnie jak w szkole zawodowej – nastawione będzie na moduły umiejętności (kompetencje). Integrację wszystkich trzech obszarów kształcenia w profilowanym liceum zawodowym ilustruje rys. 4.



Rys. 4. Struktura kształcenia w liceum profilowanym (wg koncepcji MEN, 1999 r.)

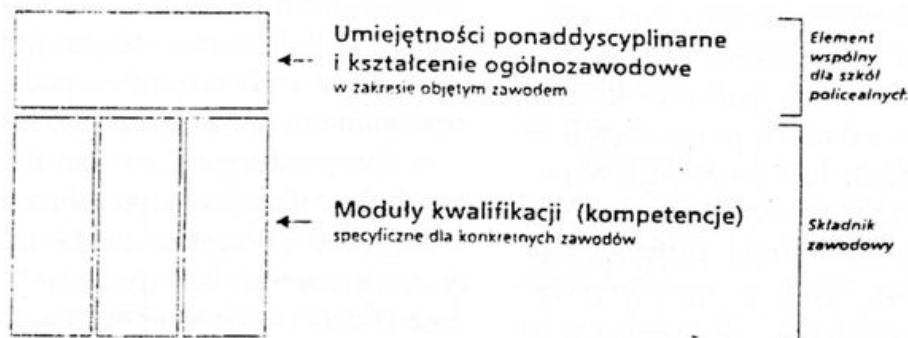
Kształcenie zawodowe w szkole policealnej

Szkoła policealna ma umożliwić zdobycie kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim technicznym lub równorzędnym. Przewiduje się modułowy system kształcenia nastawiony na kształcenie ogólnozawodowe w zakresie objętym za-

wodem oraz kolejnymi etapami, nastawionymi na nabywanie modułów kwalifikacji (kompetencji). Strukturę kształcenia – wg koncepcji MEN – w szkole policealnej ilustruje rys. 5. Wybór modułu, stanowiący kontynuację kształcenia w liceum profilowanym, powinna również poprzedzić profesjonalna porada doradcy zawodowego. Powinien on poinformować o związkach

kształcenia w module z danym zawodem, możliwości uzyskania tytułu zawodowego, jego charakteru i zakresu. Informacje

powyższe istotne powinny być w kontekście proponowanej przez MEN formuły zawodu (patrz rys. 1).



Rys. 5. Struktura kształcenia zawodowego w szkole policealnej (wg koncepcji MEN, 1999 r.)

Kształcenie zawodowe osób ze specjalnymi potrzebami

W systemie szkolnym musi się znaleźć również miejsce dla osób ze specjalnymi potrzebami. Wszystkim takim uczniom – wg propozycji MEN, 1999 r. – trzeba zapewnić wsparcie rozwoju w samych szkołach oraz w postaci wyspecjalizowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

To właściwe miejsce na profesjonalne poradnictwo edukacyjne. Może ono dotyczyć trzech zasadniczych grup takich osób.

- Pierwsza grupa obejmuje uczniów *szczególnie uzdolnionych*, dla których trzeba przewidzieć różnorodne formy wspierania możliwości kształcenia, w tym indywidualnej ścieżki kształcenia, promowania i kończenia szkół poza normalnym trybem (trwają już w ministerstwie prace nad stworzeniem odpowiednich warunków uczniom wybitnie uzdolnionym). Można założyć, że

tylko bardzo niewielka liczba takich osób objęta będzie kształceniem w szkołach *stricte* zawodowych na poziomie ponadgimnazjalnym – większość będzie uczniami liceów profilowanych.

- Druga grupa dotyczy młodzieży, która ze względów *osobowościowych* lub *społecznych* nie mieści się w *normalnym trybie kształcenia*. Dla niej przewidziano klasy przysposabiające do pracy oraz możliwość realizowania obowiązku nauki w formach pozaszkolnych z możliwością zdobycia kwalifikacji zawodowych lub przyuczenia do zawodu.
- Wreszcie grupa *uczniów niepełnosprawnych*, dla których ścieżki kształcenia zawodowego zależą od rodzaju niepełnosprawności. Psychologia rozwojowa wyróżnia:
 - * *niepełnosprawnych w normie intelektualnej*, którzy będą mieli możliwość zdobycia kwalifikacji zawodowych na takich samych zasadach, jak ich pełnosprawni rówieśnicy.

Jedynym ogranicznikiem jest tu rodzaj niepełnosprawności fizycznej,

- * *niepełnosprawnych na granicy normy intelektualnej i lekko upośledzeni umysłowo*, którzy będą mieli możliwość zdobywania kwalifikacji zawodowych w szkołach (lub klasach) specjalnych stosownie do własnych możliwości percepcyjnych. Podobnie jak w innych typach szkół (podstawowej i gimnazjum) okres nauki w celu nabycia kwalifikacji (lub tylko umiejętności) zawodowych w tych przypadkach można będzie regulować indywidualnie do ukończenia przez taką osobę 24 roku życia,
- * *niepełnosprawnych z upośledzeniami umysłowymi głębszymi*, którzy będą w szkołach specjalnych przysposabiani do życia i o ile to będzie możliwe, także do wykonywania prostych prac.

Innymi słowy kształcenie zawodowe osób niepełnosprawnych w normie intelektualnej powinno odbywać się, w miarę możliwości, w szkołach masowych. Utrzymane zostaną szkoły i ośrodki specjalne, w których kształcą się dziś osoby z określonym poziomem deficytów wymagających w procesie kształcenia specjalistycznej kadry i wyposażenia (np. niedoświadczających, niedowidzących, głębiej upośledzonych itp.).

Powyższe zaprojektowanie kształcenia zawodowego młodzieży i wskazanie ścieżek doskonalenia zawodowego nie powinno stwarzać problemu z drożnością systemu, zarówno w zakresie kształcenia ogólnego, jak i zawodowego.

Kształcenie ustawiczne

Edukacja ustawiczna w reformowanym systemie oświaty musi tworzyć spójny i trwały element, szczególnie w zakresie kształcenia zawodowego. W odróżnieniu od obecnie funkcjonującego systemu – edukacja ustawiczna nie musi odzwierciedlać systemu kształcenia stacjonarnego. Zmiana pokoleniowa powoduje, że prawie zbędne stanie się kształcenie dorosłych w formach szkolnych na poziomie szkoły podstawowej czy gimnazjum.

Obserwowana już dziś tendencja do coraz szerszego wykorzystywania trybu eksternistycznego dla uzyskania świadectwa ukończenia szkoły pozwala sądzić, że ten sposób zdobywania i uzupełniania wykształcenia będzie podstawową formułą w nowym systemie.

W promowaniu form i idei kształcenia ustawicznego istotna rola powinna przypaść orientacji i poradnictwu zawodowemu. Ono powinno promować i kreować doskonalenie już posiadanych kwalifikacji oraz przekwalifikowywanie i zdobywanie nowych kwalifikacji w nowych zawodach. Bowiem kształcenie ustawiczne powinno postrzegać zarówno problem doskonalenia zawodowego, przekwalifikowywania zawodowego, jak również uzyskiwania zawodu.

Także z tego powodu na potrzeby egzaminów eksternistycznych należałoby wprowadzić możliwie szybko system akredytacji (najlepiej przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne już od 1 września 1999 r.), oddzielając wyraźnie jednostki szkolące i egzaminujące. Akredytację mogłaby uzyskać każda jednostka egzaminująca, niezależnie od tego, czy jest powoływana przy szkole publicznej czy niepublicznej, czy też jako samodzielna instytucja. Jest to zagadnienie szczególnie istotne w okresie przejściowym, kiedy funkcjonować będzie obok siebie wiele różnych

typów szkół. Należałoby także wyznaczyć odpowiednio wcześniej (najlepiej zaraz po przyjęciu przez Sejm ustawy wprowadzającej nowy ustrój szkolny) cenzurę czasową dla prowadzenia egzaminów eksternistycznych w zakresie starych typów (dot. także egzaminów na tytuły kwalifikacyjne) oraz dla zakończenia naboru do szkół dla dorosłych starych typów. Dobrym momentem wydaje się tu być odpowiednio: 1 stycznia 2002 r. i 1 września 2002 r.

W przypadku kursowych form zdobywania kwalifikacji (kompetencji) zawodowych zmiany w dziedzinie potwierdzania kwalifikacji następowałyby równoległe ze zmianami w systemie szkolnym.

Na potrzeby kształcenia dorosłych szerzej powinny być wykorzystywane możliwości kształcenia na odległość. Obecnie rynek edukacyjny wykazuje duży popyt na kształcenie zdalne tylko w niektórych obszarach (np. nauka języków obcych). Warunkiem o zasadniczym znaczeniu dla rozwoju i dobrego funkcjonowania tego typu kształcenia są zmiany w systemie potwierdzania kwalifikacji i egzaminowania.

Dla publicznych placówek kształcenia ustawicznego przewiduje się następujące zakresy działania:

- umożliwienie osobom dorosłym podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego, a zadanie to realizowałyby 3-letnie licea profilowane i 2-letnie licea uzupełniające;
- umożliwienie osobom dorosłym podniesienia poziomu posiadanych kwalifikacji (kompetencji) zawodowych oraz nabycie nowych.

Przewiduje się, że kształcenie ustawiczne będzie odpłatne i pokrywane ze środków organów prowadzących, urzędów pracy, pracodawców, a także odpłatności słuchaczy i sponsoringu. W promowaniu

kształcenia ustawicznego istotna rola pozostaje do spełnienia doradcom zawodowym, badającym i analizującym rynek pracy i dostosowującym do niego edukację ustawiczną.

Podsumowanie

Podjęte rozważania nad problemem wyboru szkoły i zawodu w kontekście reformy systemu edukacji i roli w nim orientacji i poradnictwa wskazują na potrzebę rozpoczęcia budowy systemu kształcenia zawodowego jako systemu zintegrowanego i określenia w nim miejsca na szkolnego doradcę zawodowego. Podstawę jego działania powinny stanowić funkcjonujące programy orientacji i doradztwa zawodowego znajdujące się w szkołach i urzędach pracy oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a także europejskie modele orientacji i poradnictwa.

Ograniczenie doradztwa zawodowego do poradni psychologiczno-pedagogicznych i pedagoga szkolnego – zdaniem piszącej – byłoby powtórzeniem wzorca dotychczasowego nie sprzyjającego kształtowaniu świadomości absolwentów szkół w wyborze ścieżek kształcenia i dochodzenia do zawodu.

Literatura

1. Nowacki T., Wiatrowski Z.: Pedagogika pracy na przełomie XX i XXI wieku. Rocznik Pedagogiczny t. 18 PAN, KNP, 1995.
2. MEN o szkolnictwie zawodowym. Biblioteka Reformy, nr 3, 1999.
3. Wiatrowski Z.: Podstawy pedagogiki pracy. WSP, Bydgoszcz 1999.
4. Podoska-Filipowicz E.: Orientacja zawodowa młodzieży szkół zawodowych

- w okresie przemian społeczno-ekonomicznych w Polsce. W: Dylematy edukacji zawodowej w końcu XX wieku. WSP, Bydgoszcz 1997.
5. Podoska-Filipowicz E.: Doradztwo zawodowe w nowym wymiarze edukacji zawodowej. W: Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej. t. II. WSP, Bydgoszcz 1998.
 6. Doradztwo zawodowe w zarysie. Warszawa 1993.
 7. Wojtasik B.: Doradca zawodu. Wrocław 1993.
 8. Wojtasik B.: Warsztat doradcy zawodowego. Warszawa 1997.
 9. Baścik S.: Wybór zawodu a szkoła. WSiP, Warszawa 1975.
 10. Klasyfikacja zawodów i specjalności. IPiSS, 1995.
 11. Rachalska W.: Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej. WSiP, Warszawa 1980.
 12. Szajek S.: System orientacji i poradnictwa zawodowego. PWN, Warszawa 1989.
 13. Nowacki T.: Zawodoznawstwo. ITeE, Radom 1998.
 14. Kwiatkowski S.M. (red.). Perspektywy rozwoju kształcenia zawodowego. Polityka Społeczna, 1997, nr 4.
 15. Szkolnictwo średnie w Unii Europejskiej: Struktury, organizacja i administracja. Eurydice. Europejska Sieć Informacji o Edukacji. Biuro Eurydice. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 1999 r.

Stanisław Suchy
Krajowy Urząd Pracy

KIEROWANIE ZATRUDNIENIEM, KSZTAŁCENIEM I KOMPETENCJAMI PRACOWNIKÓW

Kierowanie zatrudnieniem ściśle łączy się z zarządzaniem innymi zasobami przedsiębiorstwa: rzeczowymi, finansowymi i informacyjnymi. Kierowanie więc zasobami ludzkimi, utrzymywanie ich w stanie gotowości intelektualnej i kwalifikacyjnej musi łączyć się z działaniem strategicznym przedsiębiorstwa. Nasilające się tempo zmian technologicznych, organizacyjnych, ekonomicznych i społecznych powoduje konieczność antycypacyjnego kierowania kształceniem, zatrudnieniem, szkoleniem pracowników oraz ich kompe-

tencjami. Oznacza to, że kształcenie i planowanie zatrudnienia powinno wyprzedzać aktualne potrzeby i wychodzić naprzeciw zarysowującym się trendom rozwojowym gospodarki i społeczeństwa. Punktem wyjścia jest prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami pracowników (PPKZK). Jest ono warunkiem sporządzenia prawidłowego, odpowiadającego nowym potrzebom planu zatrudnienia i szkolenia pracowników. Metodologiczne podstawy tej koncepcji opracował zespół ekspertów francuskiego

Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju i Zatrudnienia (Association Developpement et Emploi). Adaptacyjne wykorzystanie osiągnięć francuskich w tym względzie może przyczynić się do rozwiązania wielu polskich problemów związanych z zapewnieniem odpowiednio przygotowanych kadr na potrzeby modernizującej się gospodarki oraz ograniczyć tempo wzrostu bezrobocia¹.

Istota prognostycznego i prewencyjnego kierowania zatrudnieniem i kompetencjami

Prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami jest koncepcją wprowadzenia i realizacji spójnej polityki mającej na celu antycypacyjne zmniejszanie rozbieżności pomiędzy potrzebami i wymaganiami stanowisk pracy a zasobami i kompetencjami pracowników. Kierowanie zasobami ludzkimi uwzględniające planowanie liczby pracowników i ich kompetencje musi wyprzedzać aktualne potrzeby przedsiębiorstwa i być funkcją jego strategii.

Pozycja przedsiębiorstwa zasadza się nie tylko na posiadaniu kompletnych kadr, ale także na ciągłym, ustawicznym podnoszeniu poziomu wiedzy i kwalifikacji wszystkich pracowników oraz łączeniu kierowania personelem ze strategią przedsiębiorstwa.

Tezę tę wylansował F. Jalbert, wskazując na przyczyny i powody łączenia zarządzania personelem ze strategią przedsiębiorstwa. Oto one:

- internacjonalizacja rynków,

- przyspieszenie procesów innowacyjnych,
- niedobór i podniesienie ceny zasobów finansowych,
- wzrost znaczenia międzynarodowego podziału pracy,
- zaburzenia i nieprzewidywalny charakter otoczenia,
- konieczność obniżania kosztów produkcji,
- wzrastające potrzeby w zakresie jakości i poziomu obsługi klienta,
- oszczędniejsze kierowanie wielkością zatrudnienia,
- masowy wzrost poziomu kwalifikacji,
- adaptacja struktur przedsiębiorstw².

Z obserwacji wynika (nie ma danych na temat), że przedsiębiorstwa zwracają uwagę na aspekty ilościowe procesu zarządzania zatrudnieniem, nie wchodząc w sposób zadowalający w sprawy merytoryczne dotyczące antycypacji kompetencyjnych łączących się z polityką ekonomiczną przedsiębiorstwa. Tymczasem aspekt jakościowy w zarządzaniu zasobami i kompetencjami ludzkimi oraz zatrudnieniem staje się coraz bardziej ważny, zwłaszcza w kontekście rosnącego tempa przemian cywilizacyjnych i zwiększających się wymagań stanowisk pracy. Dlatego też zarówno aspekty ilościowe, jak i jakościowe powinny wchodzić w zakres prognostycznego i prewencyjnego zarządzania zatrudnieniem, kompetencjami i gospodarką czynnikiem ludzkim. Jego podstawowym celem, według specjalistów francuskich ze Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju i Zatrudnienia jest:

- złagodzenie ryzyka nieprzystosowania pracowników do rodzajów zatrudnienia

¹ Marian E. Egelman: *Restrukturyzacja i kierowanie zatrudnieniem*, Warszawa 1999.

² F. Jalbert: *Les ressources humaines. Atout strategique*, L'Harmattan Paris 1990.

(pracy, funkcji, stanowisk), których charakter ulega zmianom,

- zapewnienie rentowności różnym przedsięwzięciom podejmowanym w przedsiębiorstwie,
- odzyskanie lub wzmocnienie przewagi konkurencyjnej, aby stawić czoła coraz silniejszej konkurencji na rynku,
- poprawienie skuteczności koordynacji działań w zakresie polityki kształcenia pracowników.

Sposoby wprowadzania PPKZK

Wyżej wymienione Stowarzyszenie w oparciu o doświadczenia wybranych przedsiębiorstw ustaliło pięć podstawowych sposobów wprowadzenia PPKZK, a mianowicie przez:

- średniookresowy plan strategiczny przedsiębiorstwa,
- jednostki operacyjne,
- rodziny zawodów,
- priorytetowe zawody,
- inwestycje.

Średniookresowy plan strategiczny łączy się z analizą i racjonalnym połączeniem głównych czynników strategicznych funkcjonowania przedsiębiorstwa: rynków i produktów, rentowności i finansowania, technologii i innowacji, liczby osób zatrudnionych i ich kompetencji. Celem jego jest przygotowanie planu działalności w zakresie zarządzania personelem i jego szkolenia w wymiarze średniookresowym. Podobne plany sporządzają **jednostki operacyjne** przedsiębiorstw lub grupy przedsiębiorstw. Różnica polega na stopniu uogólnienia. Jednostki organizacyjne siłą rzeczy muszą operować planami bardziej szczegółowymi odzwierciedlającymi konkretne potrzeby kadrowe tych jednostek i plany szkolenia pracowników.

Wprowadzenie PPKZK poprzez **rodziny zawodów** wiąże się z założeniem, że nie zawsze struktury przedsiębiorstwa i rodziny zawodów pokrywają się ze sobą. Analiza rodzin zawodów (informatyka, marketing, utrzymanie przedsiębiorstw itp.) umożliwia określenie potrzeb zawodów i specjalności. Analiza ta jest niezbędna do określenia kierunków rozwoju zawodowego i dróg przebiegu karier zawodowych pracowników.

Podstawą wprowadzenia PPKZK poprzez **priorytetowe zawody** jest wytypowanie zawodów, które mają dla przedsiębiorstwa w perspektywie 3–5 lat pierwszorzędne – priorytetowe – znaczenie. Takich zawodów, według niektórych teoretyków od spraw zarządzania zasobami ludzkimi jest 20%. Dają one 80% szans i atutów przedsiębiorstwu.

Przez priorytetowe zawody rozumie się nie tylko te, które mają największe znaczenie ekonomiczne i społeczne, ale także zawody rodzące trudności w procesie rekonwersji zawodowej pracowników. Priorytetowe zawody określa się w oparciu o następujące kryteria:

- otwartość zawodu na nowe treści pracy,
- pozycja zawodu w hierarchii zawodów,
- znaczenie zawodu dla działalności przedsiębiorstwa,
- zawody nie zapewniające możliwości rozwoju zawodowego,
- ewoluowanie zawodu – podział lub łączenie treści pracy,
- uciążliwość zawodu,
- dostępność zawodu na rynku pracy.

Koncepcja wprowadzenia PPKZK przez **inwestycje** polega na ustalaniu równoległych z analizą ekonomiczną organizacji pracy, liczby osób zatrudnionych i ich kompetencji oraz planu kształcenia. Koncepcja ta wymaga podejmowania decyzji inwestycyjnej w oparciu o analizę techniczną, finansową i organizacyjną, łącznie

z analizą zatrudnienia i zasobów kompetencji pracowników.

Pomocny we wprowadzaniu PPKZK jest spis zawodów występujących w przedsiębiorstwie, który powinien być okresowo poddawany analizie syntetycznej i szczegółowej.

Podstawowym celem syntetycznej analizy zawodów jest:

- poznanie i tworzenie możliwości poznania zawodów,
- ocena zmian liczby zatrudnionych w poszczególnych zawodach,
- identyfikowanie kluczowych kompetencji i kluczowych zawodów,
- wyjaśnianie polityki rekrutacji i możliwości zawodowej pracowników.

Do poszczególnych celów szczegółowej analizy jakościowej zawodów należą:

- określenie zawodów priorytetowych,
- sformułowanie potrzeb w zakresie kształcenia zawodowego,
- podnoszenie profesjonalizmu i doskonalenia organizacji pracy.
- tworzenie powiązań między zbiorowymi i indywidualnymi aspektami zatrudnienia.

Analiza szczegółowa zawodów obejmuje: pracowników wykonywujących poszczególne zawody, treści i wymagania zawodów, działania w celu przystosowania kompetencji do zmian potrzeb.

Na szczegółową analizę zawodów składają się także: opis działalności w zawodzie, dedukcja potrzeb, wymagań i kompetencji oraz identyfikacja wyników zmian i określenie ich skutku w odniesieniu do treści zawodu i wymagań kompetencyjnych.

Szczególnie przydatna jest dla potrzeb PPKZK obowiązująca w przedsiębiorstwie klasyfikacja zawodów i specjalności różniąca się od klasyfikacji uniwersalnej większą konkretnością w zapisach dotyczących treści pracy i kompetencji.

Rola PPKZK

Rola PPKZK wzrasta jeśli połączymy je ze strategią przedsiębiorstwa.

Prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami musi ściśle wiązać się z parametrami diagnozy strategicznej. Do parametrów tych zalicza się: rynek i produkty, finansowanie i rentowność, innowacje i technologie zatrudnienia i kompetencje zasobów ludzkich. Szczególnie ważna jest ewolucja rozmiarów zatrudnienia i struktura kwalifikacji pracowników, wskaźniki ich produktywności, struktura wieku, poziom wykształcenia, stan informacji i komunikowanie, skuteczność adaptacji pracowników do zmian z uwzględnieniem rekonwersji zawodowej. Rekonwersja zawodowa (adaptacja do nowych warunków) staje się ważnym elementem restrukturyzacji przedsiębiorstw. Z doświadczeń francuskich wynika, że łączenie rekonwersji zawodowej i PPKZK daje bardzo dobre rezultaty, przyczyniając się do zwiększania mobilności zawodowej, ułatwienia procesu re kwalifikacji pracowników i ich ponownego zatrudnienia, a także do minimalizowania przerostów zasobów ludzkich.

Prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami należy traktować jako proces ułatwiający rozwiązywanie różnych problemów z zakresu kierowania zasobami ludzkimi i w strategicznym zarządzaniu przedsiębiorstwami. Szczególnie ważne znaczenie w tym procesie mają obok tradycyjnych narzędzi także nowe instrumenty, jak analiza zawodów, bilanse kompetencji, poradnictwo zawodowe i jakościowe aspekty zatrudnienia.

Jakościowe zatrudnienie, akcentujące kompetencje kandydatów do pracy, staje się ważnym czynnikiem strategii i restrukturyzacji przedsiębiorstw. Antycypacyjne

podejście do jakościowego zatrudnienia stwarza możliwość przygotowania na odpowiednim poziomie personelu i nie tylko z punktu widzenia wykształcenia formalnego, ale przede wszystkim kompetencji zawodowych. Nie może ono jednak mieć miejsca bez aktywnego udziału pracowników. Badanie wymagań stanowiska pracy wobec pracownika odbywa się nie na podstawie wykształcenia, a w oparciu o jego kompetencje. Podejście to przyczynia się do zaktywizowania pracowników i uczynienia ich aktywnymi podmiotami przyszłości zawodowej. Jest to warunek powodzenia adaptacji – rekonwersji pracowników oraz ich rozwoju. Warunek ten może być spełniony, jeśli procesami tymi będą kierować specjaliści ds. zarządzania zasobami ludzkimi.

PPKZK a rynek pracy

Prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami ściśle wiąże się z rynkiem pracy. Jednym z ważnych celów PPKZK jest integracja pracowników z przedsiębiorstwem i podnoszenie poziomu ich profesjonalizmu, zwiększanie możliwości rynku pracy i rozwijanie kontaktu z otoczeniem. Integracja i zwiększanie kompetencji oraz rozwój informacji w zakresie zawodów i treści pracy stabilizują stosunki pomiędzy pracownikami a przedsiębiorstwem oraz przedsiębiorstwem a otoczeniem. Mówią one także o problemach i projektach rozwoju prowadzonej działalności i jej modernizacji pod kątem niezbędnego rozszerzania i pogłębiania wiedzy i kwalifikacji pracowników. Dla rynku pracy oznacza to konkretny sygnał. Bowiem działania te łączą się z głównymi zadaniami przedsiębiorstwa, wśród których akcentuje się rozwijanie

zdolności rekonwersji zasobów ludzkich, zmniejszanie deficytu kompetencji oraz ograniczanie wykluczania pracowników. Szczególne znaczenie ma w tym procesie mobilność zawodowa pracowników, w tym także mobilność antycypowana. Jej głównym celem jest spełnienie oczekiwań poszczególnych pracowników oraz ich rozwój zawodowy. Aby te cele mogły być realne niezbędne są dane umożliwiające określenie wielkości przyjęć i zwolnień pracowników oraz ich przepływy między zawodami. Pomocne może być także badanie przebiegu kariery zawodowej u pracowników różnych zawodów i specjalności. Ważny zwłaszcza jest tu kontekst pracowników mobilnych, których karierę analizuje się badając:

- stosunek pracodawców do mobilności,
- elementy hamujące mobilność a zwłaszcza takie, jak przepisy, struktury, postawy,
- warunki mobilności zawodowej,
- korzyści wynikające z mobilności zawodowej dla pracowników i pracodawców.

Rozwojowi mobilności zawodowej pracowników sprzyja demokratyczny styl zarządzania zasobami ludzkimi, powstrzymują jej rozwój modele autokratyczne, biurokratyczne i technokratyczne. W każdym jednak przypadku mobilność pozostaje decyzją osobistą pracownika. Podejmuje ją po analizie kosztów i ewentualnych zysków. Wysokość kosztów uzależniona jest od sytuacji na rynku pracy, która musi być brana pod uwagę zarówno przez pracodawców i pracowników.

Kształcenie zawodowe a PPKZK

Prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami jest źródłem i przesłanką prawidłowego usta-

lania kierunków kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe młodzieży i dorosłych oraz PPKZK stanowią o innowacji kierowania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwach. Mogą one harmonizować kształcenie zawodowe z potrzebami rozwijającej się gospodarki bardziej niż dotychczas stosowane metody. Zwiększają one zdolność przedsiębiorstwa do wyprzedzania przeobrażeń pracy i zawodów oraz do ograniczenia rozbieżności pomiędzy nowymi potrzebami a aktualnymi zasobami ludzkimi. Konieczne jest więc łączenie PPKZK z kształceniem zawodowym. Na przeciw tej konieczności wychodzi powstawanie w przedsiębiorstwach stanowisk ds. zatrudnienia i kształcenia (szkolenie). Specjaliści coraz częściej kwestionują przydatność kształcenia nie skoordynowaną z potrzebami przedsiębiorstwa.

Biorąc pod uwagę rosnące środki przeznaczone na szkolenie pracowników pracodawcy zwracają coraz bardziej uwagę na efekty ekonomiczne kształcenia i szkolenia pracowników, które często pozostawiają wiele do życzenia. Należy oczekiwać, że ta postawa pracodawców przyczyni się do poprawy efektywności dydaktycznej i ekonomicznej kształcenia mierzonej polepszeniem wyrobów i usług przedsiębiorstw, a w konsekwencji umocnieniem ich pozycji rankingowych. Ważne w tym względzie są kształcenia w procesie pracy, informacje o zamierzeniach w procesie pracy, modułowy układ szkolenia oraz jego indywidualizacja, a także stosowanie nowoczesnej technologii nauczania.

Warunki funkcjonowania PPKZK

PPKZK jako środek antycypacyjnego kierowania zmianami w przedsiębiorstwie oraz instrument przekształceń organizacji pracy i technologii musi być mocno osadzone w realiach wewnątrz przedsiębiorstw i poza przedsiębiorstwami.

Do realiów wewnętrznych wlicza się stosunek do PPKZK kadry kierowniczej, pracowników, reprezentantów pracowników, w tym także związki zawodowe. Realia zewnętrzne tworzą: administracje publiczne, publiczne służby ds. zatrudnienia, samorządy lokalne, izby przemysłowe i handlowe, związki pracodawców, system edukacyjny. Aby realia te były przyjazne PPKZK, niezbędne są kompromisy, gdyż często występuje rozbieżność interesów pomiędzy partnerami.

Prognostyczne i prewencyjne kierowanie zatrudnieniem i kompetencjami jako nowy, nie znany i niesprawdzony w pełni sposób zarządzania zasobami ludzkimi wymaga stałego monitoringu i sprawdzenia jego efektów strategicznych, ekonomicznych, kulturowych, metodologicznych oraz w zakresie polityki społecznej i indywidualnego kierowania pracownikami. Szczególnie ważne jest zbadanie wpływu PPKZK na aktualną i przyszłościową kondycję przedsiębiorstwa. Pozytywne wyniki będą możliwe pod warunkiem prowadzenia PPKZK przez wyspecjalizowaną kadrę z zastosowaniem precyzyjnej metodologii badań, trendów rozwojowych w gospodarce oraz w obrębie poszczególnych zawodów i specjalności. Spełnienie tego warunku przyczyni się do przyjęcia i upowszechnienia tej obiecującej metody kierowania zasobami ludzkimi w procesie pracy.

KSZTAŁCENIE KURSOWE, DETERMINANTY EFEKTYWNOŚCI SZKOLEŃ

Treści zawarte w artykule są próbą kompleksowego ujęcia problemu efektywności szkoleń osób pracujących. Wynikają one z przemyśleń własnych i doświadczenia pedagogicznego autora oraz poparte są obszernymi danymi empirycznymi.

Wydaje się, że mogą stanowić wzbogacenie warsztatu badawczego zarówno dla teoretyków, jak i praktyków zajmujących się nauczaniem dorosłych.

Efektywność szkolenia to efekt takiego postępowania, w którym teoria jest przekładana na działania praktyczne i praktyka ta jest na wyższym poziomie niż dotychczas, zaś słuchacze w swoich miejscach pracy – w wyższym stopniu spełniają stawiane przed nimi wymagania¹. Jednym ze skuteczniejszych sposobów sprawdzania stanu wiedzy słuchaczy są opinie zbierane zaraz po zakończonym kursie (cyklu szkolenia). Jednakże nie dowodzi to jeszcze o umiejętnościach praktycznego jej wykorzystania. Naturalnie, można się spodziewać, że mierne wyniki prowadzić będą do małej skuteczności w działaniu. Z drugiej strony, znakomity rezultat nie musi gwarantować wysokiej efektywności praktycznej, gdyż do tego konieczna jest m.in. motywacja czy też splot sprzyjających okoliczności.

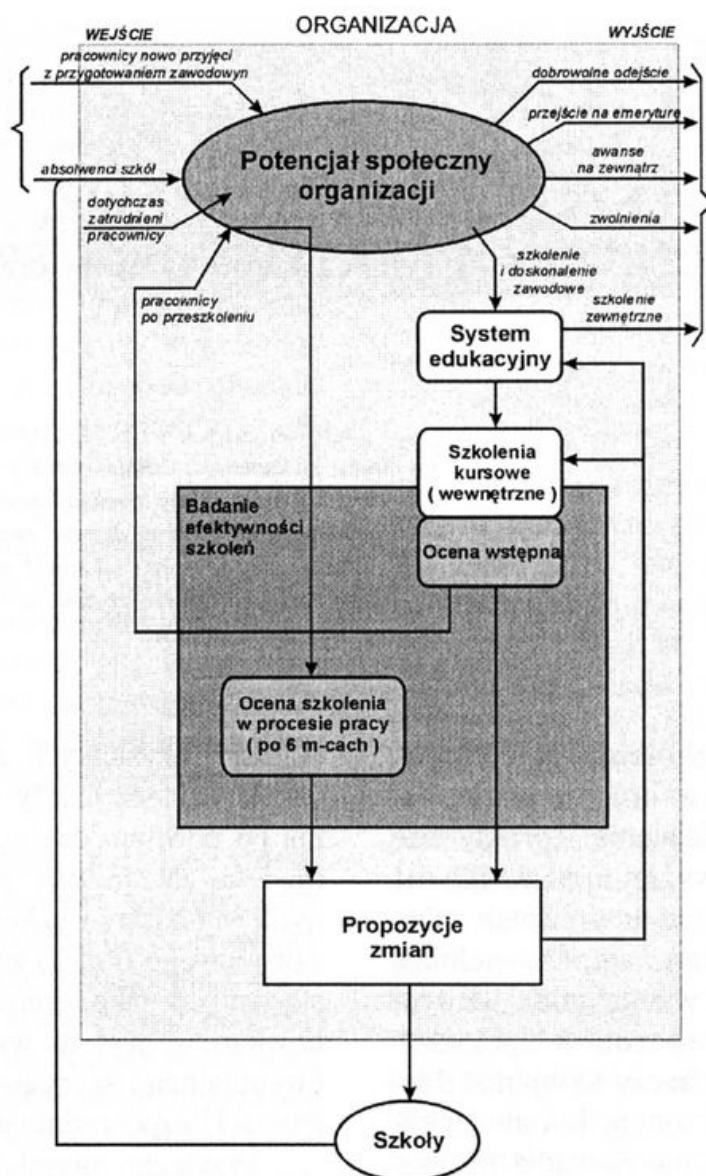
Aby zbadać efektywność szkolenia, nie wystarczy więc opierać się wyłącznie na

opiniach uzyskanych zaraz po ukończeniu szkolenia, lecz należy przeprowadzić badania po pewnym czasie. W przedstawionym modelu zarządzania potencjałem społecznym w obszarze szkolenia i doskonalenia zawodowego (rys. 1) założono odstęp 6-miesięczny od zakończenia szkolenia. Uznano bowiem, iż jest to wystarczający czas do ewentualnego skorygowania wiedzy i umiejętności bezpośrednio w procesie pracy.

Przyjęcie przedstawionej procedury badań wymaga zorganizowania szeregu wyjazdów do zakładów pracy, w których zatrudnione są przeszkolone osoby. Celem wyjazdów jest powtórne przeprowadzenie badań – wywiadów głównie po to, aby wyjaśnić negatywne opinie oraz poznać poglądy na temat efektywności szkoleń, które wygłaszali bezpośredni przełożeni przeszkolonych osób.

Efektywność szkoleń kursowych osób dorosłych zależna jest od szeregu zmiennych, które możemy podzielić na zmienne zależne od samego uczestnika szkolenia oraz zmienne wpływające na organizację i realizację procesu dydaktycznego.

¹ B. Reddin (tłumaczenie M. Gizmajer): Testy dla menedżerów stawiających na efektywność. Poradnik psychologiczny. Wyd. Alma-Press. Warszawa 1993, s. 223.



Rys. 1. Model zarządzania potencjałem społecznym w obszarze szkolenia i doskonalenia zawodowego

W badaniach przeprowadzonych w telekomunikacyjnym środowisku pracy² starano się znaleźć odpowiedzi na pytanie: **jakie zmienne i w jaki sposób wpły-**

² Badaniem objęto 1282 osoby – pracowników Telekomunikacji Polskiej S.A., którzy odbyli szkolenia kursowe w Głównym Ośrodku Szkoleniowym w Olsztynie. Szczegółowe wyniki badań zawarto w wewnętrznym materiale TP S.A. pt. „Próba określenia efektywności szkoleń w TP S.A. (autorstwa A. Rozłuckiej i R. Walkowiaka).

wają na opinie o szkoleniach? Uzyskane wyniki przedstawiono w kolejnych tabelach.

Z powyższych danych wynika, że najbardziej zadowolonymi (90,5%) ze szkolenia byli pracownicy wywodzący się ze środowisk powyżej 50 tys. mieszkańców. Z tego środowiska, takie opinie uzyskano od 756 osób. Jednocześnie zauważa się pewną prawidłowość polegającą na tym, że im mniejsze środowisko, tym zadowolenie

Tabela 1. Środowisko a opinie o kursie

Lp.	Warianty opinii	Środowisko (w tys. mieszkańców)		
		do 5	od 5 do 50	pow. 50
1	Zdecydowanie tak	64,6	84,2	90,5
2	Raczej tak	29,2	12,4	8,3
3	Raczej nie	6,2	2,1	0,9
4	Zdecydowanie nie	0,0	1,0	0,3
5	Brak danych	0,0	0,3	0,0

dane liczbowe podano w [%]

Tabela 2. Wykształcenie a opinie o kursie

Lp.	Warianty opinii	Wyższe		Średnie		Zasadnicze zawodowe	Podstawowe
		Nietechniczne	Techniczne	Nietechniczne	Techniczne		
1	Zdecydowanie tak	78,9	85,2	81,9	87,7	92,4	100
2	Raczej tak	15,8	13,5	13,8	10,1	6,9	0
3	Raczej nie	5,3	0,6	3,2	1,5	0,7	0
4	Zdecydowanie nie	0	0	1,1	0,7	0	0
5	Brak danych	0	0,7	0	0	0	0

dane liczbowe podano w [%]

mniejsze. Dodatkowo przeprowadzone wywiady pozwalają stwierdzić, iż pracownicy z małych środowisk oczekiwali na konkretne przykłady, „recepty” i rozwiązania w wielu dziedzinach, albowiem na swoich stanowiskach pracy muszą być bardziej uniwersalni niż ich koledzy z większych środowisk. W odpowiedziach tych zawarta jest pewna sugestia co do doboru kursantów w jedną grupę ćwiczeniową oraz co do oferowanych treści szczegółowych w ramach tytułu kursowego.

Poziom wykształcenia jest bardzo ważnym wskaźnikiem opiniotwórczym.

Uzyskane wyniki wskazują, że 100% zadowolonia z przeprowadzonych szkoleń wyrazili pracownicy posiadający zaledwie podstawowe wykształcenie. Pracownicy Ci odbywali szkolenia w ramach zawodu montera telekomunikacyjnych linii kablowych. Jednakże z uwagi na to, że stanowią oni małą populację badanych, ich odpowiedzi nie mogą być uogólniane i są statystycznie do pominięcia. Zatem reprezentatywną grupą najbardziej zadowolonych (w 92,4%) są pracownicy legitymujący się wykształceniem zasadniczym zawodowym – opinię taką wyraziło 176 osób. Stanowią

oni drugą co do poziomu szkolnego wykształcenia grupę zawodową w firmach telekomunikacyjnych. Populacja ta, to przede wszystkim mężczyźni (98,6%), młodzi wiekiem (do 30 lat), z krótkim (do 10 lat) stażem pracy i wywodzący się z komórek eksploatacyjnych. Na drugim miejscu oferta kursowa spełniła najwięcej oczekiwań wśród pracowników posiadających wykształcenie średnie techniczne. Taką opinię wyraziły 623 osoby (zadowolenie w 87,7%). Stanowią oni najliczniejszą grupę zatrudnionych i najczęściej korzystających z kursowych form szkolenia i doksztalcenia zawodowego. Wysoki stopień zadowolenia (85,2% – 173 osoby) wyrazili również pracownicy legitymujący się wykształceniem wyższym technicznym. Świadczy to o wysokim merytorycznym poziomie szkoleń.

Na szczególną uwagę zasługują opinie krytyczne („raczej nie” i „zdecydowanie

nie”). Uzyskano je od kursantów posiadających wykształcenie nietechniczne tak wyższe, jak i średnie (odpowiednio 5,3% i 4,3%). Pracownicy niezadowoleni pracowali głównie w komórkach administracyjnych i zajmowali stanowiska kierownicze niższego szczebla zarządzania. Z przeprowadzonych dodatkowo wywiadów oraz wolnych wniosków zamieszczonych w ankietach wynika, że ten zespół pracowników (aczkolwiek zajmujących obecnie różne stanowiska) ma największe trudności w prawidłowej organizacji pracy oraz z osobistym radzeniem sobie z bieżącymi sprawami zawodowymi. Mimo iż statystycznie stanowią oni tylko 13,5% badanej populacji, ale jednocześnie są to aż 173 niezadowolone osoby. Dlatego też tej grupie zawodowej należy poświęcić więcej czasu w dalszym procesie szkolenia (zarówno ze strony kierujących na szkolenie, jak i organizatorów i wykładowców).

Tabela 3. Staż pracy a opinie o kursie

Lp.	Warianty opinii	Staż pracy (w latach)			
		do 10	10+20	20+30	powyżej 30
1	Zdecydowanie tak	88,8	83,8	64,6	66,7
2	Raczej tak	9,3	13,6	31,3	20,0
3	Raczej nie	1,3	1,8	4,1	6,7
4	Zdecydowanie nie	0,6	0,8	0	0
5	Brak danych	0	0	0	6,6

dane liczbowe podano w [%]

Staż pracy określa wyraźniej niż inne wskaźniki potrzeby szkoleniowe. Bowiern doświadczony pracownik lepiej wie, co jest mu potrzebne najbardziej w zakresie wiedzy i umiejętności. Z danych liczbowych wynika, że na pierwszym miejscu „zdecydowanie zadowolonych” (88,8% – 609

osób) z odbytych szkoleń, są młodzi stażem (do 10 lat) pracownicy. Są to pracownicy młodzi wiekiem, legitymujący się wykształceniem średnim technicznym i wywodzący się z komórek eksploatacyjnych zakładów zlokalizowanych w miejscowościach od 5–50 tys. mieszkańców.

Najwięcej niezadowolonych pracowało w zawodzie powyżej 30 lat. Wśród tej grupy pracowniczej odpowiedzi „raczej nie” udzieliło 6,7% badanych. Są to głównie kierownicy niższych szczebli zarządzania nie posiadający wykształcenia wyższego. Przekroczyli oni 50 rok życia i dlatego też mają trudności w przyswajaniu wiedzy, łamaniu stereotypów i kierowaniu zespołami ludzkimi.

W ocenie ich bezpośrednich przełożonych są to dobrzy i sumienni pracowni-

cy. Jednakże ich formalna edukacja szkolna skończyła się wiele lat temu, stąd też trudności w percepcji wiedzy w dziedzinie nowych technologii i technik cyfrowych. Wieloletnie nawyki wyniesione z gospodarki centralnie planowanej powodują, że niechętnie rezygnują z przyzwyczajzeń i stereotypów. Mają też oni największe kłopoty w kierowaniu zespołami ludzkimi. Z badań wynika również, że satysfakcja z odbytych szkoleń maleje wraz ze wzrostem stażu pracy.

Tabela 4. Stanowisko pracy a opinie o kursie

Lp.	Warianty opinii	Stanowisko				
		Wyższy szczebel zarządzania	Niższy szczebel zarządzania	Pracownicy komórek eksploat.	Pracownicy administracyjni	Pozostali pracownicy
1	Zdecydowanie tak	100	82,8	88,4	87,1	76,2
2	Raczej tak	0	14,2	9,6	10,5	23,8
3	Raczej nie	0	2,1	1,7	0,8	0
4	Zdecydowanie nie	0	0,4	0,3	1,6	0
5	Brak danych	0	0,5	0	0	0

dane liczbowe podano w [%]

Stanowisko pracy określa zakres wiedzy i umiejętności oraz kreuje konkretne role zawodowe. Dane liczbowe dla stanowisk opisanych jako „wyższy szczebel zarządzania” i „pozostali pracownicy” nie są analizowane, gdyż pracownicy tych grup stanowili tylko 6,4% badanej populacji (81 osób), a tym samym uzyskane wyniki są statystycznie nieistotne i nie upoważniają do formułowania wniosków. Wobec powyższego należy stwierdzić, że w badanej populacji najbardziej zaspokożono oczekiwania pracowników (685 osób)

wywodzących się z komórek eksploatacyjnych (88,4% odpowiedzi „zdecydowanie tak” oraz 9,6% „raczej tak”). Jest to bardzo pozytywny wynik, który powinien zadowolić zarówno kierowników zakładów pracy kierujących pracownikami na szkolenia, jak i organizatorów szkoleń, gdyż ta grupa pracowników stanowiła większość respondentów (55% badanej populacji).

Na drugim miejscu zadowolonych z odbytych szkoleń są kierownicy niższego szczebla zarządzania. Stanowią oni drugą co do liczebności grupę uczestników szkoleń

(313 osób). Odbywali oni ściśle specjalistyczne szkolenia zawodowe, informatyczne oraz menedżerskie. W wielu wypadkach występowali w podwójnej roli (często szkolili się razem ze swoimi podwładnymi pracownikami), co dla niektórych było szczególnie trudne. Najbardziej stresujące dla tej grupy pracowników są zadania związane z obszarem kierowania ludźmi.

Na podstawie przeprowadzonych badań trudno jest ustalić rangę spełnionych oczekiwań kursantów wg zajmowanych przez nich stanowisk. Uzyskane wyniki badań uniemożliwiają uogólnienie omawianych kwestii.

Wiek podobnie jak i staż pracy w zakładzie, w znaczący sposób wpływa na przyswajanie wiedzy, wyrabianie nowych

Tabela 5. Wiek a opinie o kursie

Lp.	Warianty opinii	Wiek w latach			
		Do 30	30+40	40+50	Powyżej 50
1	Zdecydowanie tak	89	84,7	64,9	88,1
2	Raczej tak	8	13,8	29,8	9,5
3	Raczej nie	2,2	1	3,5	2,4
4	Zdecydowanie nie	0,8	0,5	0	0
5	Brak danych	0	0	1,8	0

dane liczbowe podano w [%]

umiejętności czy też ich doskonalenie. Praktyka pedagogiczna wskazuje, że im wiek starszy, tym występują większe trudności w zakresie doksztalcania zawodowego. Wyniki badań tezę tę potwierdziły.

Z odbytych szkoleń najbardziej zadowoleni byli ludzie młodzi – do 30 roku życia. Aż 438 (89% badanych) z nich udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Pracują oni głównie w komórkach eksploatacyjnych – 333 osoby (67,7%). Legitymują się wykształceniem średnim technicznym i mieszkają w miastach liczących powyżej 50 tys. mieszkańców.

Drugą grupę najbardziej usatysfakcjonowanych szkoleniami stanowią pracownicy powyżej 50 roku życia, a więc najstarsi. Jednakże wypowiedzi tej grupy respondentów nie upoważniają (ze wzglę-

du na liczebność) do formułowania daleko idących uogólnień.

Najbardziej niezadowoleni ze szkoleń (3,5%) są osoby w wieku od 40–50 lat. Są to kierownicy niższych szczebli zarządzania. Wydaje się, że powodem tego stanu jest fakt, iż podczas szkolenia znajdowali się oni w podwójnej roli, tj. fachowca w danej dziedzinie i jednocześnie kierownika. Niespełna połowa niezadowolonych to kobiety (45,6%). Według ich opinii zbyt długie (często pierwszy raz w życiu zawodowym) oderwanie od rodziny oraz trwanie zajęć w każdym dniu do godziny 17⁰⁰ powoduje ich psychiczne i fizyczne wyczerpanie. Zatem na wysokie (3,5%) niezadowolenie wpłynęły nie tylko treści merytoryczne, ale również pozamerytoryczne (organizacyjne). Jest to więc poważny sygnał dla organizatorów szkoleń.

Konkludując ogólną analizę wyników badań można stwierdzić, że zadowolenie pracowników z odbytych szkoleń było bardzo wysokie; opinie takie wyraziło 97,9% badanych. Zadowolenie to było uwarunkowane:

- rodzajem i poziomem wykształcenia (najbardziej usatysfakcjonowani byli słuchacze z wykształceniem zasadniczym i średnim technicznym),
- długością stażu pracy (im krótszy staż, tym bardziej spełnione oczekiwania),
- środowiskiem, z jakiego wywodzili się słuchacze szkoleń (im środowisko większe, tym większe zadowolenie).

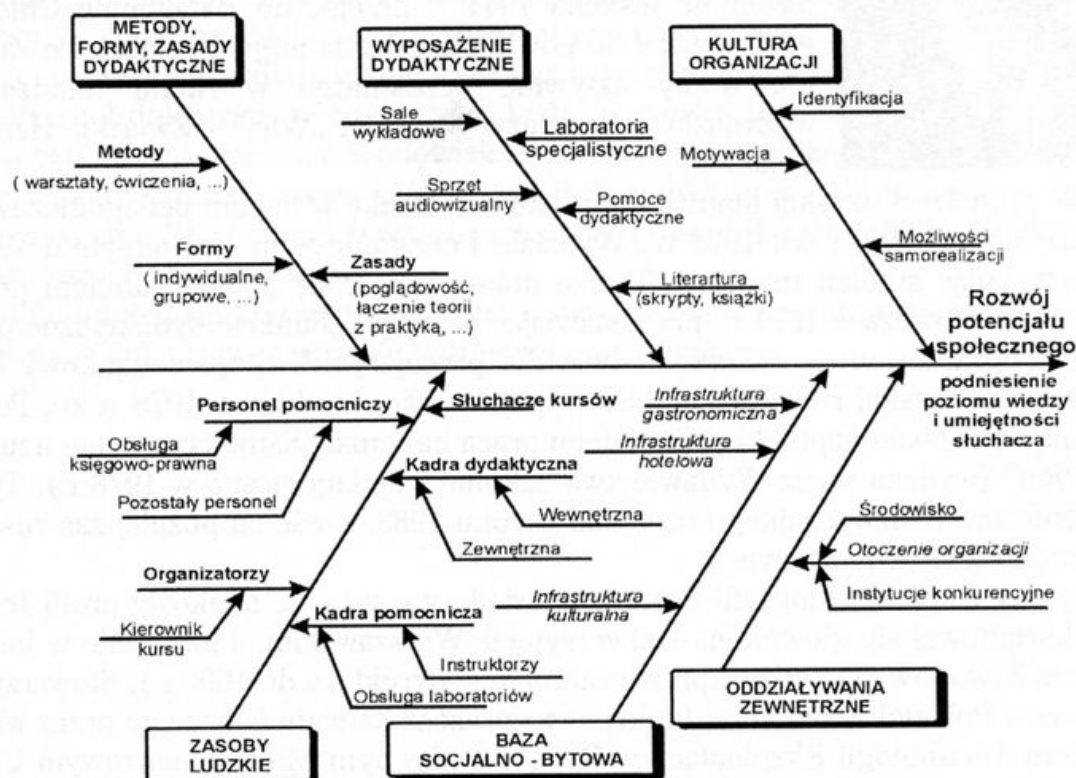
Przedstawione powyżej zmienne nie są jedynymi czynnikami wpływającymi na efektywność szkolenia. Ponadto zależy ona będzie od dokładnego określenia potrzeb i celów, opracowania planu i programu oraz materiałów szkoleniowych, ale również wyznaczenia wszystkich innych zmiennych, które mogą mieć wpływ na

funkcjonowanie procesu szkolenia. Głównymi zmiennymi są:

- zasoby ludzkie (wykładowcy, słuchacze, organizatorzy szkoleń, personel pomocniczy),
- zasoby materialne i niematerialne (sale wykładowe, laboratoria specjalistyczne, pomoce dydaktyczne, skrypty, książki, instrukcje, baza hotelowa i żywieniowa),
- stosowane środki dydaktyczne.

Przy określaniu zmiennych pomocnym narzędziem może być wykres przyczynowo-skutkowy, tzw. diagram Ishikawy (rys. 2).

Przedstawiony diagram ukazuje podstawowe zmienne mające wpływ na przygotowanie i realizację procesów szkoleniowych. Ich uwzględnienie, obok wieku, stażu pracy, zajmowanego stanowiska, pochodzenia środowiskowego oraz poziomu wykształcenia, w sposób znaczny wpłynie na zwiększoną efektywność szkolenia i doskonalenia zawodowego.



Rys. 2. Przykładowy diagram Ishikawy określający zmienne wpływające na przebieg procesu szkoleniowego

Sylwetki wybitnych oświatowców

Wokół problemów kształcenia ustawicznego. 75 rocznica urodzin Profesora Stanisława Kaczora



Stanisław Kaczor urodził się 19 września 1924 r. w rodzinie chłopskiej w Dzierżni blisko Tomaszowa Lubelskiego. Pobierał naukę początkowo w rodzinnej wsi, a następnie w Tomaszowie Lubelskim. W latach okupacji przez pewien czas uczył się w tajnych zespołach, jednak większość czasu poświęcał na działalność w podziemnym ruchu oporu. Z ruchem tym związał się już wiosną 1940 r. wstępując do Związku Walki Zbrojnej, aby następnie jesienią 1941 r. przejść do Batalionów Chłopskich, gdzie działał do chwili odzyskania niepodległości. Po zakończeniu wojny aktywnie uczestniczył w ruchu młodzieżowym w Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici” i Związku Harcerstwa Polskiego.

W roku 1948 uzyskał maturę i kontynuował naukę w liceum pedagogicznym. Studia wyższe ukończył w roku 1959 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, uzyskując stopień magistra. Tamże doktoryzował się pod kierunkiem profesora Czesława Kupisiewicza w 1971 r., przedstawiając pracę pt. „Funkcje dydaktyczne podręcznika semiprogramowanego w szkolnictwie dla pracujących”. Stopień naukowy doktora habilitowanego uzyskał również na Uniwersytecie Warszawskim w 1978 roku. Podstawę tego awansu stanowiła napisana przez Niego praca na temat „Samokształcenie nauczycieli studiujących” (wydana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne w 1978 r.). Tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego otrzymał w roku 1983. Sześć lat później zaś został mianowany profesorem zwyczajnym.

Powyższy fragment biografii Profesora świadczy o tym, że naukowy profil Jego osobowości kształtował się głównie na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie w Instytucie Kształcenia Zawodowego (gdzie sprawował funkcję dyrektora do 1990 r.), Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich (sprawując funkcję wiceprezesa Zarządu Głównego przez wiele lat) i Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu (dawnym Międzyresortowym Centrum Naukowym Eksploatacji Majątku Trwałego), z którym związany jest od 1986 r. do dzisiaj.

Podstawowe zainteresowania badawcze Profesora Kaczora koncentrują się zwykle wokół dwóch sprzężonych ze sobą problemów: kształcenie zawodowe i oświata dorosłych.

W każdej z tych dziedzin Profesor Kaczor ma bardzo istotne osiągnięcia naukowe. Zajmując się zagadnieniami kształcenia zawodowego Profesor Kaczor z reguły analizuje tę problematykę w powiązaniu i na tle rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej i humanistycznej. Wychowanie Człowieka-Obywatela-Pracownika uważa przy tym za główny cel tego kształcenia. W ramach powyższej triady szczególnie mocno podkreśla zadania edukacyjne, dotyczące problematyki ekologicznej, bezpieczeństwa i higieny pracy, a także przygotowania absolwentów szkół zawodowych do życia w społeczeństwie demokratycznym, w tym do sterowania własnym losem i kształcenia się przez całe życie.

Wielki Uczony i Człowiek prof. zw. dr. hab. Stanisław Kaczor siedemdziesiąte piąte urodziny obchodzi w pełni sił twórczych, pełen nowych pomysłów, życzliwy swoim uczniom, a także wspomagający wiele instytucji oświatowych w swoich podróżach edukacyjnych od Szczecina do Zamościa i od Bielska Białej po Gdańsk. To nie tylko pedagog, uczony, ale również poeta i pisarz, przekazujący refleksje, doświadczenia trudnego, ale pełnego sukcesów i ludzkiej wdzięczności życia.

Szczególne aktywność Pana Profesora w rozwoju kształcenia ustawicznego w ostatnich latach to rozwój szkół Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, współorganizowanie Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, wielu konferencji naukowych i wydawnictw m.in.: *Samokształcenie nauczycieli studiujących*. WSiP Warszawa 1978, *Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela w pozaszkolnym kształceniu dorosłych*. Wyd. Spółdzielcze Warszawa 1985, *Wychowanie w szkole zawodowej*. WSiP Warszawa 1987, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. MCNEMT Radom 1993, *Probleme der Erwachsenenbildung* (red.) Berlin–Radom–Warszawa 1997.

Bardzo znaczącym i nowym akcentem jest dorobek Seminarium Doskonalenia Kadr Oświatowych Pomorza Zachodniego oraz przygotowana przez Pana Profesora książka „O tworzeniu warunków dla rozwoju kadr oświatowych” wydana przez Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie, będąca swoistą dokumentacją analizy potrzeb edukacyjnych, samoorganizacji środowiska i doskonałych wyników. Od wielu lat jest Pan Profesor redaktorem naukowym czasopisma *Pedagogika Pracy*, do którego reaktywowania się przyczynił. Wspomagał również powstanie nowych kwartalników: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* i *Oświatowiec*.

W dniu jubileuszu kierujemy do Pana Profesora najlepsze życzenia zdrowia, pomysłowości i nowych sukcesów w rozwoju kształcenia ustawicznego.

*Tadeusz Wujek
Henryk Bednarczyk*

Uczony – wychowawca – opiekun społecznego Jubileusz 75-lecia urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza



Czterdzieści lat znajomości, współpracy i przyjaźni upoważnia mnie do napisania o Profesorze Czesławie Kupisiewiczu kilku zdań o Jego pracy, jak też paru słów osobistej refleksji z kontaktów z Jubilatem.

Jesteśmy jednolatkami o podobnej drodze życiowej, włącznie z latami wojny. Jednakże nasze drogi dochodzenia do celu różniły się.

Dziś w dniach jubileuszu Czesław Kupisiewicz jest utytułowany wszystkimi możliwymi stopniami naukowymi i tytułami w tej dziedzinie. Jest doktorem habilitowanym, profesorem zwyczajnym oraz członkiem rzeczywistym Polskiej

Akademii Nauk.

Droga jednak do tych szczytów w nauce, nauczycielstwie i człowieczeństwie nie była zwyczajna.

Urodził się 13 lipca 1924 roku w Sosnowcu, w rodzinie robotniczej. Wcześniej stracił rodziców, co nakazywało następnie, przez wiele lat łączyć naukę z pracą i pracą z nieustannym uczeniem się. Można powiedzieć, że zanim zaczął pisać o kształceniu ustawicznym praktykował je.

Po ukończeniu szkoły podstawowej, którą bardzo ciepło wspomina, a szczególnie kierownika Czesława Blicharskiego, został przyjęty na Wydział Elektryczny w Śląskich Technicznych Zakładach Naukowych w Katowicach. Naukę przerwała wojna. W jej wyniku trafił, jak wielu innych, na przymusowe roboty w Niemczech. Pobyt tam ze wszystkimi „przygodami” opisał w „Okruczach wspomnień”, które powinny być jak najszybciej wydrukowane, ze względu na treść, jak też na formę literacką.

W czasie ciężkiej pracy na różnych stanowiskach w obozie pracy, a także po wyzwoleniu przez wojska amerykańskie podczas pracy w UNRRA w charakterze tłumacza, opanował i doskonalił znajomość czynną języków: niemieckiego i francuskiego. Pod koniec lipca 1945 roku powrócił do kraju i zastał zupełnie inną sytuację. Jednego wszak pragnął najbardziej – uczyć się.

Etapami dochodził Czesław Kupisiewicz do matury, najpierw w Sosnowcu, a następnie w Gorzowie Wielkopolskim, w tym bowiem mieście, we wrześniu 1946 roku rozpoczął pracę jako nauczyciel niekwalifikowany w szkole nr 3. Ukończenie Liceum Pedagogicznego w Wągrowcu i uzyskanie świadectwa dojrzałości otworzyło bramy do studiów, które podjął w październiku 1948 roku na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu War-

szawskiego w zakresie pedagogiki. Magisterium z historii wychowania uzyskał u doc. Hanny Pohoskiej w 1951 roku. Przez cały czas studia łączył z pracą w szkołach podstawowych w Warszawie. Miał tak znakomitych profesorów, jak: Stefan Baley, Tadeusz Kotarbiński, Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński, Władysław Tatarkiewicz, Lidia Winniczuk, a pod koniec studiów Wincenty Okoń. Wiele razy, przy różnych okazjach podkreślał, ile im zawdzięcza.

Do czasu zatrudnienia na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Pedagogiki i Psychologii przeszedł bardzo ciekawą, umożliwiającą zdobycie różnych doświadczeń drogę. Pracował mianowicie krótko w kuratorium warszawskim, w Zespole Szkół Budowlanych na różnych stanowiskach, do dyrektora włącznie.

Zainteresowania badawcze określonymi zagadnieniami pedagogicznymi były podsumowywane konkretnymi publikacjami, które stanowiły podstawę do uzyskania stopni i tytułów naukowych. Doktorat zdobył w 1959 roku na podstawie rozprawy „O efektywności nauczania problemowego” (1960). W 1963 roku habilitował się w UW na podstawie książki „Niepowodzenia dydaktyczne” (1964). Podstawą do wystąpienia z wnioskiem o tytuł profesora nadzwyczajnego była książka nowatorska w tym czasie „Nauczanie programowe” (1966), a na zwyczajnego liczne prace z dydaktyki ogólnej oraz pierwsze publikacje komparatystyczne, w tym „Przemiany edukacyjne w świecie” (1978). Tak wreszcie było w przypadku wniosków o powołanie Czesława Kupisiewicza na członka korespondenta (grudzień 1976 r.) i członka rzeczywistego Polskiej Akademii Nauk (mกราคม 1986 r.), na które złożyły się głównie prace z pedagogiki porównawczej: „Szkolnictwo w procesie przebudowy” (1982), „Paradygmaty i wizje reform oświatowych (1985) i inne. Do dziś zresztą publikuje syntezy raportów ukazujących się w licznych krajach świata, szczególnie zaś w Europie, ze względu na szczególną bliskość kulturową Polski.

W latach 1965–1966 przebywał w Stanach Zjednoczonych A.P., gdzie studiował amerykańskie koncepcje nauczania programowanego, którym wówczas zajmowało się wielu tamtejszych psychologów i pedagogów, w tym B.F. Skinner, J. Holland, R. Glaser i inni. Wokół tych zagadnień skupił znaczną grupę pracowników nauki i nauczycieli różnych specjalności na seminarium przez siebie prowadzonym. Miałem zaszczyt i przyjemność również uczestniczyć w tym Zespole i napisać pod kierunkiem Profesora Kupisiewicza rozprawę doktorską o semiprogramowaniu, w wyniku przeprowadzonego eksperymentu, W tym czasie mogliśmy zaczerpnąć oryginalnego ducha seminarium, polegającego na współdziałaniu nie tylko naukowym, ale i przyjacielskim. Przynotuję wiele razy powtarzane zdanie przez prowadzącego: „przed ukazaniem się pracy krytykować jak tylko można, po jej ukazaniu podobnie bronić”. Myślę i jestem przekonany, iż zasada ta była wielce słuszna. Nakazywała bowiem wnikać w zagadnienia, wątpić nieustannie, a jednocześnie czynić to odpowiedzialnie do końca. Jeżeli już jestem przy nauczaniu programowanym, to warto przypomnieć rozwinięcie idei amerykańskich przez stworzenie metody blokowej (warszawskiej), którą Czesław Kupisiewicz zastosował w swoim, wiele razy wydawanym, podręczniku „Podstawy dydaktyki ogólnej”.

Wśród licznych funkcji, jakie pełnił Jubilat, chcę wymienić następujące: był w latach 1969–1972 prorektorem UW, następnie zaś przez osiem lat dziekanem Wydziału

Psychologii i Pedagogiki. Przez sześć lat kierował Katedrą Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Pedagogicznym UW, następnie zaś aż do przejścia na emeryturę w 1974 roku był kierownikiem Pracowni Teorii Systemów Dydaktycznych na tej Katedrze oraz konsultantem naukowym w Instytucie Badań Edukacyjnych.

W tym Instytucie prowadził w tym czasie bardzo interesujące seminarium dotyczące problematyki przemian w oświacie, według jej segmentów. W wyniku szeregu spotkań zainteresowanych z całej Polski osób powstały wydawnictwa, które do dziś, a myślę, że jeszcze długo będą mogły służyć tym, którzy chcą uwzględnić dorobek polskiej myśli pedagogicznej, dawnej i bliższej naszych czasów, dla rozwiązywania problemów związanych z przeszłością.

Gdy rząd polski powoływał drugi Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, nieprzypadkowo przewodniczenie powierzono Prof. Czesławowi Kupisiewiczowi. Był wtedy prawdopodobnie najbardziej przygotowany merytorycznie do podjęcia takiego zadania, jak też posiadał znaczące doświadczenie w tej pracy. Pełnił bowiem w latach 1971–1973 funkcję wiceprzewodniczącego Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty i jednym ze współautorów opracowanego przez ten Komitet – zwany Komitetem Szczepańskiego – Raportu.

W pracach Komitetu kierowanego przez Cz. Kupisiewicza uczestniczyłem jako członek tego ciała. Zanim jednak powstały dwa opracowania syntetyczne w postaci raportów: O stanie edukacji narodowej oraz Edukacja narodowym priorytetem, obudowanych kilkudziesięciami raportami specjalistycznymi została wykonana ogromna praca studyjno-analityczna, aby doprowadzić nie tylko do diagnozy i propozycji ogólnych, ale zaprezentowania scenariuszy reformowania edukacji w Polsce. Przewodniczący nie tylko czuwał nad całością, ale swoim zwyczajem człowieka wielkiej pracowitości dał zasadniczy wkład w opracowanie i redakcję raportów. Szkoda, że raporty nie zostały merytorycznie potraktowane przez kolejne władze oświatowe.

Przez trzy lata pracy w Komitecie miałem okazję wiele się nauczyć, a to dlatego, że odbyłem poza posiedzeniami plenarnymi przynajmniej kilkanaście rozmów-konsultacji z Profesorem Kupisiewiczem.

Jubilat przejawiał, jak świadczą o tym m.in. liczby, troskę o kształcenie i rozwój kadr naukowych i nauczycielskich. Pod Jego kierunkiem obroniło prace magisterskie 305 osób i wypromował 26 doktorów, spośród których kilku zostało już profesorami w różnych uczelniach krajowych. Do nich z wielką dumą się zaliczam. Recenzował ponad 50 prac doktorskich oraz dla Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej około 60 wniosków o zatwierdzenie stopnia doktora habilitowanego i tytułu profesora nauk humanistycznych.

W moim przypadku towarzyszył mi przez rady i wskazania oraz ocenę dorobku nie tylko w czasie doktoratu, ale również habilitacji i tytułów prof. nadzwyczajnego oraz zwyczajnego. Był zawsze recenzentem dokładnym, a nawet surowym, ale jednocześnie życzliwym, zachęcającym, można powiedzieć wyzwalającym. W pewnej grupie koleżeńskiej nazywaliśmy Jubilata Mistrzem i przy tym chciałbym pozostać.

Profesor Czesław Kupisiewicz zdobył ogromnie doświadczenie w toku swojej działalności międzynarodowej. Odbywał bowiem wyjazdy studyjne oraz wykładał na wielu uniwersyte-

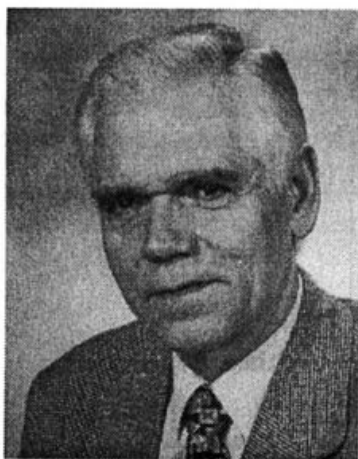
tach zagranicznych, w tym w USA, Niemczech (b. NRD i RFN), Francji, Anglii, Szwecji, Austrii, Peru, Japonii, b. ZSRR, b. Czechosłowacji, Bułgarii, na Węgrzech i Kubie. Pełnił szereg funkcji w redakcjach czasopism naukowych, w Komisjach i Zespołach Rzeczoznawców, ciałach doradczych, ZNP itp.

To wszystko, przy wielkiej skromności i pracowitości złożyło się na to, że jest wielkim uczonym, twórcą szkoły naukowej w swoim zakresie. Gdy nazywam Profesora Czesława Kupisiewicza Opiekunem Spolegliwym, to dlatego, że nigdy nie zawiódł w potrzebie. Na Niego można zawsze liczyć. Ma bowiem poglądy i postawę człowieka przyjaznego i potrafi to wcielać w życie.

Czesławie – kochany Przyjacielu – dziękuję za wszystko. Myślę, że nie tylko ja. Życzę Ci, aby zdrowie dopisywało, a powstaną dalsze pożyteczne dzieła Twego umysłu i serca.

Stanisław Kaczor

Profesor Kazimierz Denek – od kształcenia zawodowego do fascynacji krajoznawstwem



Ponad czterdzieści lat pracy zawodowej, powiązanej z różnorodną działalnością społeczną, składa się na sylwetkę osoby prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka, związanego głównie z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Jako nauczyciel akademicki kształci od wielu lat ludzi dorosłych. Jako czołowy w Polsce turysta i krajoznawca wędruje po ojczystym kraju i za granicą. Jest więc uniwersalnym przewodnikiem po świecie wartości i wiedzy.

Dawno już chciałem przygotować i napisać, a następnie zamieścić na łamach Edukacji Ustawicznej Dorosłych tekst o sylwetce prof. Kazimierza Denka. Po pierwsze, dlatego, że od początku naszej znajomości, a następnie, jak sądzę przyjaźni, znaleźliśmy wspólny język w sprawach małych i wielkich, odbyliśmy wiele interesujących rozmów, w tym ocen dotyczących naszego pisarstwa.

Po drugie, dlatego, że na przestrzeni lat przekonałem się nie tylko o wartościach intelektualnych Prof. Kazimierza Denka, ale także godnej do naśladowania postawie moralnej, co przecież nie jest powszechne i na czego brak niejednokrotnie narzekamy. Wspomniana postawa w moim rozumieniu jest pojęciem bardzo szerokim i możliwa jest do sprawdzenia w dłuższym przedziale czasu, w różnorodnych sytuacjach, nie mówiąc już o „zakrętach historii”.

Trudno mi było zabrać się do tego opracowania, ponieważ nie bardzo mogłem się zdecydować na wybór czegoś z bogatej drogi naukowej i nauczycielskiej, o czym wielu innych pisało i czego nie chciałem powtarzać. Zdaję sobie jednocześnie sprawę z tego, że nie uda mi się w pewnych sprawach, które są znaczącymi faktami i trzeba o nich wiele razy mówić i pisać, być oryginalnym.

Chciałbym wszak, żeby ten tekst był bardzo osobisty, gdyż może wtedy wzbogaci to, co zostało odnotowane w biogramach zamieszczonych m.in. w Dictionary of International Biography, Cambridge 1995 (Anglia) Encyklopedia. Kto jest kto? Polska 1992/1993, Łódź 1993, International Biographical Association Directory 1996/97, Cambridge 1996 (Anglia) International Who's Who of Contemporary Achievement, Releigh 1995 (USA). Kto jest kim w Poznaniu. Biograficzny słownik elit, Poznań 1997, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1996.

Gdy pod koniec lat sześćdziesiątych, zupełnie przypadkowo, w Płocku z okazji jednej z konferencji poświęconej szkolnictwu wyższemu zakwaterowano nas w jednym pokoju, w toku długiej rozmowy, dowiedziałem się o szerokich zainteresowaniach naukowych K. Denka, pomyślałem sobie, że będę się mógł od Niego wiele nauczyć. O potrzebie bliskości zdecydowało jednak może coś innego, a mianowicie strony rodzinne i dawne doświadczenia. Wprawdzie nie są one identyczne, a jednak.

Profesor Kazimierz Denek urodził się 12 listopada 1932 roku w Krzemieńcu w rodzinie inteligencko-ziemiańskiej, a więc na ówczesnych Kresach Wschodnich, ja zaś na obecnych kresach, na południowo-wschodniej Lubelszczyźnie, tylko osiem lat wcześniej. Jednak skład ludnościowy tych ziem był podobny i wiele elementów kultury, a także przeżyć w najnowszych dziejach również niemal identycznych. To, myślę, również zbliżyło nas w wielu sprawach w przyszłości.

Sylwetkę osobową Kazimierza Denka kształtowały warunki ówczesne i późniejsze. Uniknięcie wywózki na Sybir i znalezienie się w sierocińcach w Krakowie i Ostrowcu Świętokrzyskim oraz Domu Dziecka w Tczewie doprowadziło go przez ukończenie Technikum Handlowego w Tczewie w 1953 roku do Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Poznaniu, gdzie w 1957 roku uzyskał tytuł magistra ekonomii. Ukończywszy jednocześnie Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne mógł podjąć pracę nauczycielską (1957) w technikum Ekonomicznym w Tczewie. Nic też dziwnego, że z wyróżnień najbardziej ceni obok honorowych członkostw PTSM i PTTK, Honorowe Obywatelstwo Miasta Tczewa.

Zdobywał przez siedem lat doświadczenie nauczycielskie i zrozumienie sensu i wartości zawodu nauczyciela, wkraczał również do szkoły wyższej, gdzie prowadził wykłady i ćwiczenia z metodyki nauczania przedmiotów ekonomicznych. W Wyższej Szkole Ekonomicznej zdobył w 1965 roku stopień naukowy doktora nauk ekonomicznych na podstawie rozprawy pt. „Rola szkolnictwa zawodowego Wielkopolski w przygotowaniu kadr dla potrzeb gospodarki narodowej w XV-leciu Polski Ludowej”. To był etap poznania „smaku” pracy naukowej umożliwiającej opis i interpretację rzeczywistości.

Myślę, że praca w szkole zawodowej, a następnie dobór tematu rozprawy doktorskiej związał K. Denka w swoisty sposób na trwałe z problematyką kształcenia kadr dla gospodarki i kultury.

Od 1996 roku rozpoczął pracę na UAM jako adiunkt w Zakładzie Nowych Technik nauczania, który był nowym zjawiskiem w Polsce, zaś od 1975 roku objął kierownictwo Zakładu Dydaktyki Ogólnej IPUAM. Książka pt. „Efektywność nauczania programowanego w szkole wyższej” stanowił podstawę habilitacji. Stopień doktora habilitowanego zdobył w 1972 roku. Ten okres w naszej współpracy okazał się bardzo owocny w postaci wymiany artykułów i wielu dyskusji na seminariach.

Dalsza twórczość naukowa i dydaktyczna była kwitowana zdobywaniem tytułów naukowych: profesora nadzwyczajnego w 1980 roku i zwyczajnego w 1989 roku.

Gdy zapoznajemy się z wykazem ważniejszych publikacji książkowych, bo przeczytać inne opracowania (ponad tysiąc) nawet zainteresowanemu trudno, to widoczna jest szerokość zainteresowań, jednocześnie ukierunkowanych wyraźnie na obszar dydaktyki ogólnej.

Szczegółowiej zaś zainteresowania Prof. Kazimierza Denka oplatają takie obszary, jak: aksjologia i teleologia edukacji, efektywność kształcenia i jego uwarunkowania, kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli, pedagogiczne aspekty krajoznawstwa i turystyki, programowanie dydaktyczne i technologia kształcenia.

Sądzę, że swoistym podsumowaniem dorobku naukowego jest książka K. Denka pt. „O nowy kształt edukacji”. Toruń 1998.

Ale droga do niej została podbudowana takimi ważnymi publikacjami, jak np. (oprócz wymienionych wcześniej):

- Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej (1980);

- Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole (1981);
- Wakacyjne wędrówki młodzieży szkolnej (1985);
- Doskonalenie celów kształcenia lekcji (1986);
- Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej (1989);
- Cele edukacyjne we współczesnej szkole (1990);
- Wartości i cele edukacji szkolnej (1994);
- Na wakacyjnych szlakach (1996);
- Na turystycznych szlakach Polski (1996);
- Wycieczki we współczesnej szkole (1997).

Powyższe zestawienie uzasadnia tytuł nadany niniejszemu opracowaniu. Prof. K. Denek jest nie tylko turystą, krajoznawcą, z którym na te tematy można rozmawiać, a przede wszystkim słuchać dniami i tygodniami. Ale to mało. Jest fascynacja ze świadomością i wiarą, jakim skarbem, ciągle nie odkrytym do końca jest krajoznawstwo i turystyka. Miałem możliwość wysłuchania wielu opowieści i przeczytania Jego książek. Nie jest to przypadek, sam bowiem schodziłem wiele regionów Polski pieszo i zwiedziłem wiele krajów na większości kontynentów. Czuję, że to też stanowi swoiste „lepiszcze” między nami.

Profesor Kazimierz Denek nie jest jedynie badaczem i nauczycielem, ale w nie mniejszym stopniu społecznikiem w szerokim tego słowa znaczeniu. Pełnił i czyni to nadal liczne funkcje w radach naukowych i wydawniczych, w komitetach naukowych. Najdłużej być może w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, gdzie w swoim czasie był bardzo pracowitym sekretarzem. Ten rodzaj działalności społecznej zasługuje na wielkie uznanie. Ale w moim przekonaniu jest jeszcze w tej sferze coś ważniejszego. Obok pisania licznych opinii awansowych (doktoraty, habilitacje, profesury) recenzji wniosków o granty, moim zdaniem najcenniejsze jest wspomaganie osób zagubionych w swoich poszukiwaniach, a nawet czasami swoistych klęskach życiowo-naukowych. Iluż to znajomych opowiadało mi o tym, jak przyjmował ich Prof. Kazimierz Denek, i z jakimi nowymi impulsami wychodzili po tym spotkaniu.

Mówił czasami, od kogo czerpał najlepsze przykłady „dobrej roboty”, jednak myślę, że były one zawsze przetwarzane, wzbogacane czymś, co stanowił nowe.

Sądzę, że najważniejsze w osobowości Profesora jest połączenie tych wszystkich (a może jeszcze nie wszystkich) cech, które decydują o tym, że jak sam kiedyś powiedział „warto być sobą”. Dodam do tego być mądrym „i ostać się człowiekiem”. Czasami myślę, że proces ostawiania się sobą przebiega podobnie do tego, co robi ludwisarz dobierając proporcje metali dla odlania dzwonu o pożądanym dźwięku.

Drogi Kaziu – Przyjacielu! Chciałbym, abyśmy jeszcze przez wiele lat mogli poszukiwać i dzielić się z innymi, jak to potrafisz czynić. Życzę Ci, abyś w zdrowiu i poczuciu zadowolenia w dalszym ciągu cieszył się, jak dotychczas szacunkiem za czynienie dobra.

Stanisław Kaczor

Jan Wróbel (1908–1986) – niestrudzony propagator oświaty rolniczej



Należał do pokolenia urodzonego w niewoli, ale wrastał już w wolnej Polsce. Urodził się bowiem 30 października 1908 roku we wsi Paary pow. Tomaszów Lub. w rodzinie chłopskiej. Pięć klas szkoły podstawowej we wsi rodzinnej i praca na roli do początku lat trzydziestych to pierwszy okres życia Jana Wróbla. Otwarcie na mały świat było ukończenie w 1932 roku półtorarocznej szkoły rolniczej w Krsnymstawie, a następnie do 1934 roku podjęcie pracy w Lubelskiej Izbie Rolniczej w charakterze instruktora terenowego, to początek działalności oświatowej na terenie ówczesnych powiatów: kraśnickiego, lubartowskiego, puławskiego i krasnostawskiego.

Jak wiele lat później wspominał, ciągle odczuwał brak wiedzy nie tylko rolniczej. Dlatego też pracując ukończył korespondencyjny kurs rolniczy im. Stanisława Staszica przy SGGW w Warszawie na poziomie szkoły średniej.

Wtedy poczuł się pewniej w kontaktach z rolnikami, dla których stał się wzorcem nie tylko w pracy na roli, ale i w nauce własnej. Działalność oświatowa wśród rolników sprzyjała podjęciu pracy społecznej najpierw od 1927 roku w Związku Młodzieży Wiejskiej „Siew”, a następnie od 1932 roku w Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici”.

To z jego inicjatywy wielu młodych chłopów brało udział w konkursach na pamiątki o własnej działalności społecznej, o ich losach. Można o tym dowiedzieć się ze wznowionej książki „Młode pokolenie chłopów” Józefa Chałasińskiego.

Jan Wróbel miał niepospolite zdolności do nawiązywania kontaktów z chłopami.

Tuż przed wybuchem II wojny światowej, w 1938 roku wstąpił w Nałęczowie do Stronnictwa Ludowego i w ten sposób stał się uczestnikiem ruchu politycznego. Takim zastała go wojna w 1939 roku, a następnie okupacja.

Okupanci bardzo szybko natrafili na akta policji z okresu międzywojennego, gdzie był zapisany w tzw. „czarnej księdze”. Stał się przeto podejrzany o działalność konspiracyjną, a następnie aresztowany i osadzony w obozach w Zamościu i na Majdanku, gdzie przebywał przez kilka miesięcy 1943 roku. Do końca okupacji niemieckiej walczył w grupach samoobrony na własnym terenie.

Gdy tylko skończyła się okupacja 1 września 1944 roku podjął pracę agronoma w gminie Pasięki, a następnie od 1946 roku w Powiatowym Biurze Rolnym w Tomaszowie Lubelskim, gdzie pracował do 1954 roku. Następnymi kilkanaście lat, do 1969 roku, był agronomem na terenie gminy, w której zamieszkał – Susiec, aby przejść na rentę inwalidzką, a następnie na emeryturę.

Z Jasiem Wróblem po raz pierwszy zetknąłem się w toku działalności w Związku Młodzieży Wiejskiej RP „Wici” w 1946 roku. Byłem wtedy prezesem Zarządu Powiatowego, On wiceprezesem. Jednakże to ja od Niego uczyłem się pracy społecznej na wsi. Gdy za-

cząłem pracę w Uniwersytecie Ludowym w Rachaniach, często gościliśmy Jasia jako nieetatowego instruktora. W czwartki, w dni targowe w Tomaszowie Lubelskim prowadziliśmy rozmowy z przyjeżdżającymi do Zarządu Powiatowego prezesami kół wiejskich, w niektóre soboty szliśmy na zebrania organizacji wiciowych lub zakładaliśmy nowe koła. Właśnie podczas tych kontaktów mogłem niejednokrotnie przekonać się, na czym polegały Jego sukcesy i szacunek oraz poważanie w społecznościach wiejskich. Miał też przeciwników, niechętnych kształceniu się młodzieży wiejskiej. Sięgał wtedy po pióro i pisał artykuły polemiczne, głównie na łamach tygodnika „Wici”. Można z tych artykułów dziś jeszcze wiele się nauczyć, jak polemizować ze swoim przeciwnikiem. A pisał łatwo, zrozumiale.

Powrócę jeszcze na moment do pracy Jana Wróbla jako agronoma. Jego doradztwo, upowszechnianie wiedzy rolniczej i o charakterze ogólniejszym, dotyczącym kultury, przez słowo żywe i czasopisma, m.in. „Plon” dały konkretne efekty. Rolnicy zaczęli uprawiać m.in. buraki cukrowe, rzepak, przedtem występujące jedynie w folwarkach.

Jan Wróbel należał do tej kategorii działaczy społeczno-oświatowych, którzy umiłowali pracę na pierwszej linii frontu, najbliżej tych, którzy najbardziej byli spragnieni wiedzy.

Przypominam sobie, jak przyjeżdżał z chłopcami i dziewczętami do Uniwersytetu Ludowego w Rachaniach, aby tam na miejscu przekonać ich, iż warto podjąć naukę. Trzeba bowiem pamiętać, że były to lata czterdzieste, ze wszystkimi zaniedbaniami oświatowymi okresu międzywojennego i okupacji.

Mimo przejścia na emeryturę, niemal do śmierci 19 grudnia 1986 r., był czynny społecznie w Zjednoczonym Stronnictwie Ludowym, organizacjach kombatanckich i w samorządzie. Przez kilka kadencji był członkiem rady powiatowej i cztery kadencje rady gminnej w Suścu.

Cenił sobie odznaczenia państwowe: Krzyż Partyzancki, Złoty Krzyż Zasługi i Krzyż Kawalerski OOP oraz odznakę Zasłużony dla Zamojszczyzny, ale najbardziej powszechne uznanie społeczności, w której żył na co dzień.

Przez wiele lat korespondowaliśmy. Listy jego były nie tylko ciekawe pod względem treści, ale i forma była szczególna, a do tego piękny charakter pisma.

Zasmuciła mnie jego śmierć. Był to żywot bogaty, oddany pracy społecznej, dlatego nazwałem Go niestrudzonym oświatowcem.

Stanisław Kaczor

Bronisław Ornarowicz

– od walki z analfabetyzmem do doskonalenia nauczycieli



Wśród oświatowców polskich konieczne jest ukazywanie m.in. tych, którzy krok po kroku wspinali się po drabinie oświatowej, zdobywając wielkim nakładem pracy i wielu wyrzeczeń kolejne świadectwa, dyplomy i kwalifikacje. Dotyczy to w znacznym stopniu pokolenia, któremu II wojna światowa przerwała normalny tok nauki szkolnej. Ucząc się, pomagali innym zdobywać wiedzę.

Do takich należy Bronisław Ornarowicz, dziś emerytowany nauczyciel mieszkający w Tomaszowie Lub., ale ciągle czynny społecznie w środowisku.

Urodził się 7 września 1926 roku we wsi Kniáže pow. Złoczów woj. tarnopolskie w rodzinie chłopskiej. Tam ukończył w 1939 roku szkołę podstawową, a następnie pracował do 1944 roku na roli w gospodarstwie rodziców. W tymże roku został aresztowany i osadzony w obozach w okolicach Tarnowa, w Zamościu i Jarosławiu. W 1945 roku odnalazł rodziców, którzy osiedlili się w powiecie tomaszowskim.

Największym pragnieniem Bronisława Ornarowicza, jak wielu jego rówieśników była nauka. Został przyjęty na kurs Uniwersytetu Ludowego w Rachanicach. Tam też wstąpił w 1945 roku do Związku Młodzieży Wiejskiej RP „Wici”.

Po podjęciu pracy w Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Tomaszowie Lub., gdzie zajmował się rentami i zasiłkami dla rodzin w najcięższych warunkach, nie zapomniał o potrzebie dalszego kształcenia. Realizował to etapami. I tak od jesieni 1946 roku podjął naukę na kilkumiesięcznym kursie pedagogicznym, a po jego ukończeniu w 1947 roku rozpoczął pracę we wsi Oseredek jako nauczyciel niekwalifikowany. Równolegle pracował społecznie w ZMW „Wici” we władzach powiatowych. Przyczynił się waleśnie do rozwoju tej organizacji przez zakładanie szkół w kilku wsiach. Pamiętam szczególnie ten moment, gdy wspólnie zakładaliśmy koło ZMW „Wici” w Oseredku, chociaż niektórzy wydawało się oświeceni ludzie byli przeciw organizowaniu się młodzieży dla zdobywania wiedzy. Twierdzili m.in., że jeżeli młodzież opuści wieś, to nie będzie miał kto pracować na roli.

Dalsza droga nauczyciela niekwalifikowanego prowadziła do szkoły podstawowej w Chodywańcach. Tam organizował w latach 1948–1952 kursy dla analfabetów, kursy dobrego czytania, zespół teatralny i inne.

W roku 1952 ukończył liceum pedagogiczne w Szczepieszynie. Stał się przeto nauczycielem kwalifikowanym i przez osiem lat wspólnie z żoną Marią pracował na stanowisku kierownika szkoły w Dzierążni. Jednocześnie studiował zaocznie w Toruniu (SN) biologię z geografą. To doprowadziło do powołania go na instruktora metodyki nauczania geografii. W Dzierążni pozostawili Ornarowiczowie dobre wspomnienia solidnej pracy dydaktyczno-wychowawczej i społecznej.

Od 1960 roku Bronisław Ornarowicz rozpoczął pracę s Szkole Podstawowej nr 2 w Tomaszowie Lub. Łączył ją z działalnością w ZNP, którego był członkiem od momentu rozpoczęcia służby nauczycielskiej.

Nie zaniedbał dalszej nauki własnej. W 1964 roku ukończył studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i jako mgr pedagogiki i został powołany na Kierownika Powiatowego Ośrodka Metodycznego w Tomaszowie Lub. Osobiste doświadczenie pedagogiczne zostało połączone z wiedzą teoretyczną i razem weryfikowane. Ta działalność była wspierana aktywnością, m.in. w turystyce i krajoznawstwie, szczególnie po ukończeniu w 1969 roku kursu dla organizatorów w tej dziedzinie.

Gdy w 1972 roku podjął pracę w Powiatowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej na stanowisku dyrektora, natychmiast podjął studia podyplomowe z zakresu orientacji szkolnej i zawodowej oraz poradnictwa zawodowego na swojej macierzystej uczelni w Krakowie.

Myślał też o studiach doktoranckich, które jednak nie doszły do skutku.

Gdy obserwowałem działalność zawodową i społeczną Bronisława, to wiele razy starałem się ukazywać Go innym jako pewien wzorzec realizacji idei kształcenia ustawicznego w dzisiejszym rozumieniu tego pojęcia. Nie zatrzymywał się w dążeniu do samorozwoju i nie zapominał o powinnościach społecznika.

Był wielokrotnie odznaczany i wyróżniany nagrodami. Najważniejsza jednak w moim przekonaniu jest pamięć, jaką pozostawia wśród osób, z którymi przebywał.

Ze swej strony życzę Ci Bronku, abyś cieszył się dobrym zdrowiem i niósł w dalszym ciągu dobro tak potrzebne w naszym społeczeństwie.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, sympozja

IV Międzynarodowa Konferencja Pedeutologiczna

Opole–Kamień Śląski, 11–12 maja 1999 r.

W dniach 11–12 maja 1999 r. w Uniwersytecie Opolskim odbyła się międzynarodowa konferencja pedeutologiczna, tematem której był „Nauczyciel XXI wieku”. Była to już czwarta konferencja tego typu. Pierwsza odbyła się w 1993 r. i dotyczyła ogólnych problemów edukacji nauczycielskiej w kontekście transformacji ustrojowej. Druga, w 1995 r., poświęcona była problemom zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej. W trakcie trzeciej, w 1997 r., główną uwagę skoncentrowano na kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w Europie Środkowej w systemie zaocznym.

Głównym organizatorem czwartej konferencji był Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, a współorganizatorami Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Kolegium Nauczycielskie w Raciborzu oraz Kolegium Nauczycielskie w Wałbrzychu.

W spotkaniu udział wzięli przedstawiciele uczelni zagranicznych: Uniwersytetu Palackiego z Ołomuńca, Uniwersytetu Ostrawskiego, Uniwersytetu J. Safarika w Koszycach, Uniwersytetu w Mariborze, Uniwersytetu Rijeka, Fakultetu Pedagogicznego w Hradec Kralowe oraz przedstawiciele polskich ośrodków naukowych: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersy-

tetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu w Białymstoku, WSP w Częstochowie, WSP w Kielcach, Politechniki w Częstochowie, Kolegium Nauczycielskiego w Wałbrzychu, Kolegium Nauczycielskiego w Raciborzu, Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr w Radomiu oraz Uniwersytetu Opolskiego.

Zorganizowanie konferencji było poddyktowane dużym zainteresowaniem teoretyków i praktyków problematyką przygotowania nauczycieli do nadchodzącego XXI wieku. Jednocześnie było okazją do podjęcia próby podsumowania dorobku pedeutologicznego w Polsce i sąsiednich krajach.

W trakcie obrad podjęto takie zagadnienia, jak:

1. Kondycja nauczycielskiej profesji pod koniec XX wieku.
2. Ewolucja zawodu nauczyciela w XX wieku.
3. Badania pedeutologiczne – dorobek i perspektywy.
4. Nauczycielski ruch związkowy.
5. Przemiany modeli oraz instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli w XX wieku (na przykładzie wybranych krajów).
6. Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli.
7. Kierunki przemian w zawodzie nauczycielskim.

Intencją organizatorów było podjęcie przez uczestników tematów, które ukazywałyby przemiany zawodu nauczycielskiego w XX wieku, określały jego uwarunkowania, wskazywały na aktualną diagnozę i perspektywy zawodu w XXI wieku.

Otwarcia konferencji dokonał J.M. Rektor Uniwersytetu Opolskiego prof. dr hab. Stanisław Nicieja. W części plenarnej wykład wprowadzający pod tytułem „Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja czy rewolucja?” wygłosił prof. Tadeusz Lewowicki, zwracając szczególną uwagę na kształcenie nauczycieli w dobie reformy edukacji i przeobrażeń społecznych.

W dalszej kolejności wystąpili prof. J. Kargul z referatem „Nauczyciel w świecie ponowoczesności”, prof. B. Żechowska z wystąpieniem pt. „Z refleksji o metodologicznych kłopotach w badaniu zjawisk pedeutologicznych”, ks. prof. J. Wilk „Nauczyciel XXI wieku – wyzwania, dylematy”, prof. A. Smołański „Potrzeba i możliwości opracowania syntezy dziejów nauczycielstwa w Polsce” oraz prof. A. Marek „Przemiany roli nauczyciela w XX wieku”.

Po tej części obrad uczestnicy konferencji pracowali w sekcjach. Sekcja pierwsza obradowała nad zagadnieniami przemiany koncepcji edukacji nauczycielskiej. W tej kwestii zabrali głos: prof. S. Rogala, prof. J. Świątek, prof. A. Suchoński, prof. J. Nikitorowicz, dr F. Mielczarek, doc. A. Klapan, doc. L. Langr, prof. I. Lavrnija, doc. I. Loksova, dr B. Pitula, dr J. Pośpiech, dr V. Przeremska, dr M. Sobecki, dr J. Kapounova, dr K. Niewiadomski, mgr D. Misiejuk. Problematyka wystąpień dotyczyła między innymi przemian zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce po 1945 roku, kierunków zmian w doskonaleniu nauczycieli w latach 1991–1997, społecznego rozwoju szkoły oraz wizerunku nauczyciela w badaniach pedeutologicznych.

Pracy sekcji drugiej przewodniczył doc. Z. Łomny z Uniwersytetu Opolskiego. W posiedzeniu sekcji uczestniczyło dwadzieścia osób, z których cztery wygło-

siło komunikaty z badań. Głos kolejno zabierali, prezentując następujące problemy: dr E. Szkoda „Kondycja społeczno-zawodowa nauczycieli w przededniu reformy systemu edukacji w Polsce na tle przepisów oświatowych”, doc. J. Bezensek „Społeczne wyzwania edukacji nauczycielskiej w nowym tysiącleciu”, dr hab. M. Kapica „Nauczyciel okresu przełomu cywilizacyjnego”, doc. Z. Łomny „Pedeutologiczny i edukacyjny etosowy humanizm dziejową koniecznością przełomu epok”, dr A. Datta-Jakubowska „Cechy nauczycieli w opinii studentów”, mgr I. Gołąb „Portret nauczycieli Kolegium Nauczycielskiego w Raciborzu w oczach studentów”, dr M. Grmek „Nauczyciel i planowanie zajęć na przełomie tysiąclecia”, dr M. Janukowicz „W nałogu niepunktualności i braku grzeczności”, dr hab. S. Korczyński „Obraz nauczyciela w świadomości uczniów szkół podstawowych i średnich”, prof. Z. Żukowska „Współczesny nauczyciel kreatorem zdrowia pozytywnego. Założenia a rzeczywistość”, dr Z. Ratajek „Uczeń–nauczyciel czyli o szczególnych konsekwencjach relacji „twarzą w twarz” w procesie edukacyjnym”, mgr U. Oleś „Portret nauczycieli Kolegium Nauczycielskiego w Raciborzu w oczach studentów”, dr K. Łangowska-Marcinowska „Ideal nauczyciela-wychowawcy w pedeutologicznych opiniach uczniów młodszych klas szkoły podstawowej”, dr J. Pająk „Aktualne problemy identyfikacji zawodowej nauczycieli szkół średnich”, dr A. Wielgus „Cechy osobowości preferowane w zawodzie nauczyciela”, mgr J. Przybylska „Rozumienie kultury pedagogicznej nauczycieli”, dr E. Karcz „Nauczycielski ruch związkowy w dobie reformy edukacji”.

W swoich wystąpieniach prelegenci wskazywali na aktualnie istniejące trudności oraz omawiali problemy będące przedmiotem ich dociekań naukowych.

Sekcji trzeciej przewodniczył ks. prof. J. Wilk, gdzie dyskutowano na temat osoby nauczyciela w kontekście aktualnych problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły. W sekcji tej poruszano zagadnienia aktywizujących metod prowadzenia zajęć lekcyjnych, poglądów nauczycieli na ocenę szkolną, kompetencji nauczycieli w zakresie wychowania artystycznego, podtrzymywania aktywności zawodowej nauczycieli oraz doskonalenia nauczycieli w przededniu reformy. Swe wystąpienia zaprezentowali: prof. J. Lipnik, dr A. Krasnodębska, dr J. Żarczyńska-Hyla, dr M. Drost, dr E. Jędrzejowska, mgr S. Koczoń-Zurek, doc. M. Butrymowicz, dr A. Kozłowska, dr Z. Matyska, dr A. Pikała, dr M. Piotrowski, dr E. Szadzińska, mgr P. Zawodnik.

W części podsumowującej całość obrad konferencyjnych referat końcowy wygłosił prof. W. Prokopiuk nt. „O potrzebie badania kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku – próba zarysowania pola problemowego” oraz głos zabrali przewodniczący sekcji dokonując podsumowania z obrad.

Zaprezentowane wystąpienia posłużyły do poznania i wymiany myśli oraz doświadczeń wśród zgromadzonych teoretyków i praktyków. Spotkanie w międzynarodowym gronie inspirowało do refleksji, wymiany poglądów, doświadczeń, nie tylko w oficjalnym gronie, ale również poza nim.

Eugenia Karcz

Problemy ekonomiki transgranicznej

Olsztyn 9–10 kwietnia 1999 r.

9–10 kwietnia 1999 roku w Olsztynie odbyła się po raz pierwszy w Wyższej Szko-

le Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej międzynarodowa konferencja naukowa na temat „Problemy ekonomiki transgranicznej”. Bezpośrednim organizatorem w imieniu uczelni był Instytut Ekonomii WSiE TWP z jej Dyrektorem prof. dr hab. Marią Dębnowską jako przewodniczącym konferencji. Sekretarzem naukowym oraz współorganizatorem była dr Teresa Malec, Kanclerz Uczelni. Konferencja była utrzymana w bardzo czytelnej formie – uczestnicy na dwa tygodnie przed konferencją nadesłali pełne teksty swoich wystąpień wraz z dyskietkami. Po wstępnych recenzjach naukowych dokonanych przez pracowników Uczelni, w trakcie konferencji ogłoszono tylko 15 – wersje skrócone, ogólne a przede wszystkim wnioski do przedyskutowania z wszystkimi uczestnikami tego zjawiska naukowego.

Na konferencję przybyło wielu przedstawicieli nauki z kilku ośrodków w kraju i za granicą: Kaliningradu (Rosja), Mińska (Białoruś), Uniwersytetu Gdańskiego, Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie.

Obecny był zaproszony Dziekan Wydziału Ekonomii Uniwersytetu w Kaliningradzie, prof. dr hab. Wasylj Bilczak. Wydział Zarządzania ART w Olsztynie reprezentowali: Dziekan prof. dr hab. Eugeniusz Niedzielski oraz Prodziekan prof. dr hab. Elżbieta Kucka. Ponadto w konferencji wziął udział Redaktor Naczelny Przeglądu Ekonomicznego dr Antoni Słonimski z Mińska. W imieniu Marszałka Sejmiku Wojewódzkiego obecny był na konferencji lek. wet. Jan Popielarz.

Stowarzyszenie Współpracy Polska–Wschód Oddział Wojewódzki w Olsztynie reprezentowała wiceprezes Czesława Bambrowicz.

Krajową Izbę Gospodarczą reprezentowała Dyrektor Polskiej Izby Handlu Zagranicznego, Oddział w Olsztynie – mgr Wanda Ociepa.

Listy z życzeniami owocnych obrad (z powodu posiedzenia Sejmu RP w tych dniach) nadesłali posłowie RP – prof. dr hab. Aleksander Łuczak, prof. dr hab. Tadeusz Iwiński, mgr Danuta Ciborowska.

Wojewódzki Urząd Pracy w Olsztynie reprezentowany był przez kierownika Rynku Pracy, a wydział Przekształceń Własnościowych i Rozwoju Gospodarczego Urzędu Wojewódzkiego w Olsztynie w osobie mgr Jolanty Żurawskiej.

Ponadto w konferencji udział wzięli: mgr Marek Malinowski – Naczelnik Wydziału Rozwoju Urzędu Miasta w Olsztynie, mgr Wojciech Szalkiewicz – Rzecznik Prasowy UM w Olsztynie, Lech Górecki – Przedstawiciel Prezydenta Miasta ds. kontaktów z Kaliningradem.

Konferencję otworzył Prezydent Miasta Olsztyna dr Janusz Cichoń i ustosunkował się do proponowanych na konferencji problemów zgłaszając własne.

Organizatorzy zdawali sobie sprawę z wagi problemu, który stanowił temat konferencji. Ich skromnym założeniem było zasygnalizowanie wszystkim zainteresowanym różnorodności problemów, potrzeby zmian, wzajemnych zależności, powiązań, a na koniec wykazanie potrzeby szybszego niż dotychczas działania władz i ośrodków odpowiedzialnych za rozwój współpracy transgranicznej w wielu dziedzinach. Odniósł się do problemu również Prezydent Miasta Olsztyna w swoim przemówieniu, otwierając konferencję.

Bardzo istotnym sukcesem był fakt obecności na sali wśród uczestników przedstawicieli nie tylko środowiska naukowego, urzędników odpowiedzialnych za te problemy oraz praktyków, właścicieli i dyrektorów firm prywatnych działających i współpracujących na terenach przygranicznych, zajmujących się prowadzeniem różnego rodzaju działalnością gospodarczą. Do tej grupy można szczególnie zali-

czyć wystąpienia Pana mgr. Remigiusza Dobkowskiego i Pana mgr. Marka Furgała. Kompatybilne było wystąpienie prof. Wasylija Bilczaka z Kaliningradu, który przedstawił podobne problemy z drugiej strony granicy wschodniej RP oraz Pana dr. Antoniego Słonimskiego z Białorusi.

W połączeniu z pracownikami naukowymi zajmującymi się badaniami zjawisk i prawidłowości ekonomicznych w poszczególnych działach gospodarki (np. ekonomika transportu, ekonomika rolnictwa, przemysłu) w wielu sprawach dawało to pełny obraz i wytyczne do ewentualnego zastosowania lub wykorzystania w praktyce tych teorii.

Bardzo ciekawe propozycje i zbieżne z naszymi problemami kształcenia zawodowego, ze szczególnym podkreśleniem znaczenia praktyk zawodowych, przedstawił prof. dr hab. A.M. Czujkin z Uniwersytetu w Kaliningradzie. Na tym tle wystąpienie dr Stanisława Karasia z Warszawy pozostawiło nieodpartą chęć zgłębienia zaproponowanych tez.

Duże zainteresowanie wzbudził referat prof. dr. hab. Lwa Morozowa z ART w Olsztynie, zwłaszcza zastosowanie jego programu komputerowego do wykorzystania w statystyce. Wystąpienia mgr J. Kulas-Klimaszewskiej oraz mgr Agnieszki Szczepkowskiej w kontekście wystąpienia dr. Dmitrija Prokopjewa z Kaliningradu, dały możliwość szerszego poglądu na problemy importu, eksportu, promocji pomiędzy polskimi i zagranicznymi partnerami.

Interesujące i pogłębione wprowadzenie do tematyki konferencji dokonane przez prof. dr hab. Marię Dębniowską, a następnie wystąpienia prof. dr hab. Stanisława Miecznikowskiego, prof. dr. hab. Jerzego Suchty oraz prof. dr. hab. Tadeusza Stachowskiego dały dobry wstęp do zainteresowania i włączenia uczestników

w tematykę konferencji. W drugim dniu konferencji wystąpienie prof. dr hab. Marii Tkaczuk zostało przyjęte jako bardzo interesujące i dające konkretne oceny i tezy.

Trudno byłoby ocenić i podsumować dwa pracowite dni, bo takimi one były. Należy podejść do tych wszystkich problemów z odpowiednim dystansem.

Konferencja miała na celu przybliżenie tematyki ekonomiki transgranicznej dla wielu osób nie tylko związanych z Uczelnią, z nauką dla zaproszonych gości, studentów, wszystkich potencjalnych odbiorców efektów właściwej ekonomiki transgranicznej.

Miała ona również na celu uczulenie wszystkich obecnych, a następnie poprzez wydanie drukiem prezentowanych materiałów innych zainteresowanych, na znaczenie prawidłowego rozwoju ekonomiki regionalnej dla polepszenia bytu naszych społeczności przygranicznych w trakcie transformacji, które mają miejsce w regionach Warmii i Mazur, Obwodu Kalinińskiego, przygranicznych stref Białorusi.

Największa satysfakcja to fakt, że pracownicy nauki podjęli temat, zechcieli wziąć w niej udział przedstawiciele administracji państwowej i samorządowej, a zaproszeni goście chcieli dyskutować. Właśnie fakt dyskusji będzie na pewno zachętą dla pracowników Uczelni co do konieczności zgłębiania poruszanych problemów.

Konferencja naukowa to nie podpisanie traktatu przez strony, ale, jak twierdzi prof. dr hab. Janusz Tazbir, wymiana określonych poglądów na dany temat.

Domeną i sukcesem tej konferencji było jej wieloprotokółowe omówienie.

Wystąpienia profesorów-specjalistów z zakresu ekonomii, doktorów, asystentów – prowadzących zajęcia praktyczne – ćwiczenia, jednocześnie pracowników róż-

nych instytucji oraz praktyków, którzy mogli przedstawić, w jakim stopniu teorie pokrywają się w praktyce, stanowiły właściwy klimat do rzeczowej i naukowej wymiany poglądów.

Przyjęte do druku opracowania stanowią spójną całość. Ich myślą przewodnią było dążenie do naświetlenia, często na podstawie empirii obecnego stanu wiedzy i badań w obszarze ekonomiki jej głównych problemów.

Taki zakres problematyki konferencji wynikał z przeświadczenia, że czas zmian ekonomicznych i ustrojowych w Polsce wymaga w chwili obecnej szczególnej odpowiedzialności i współpracy z wieloma zagranicznymi partnerami.

Stwarza to nowe potrzeby, nowe dylematy i nowe problemy społeczne.

Wszystkie ujęte w tym opracowaniu teksty są wyrazem nurtujących nasze regiony problemów oraz ich autorskich interpretacji i sytuacji, szczególnie za wschodnią granicą.

Z całą pewnością wiele problemów zasygnalizowanych w publikacjach nie zostało w pełni rozwiązanych, natomiast wykorzystanie opracowań naukowych w praktyce powinno być pomocne i obowiązkowe.

Konferencja dała orientację w problematyce ekonomiki transgranicznej, podejmowanej przez poszczególne ośrodki naukowe.

W trakcie wystąpień poruszano tematy od dawna obecne w ekonomii, jak i nowe, dotychczas nie badane. Dużo miejsca poświęcono także wyzwaniom stojącym przed polską, rosyjską czy białoruską ekonomiką w kontekście zjednoczenia Europy.

Konferencja spełniła swoje zadanie, pozostawiła bowiem niedosyt wiedzy na wiele tematów, które należy zgłębiać, opracowywać, badać a to zadanie dla pracowników naszego Instytutu Ekonomii

oraz zaprzyjaźnionych uczelni. Pomoże w tym zapewne podpisana w pierwszym dniu konferencji umowa o współpracy pomiędzy Wyższą Szkołą Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Pow-szechnej w Olsztynie – Instytut Ekonomii a Państwowym Uniwersytetem w Kalinin-gradzie, Wydział Ekonomii.

To ważne wydarzenie dla obu Uczelni zakończono koncertem chóru uczelniane-go Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, Collegium Sonorum pod dyrekcją prof. Lechosława Ragana, a wszystko razem stanowiło podstawy integracji środowiska ekonomicznego oraz wszystkich uczestników konferencji.

Prezydent Miasta Olsztyna zamykając konferencję życzył jego uczestnikom, a przede wszystkim organizatorom, aby konferencja znalazła swoje coroczne miej-sce w kalendarzu ważniejszych wydarzeń w naszym mieście. Jednocześnie prof. W. Bilczak, dziekan Wydziału Ekonomii Uniwersytetu w Kaliningradzie zapowie-dział organizację podobnej konferencji na Uniwersytecie w Kaliningradzie.

Teresa Czesława Malec

42 „Rozmowy Salzburskie”

Eugendorf, 11–17 lipca 1999 r.

Po raz czwarty przedstawiciele Stowa-rzyszenia Oświatowców Polskich wzięli udział w mających długą tradycję „Roz-mowach Salzburskich”, organizowanych po raz czterdziesty drugi przez Związek Austriackich Uniwersytetów Ludowych.

Uczestnicy, osoby zajmujące się oświa-tą dorosłych w liczbie ponad sześćdziesię-ciu, przyjechali z 18 krajów: Anglii, Austrii, Bułgarii, Chorwacji, Czech, Finlandii,

Francji, Indii, Izraela, Lichtensteinu, Ło-twy, Niemiec, Polski, Rosji, Słowacji, Sło-wenii, Szwajcarii i Węgier.

Z Polski w „Rozmowach” uczestniczyli: 1) prof. Aleksander Łuczak, 2) prof. Jan Nikolajew z Towarzystwa Wiedzy Pow-szechnej, 3) prof. Joachim Meisner ze Śląskiej Szkoły Zarządzania ZZDZ oraz 4) prof. Stanisław Kaczor ze Stowarzysze-nia Oświatowców Polskich.

Przypomnę, że 41 „Rozmowy Salzbur-skie” w 1998 roku były poświęcone kwali-fikacjom kulturalnym.

Hasłem przewodnim 42 „Rozmów” by-ło „Uczenie się z i bez sieci”. Dlatego refe-rat wprowadzający wygłosił rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w St. Gallen w Szwajcarii prof. dr Erwin Beck na temat stanu i perspektyw uczenia się w dialogu jako elementu kształcenia ustawicznego.

Towarzyszący w pewnym sensie refe-rat na temat podstawowego treningu w uczeniu się z pomocą nowych technik wygłosił prof. dr Max Mühlhäser z uni-wersytetu w Linzu. Zaś pod koniec impre-zy eferat na temat samokształcenia ukie-runkowanego w kontekście instytucjonal-nym wygłosił Stephan Dietrich z Instytutu Oświaty Dorosłych we Frankfurcie n. Me-nem.

Zajęcia w grupach, które zajmowały najwięcej czasu, skupiły się wokół trzech grup tematycznych:

I grupa – kierownik dr Ewald Presker: Modele i możliwości samokształcenia ukierunkowanego,

II grupa – kierownictwo mgr Hubert Hummer: Świat nauczania w czasie me-dialnym,

III grupa – kierownictwo dr Anneliese Heilinger: Indywidualizacja w nauczaniu.

Podstawą do dyskusji w grupach były wprowadzenia osób z poszczególnych krajów. Uczestniczyłem w pierwszej gru-pie, gdzie występowali w kolejności:

- 1) prof. dr Ewgeny Golovinsky z Bułgarii nt. „Bułgaria – nauczanie dorosłych na odległość”,
- 2) dr Hans Furrer ze Szwajcarii nt. „Oczko w sieci zajęte”,
- 3) dr Tatiana Muklajewa z Rosji mówiła o samodzielnym uczeniu się w Rosji,
- 4) prof. dr hab. Stanisław Kaczor wygłosił referat nt. „Kształcenie ukierunkowane przez samego zainteresowanego z uzupełnieniami o polskim systemie oświaty”,
- 5) dyplomowany inż. Christian Ocenasek z Austrii nt. „Kształcenie dorosłych w Austrii – stanowisko z internetem na obecnym etapie”.

Jak wspomniałem, swój referat poprzedziłem informacją o systemie oświaty w Polsce wraz z zamierzeniami reformy, ponieważ zorientowałem się, że uczestnicy zajęć w naszej grupie nie znają tego problemu.

Sześć głównych tez stanowiło treść mojej wypowiedzi.

1. Kształcenie jest tworzeniem warunków dla wielostronnego rozwoju jednostek. Nauczyciel i ewentualnie inne osoby wspierają uczącego się przez ukazywanie celów kształcenia, dostarczanie treści, stosowanie odpowiednich metod i form kształcenia, dostarczanie różnych środków nauczania. W toku kształcenia jednostki dokonują w sobie zmian, w czym pomagają im osoby z zewnątrz. Zadaniem każdego procesu kształcenia jest m.in. przygotowanie do samokształcenia. Jest ono najpełniejszą formą i metodą dokonywania w sobie zmian przez poszczególne jednostki.
2. Samokształcenie ma swoją historię i teorię w europejskiej myśli pedagogicznej. Wiele wybitnych jednostek, w tym polityków, osiągnęło wysoki stopień rozwoju osobistego na drodze samokształcenia.

3. Coraz większa dostępność współczesnych środków komunikacji, szczególnie radia i telewizji, może ułatwiać uczenie się samodzielne ludzi w różnym wieku. Coraz więcej osób posiada możliwość zapisania na kasecie magnetycznej programów edukacyjnych i odtwarzania ich w toku kształcenia się.
4. Środki techniczne mogą ułatwiać samokształcenie. Nie zastąpią jednak osobistego wysiłku uczącego się.
5. Każde samokształcenie wymaga systematyczności, porządku w dokumentacji i zdobywania umiejętności wykorzystywania wiedzy oraz umiejętności w różnych sytuacjach życiowych. Będzie to wpływać na wywoływanie nowych motywacji do uczenia się.
6. Ważność różnych źródeł wiedzy. Materiały drukowane nie tracą na wartości. W samokształceniu ważną metodą są dyskusje (spory). Dają one możliwość sprawdzania tego, co zdobyliśmy na drodze samokształcenia, które uważamy za najbardziej doskonałą formę, służącą wielostronnemu rozwojowi jednostek.

Wiele ciekawych treści zawartych w wypowiedziach uczestników „Rozmów” ze względu na limit miejsca w druku zmuszony jestem pominąć. Ograniczę się jedynie do wyrażenia własnej opinii o bezspornych korzyściach, jakie każdy może wynieść z tego rodzaju spotkań:

1. Można potwierdzać własne sądy, orientacje, przekonania w relacji z innymi lub wzbudzić wątpliwości, czy samemu wychodzić z błędu.
2. Samo spotkanie się ludzi z różnych krajów, prowadzenie rozmów w rozmaitych sytuacjach jest z istoty swojej pozytywne.
3. Poziom teoretyczny wystąpienie oraz materiałów drukowanych nie był moim zdaniem rewelacyjny. Wiele wypowiedzianych sądów na podstawie wykona-

nych projektów znanych jest od dawna, również w Polsce. Na przykład twierdzenie, że „Trzeba się uczyć uczyć się”. Jednocześnie zaawansowanie prezentacji od strony technicznej było na najwyższym poziomie, ale u nas też coraz częściej osiągalne w miarę posiadania odpowiedniego sprzętu.

4. Organizacja „Rozmów” wzorowa od początku, tzn. od wiosny, gdy wysyłano zawiadomienia, do rozpoczęcia i w czasie „Rozmów”. Każdy wywiązał się należycie ze swego zadania: sekretariat w osobie Brigitte Fischer, technicy, tłumaczki, Gospodarz Gastagwirt (całą dobę gotowy służyć) wraz z personelem żywieniowym.
5. Na szczególnie podkreślenie zasługuje wytworzenie przyjacielskiego klimatu dla obrad na plenum i w grupach przez dr Ewalda Preskera, mgr Huberta Mummera i dr Anneliese Heilinger, którzy swoją kulturą przewodnictwa sprzyjali licznym wypowiedziom, nawet osób mniej zaprawionych w dyskusjach w dużych zespołach ludzkich. Takie było zdanie wszystkich obecnych na posiedzeniu końcowym.

Stanisław Kaczor

Wielopoziomowe ustawiczne kształcenie zawodowe metodologia, teoria, doświadczenia

Sankt Petersburg, 28–30 czerwca 1998 r.

Konferencję na powyższy temat zorganizował w dniach 28–30 czerwca 1999 roku Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształ-

cenia pod kierunkiem dyrektora Instytutu prof. dr Antoniny Pawłowej-Bielajewnej – akademika i zasłużonego działacza nauki.

Obradowano na sesjach plenarnych i w trzech sekcjach:

- 1) Społeczno-ekonomiczne warunki rozwoju kształcenia zawodowego i problemy kierowania – przewodniczący prof. A.G. Sokołow.
- 2) Problemy dydaktyki zawodowej we współczesnych uwarunkowaniach: integracja zawodów, treści kształcenia, projektowanie efektywnych systemów kształcenia – przewodnicząca – dr N.M. Aleksandrowa.
- 3) Formowanie osobowości przedsiębiorczego specjalisty-zawodowca. Przewodniczący – dr W.I. Bielów.

Zaś w trzecim dniu wizytowano szkoły zawodowe policealne.

Wygłoszono kilkanaście referatów na sesjach plenarnych oraz w podobnej ilości w czasie obrad sekcji. Podsumowania dorobku obrad dokonali przewodniczący sekcji oraz dyrektor prof. A.P. Bielajewa.

Na całość treści konferencji można spojrzeć wielorako. Dla mnie celowe będzie wydobyć treści przedstawionych w pierwszym i drugim dniu obrad przez:

- 1) Prezydenta Rosyjskiej Akademii Kształcenia prof. N.D. Nikandrowa,
- 2) Dyrektora Instytutu Ministerstwa Oświaty Federacji Rosyjskiej w Moskwie prof. Smirnowa oraz członków delegacji polskiej:
 - 1) Prof. dra hab. Henryka Bednarczyka – wicedyrektora Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu,
 - 2) Dra Mariana Piotrowskiego – pracownika wyżej wymienionego Instytutu,
 - 3) Prof. dra hab. Stanisława Kaczora – wiceprezesa Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i pracownika ITeE w Radomiu.

N.D. Nikandrow skupił się głównie na dwóch sprawach, mających bardziej ogóln-

ny charakter niż temat konferencji. W pierwszej części wypowiedzi zawarł siedem problemów:

1. Oświata powinna być niezależna od zmian kadrowych we władzach.
2. Oświata wymaga dobrej organizacji.
3. Konieczne jest 12-letnie pełne średnie wykształcenie.
4. Problemy przygotowania do pracy (relacja – kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe).
5. Zagadnienie wychowania zdrowotnego w powiązaniu z poziomem życia materialnego (tylko 10% dzieci i młodzieży jest zdrowych).
6. Standardy ogólne i zawodowe.
7. Przedłużyć dla czterech lat kształcenie elementarne.

Druga część referatu Prezydenta Akademii dotyczyła rosyjskiej narodowej idei w wychowaniu. W rozwiniętych wywodach o roli prawosławia w Rosji, mówca doszedł do tezy o rosyjskim pojęciu prawdy i sprawiedliwości, do zagadnienia patriotyzmu oraz zakresu pojęć naród i lud.

Prof. Smirnow wyraził niepokój z powodu braku prognozy rynku pracy, a przez to niemożliwość planowania kształcenia. Dlatego zgłaszał propozycję tworzenia regionalnych programów rynku pracy. Mówi się w Rosji o 15 regionach, ale tylko w Tiumieniu college podjął kompleksowo kształcenie zawodowe. Zdaniem referenta najważniejsze są treści i standardy w kształceniu zawodowym.

Członkowie delegacji polskiej, zgodnie z tematem konferencji, wnieśli zarówno nowe podejście metodologiczne i teoretyczne, jak też podzielili się doświadczeniami w upowszechnianiu kształcenia ustawicznego.

Prof. H. Bednarczyk szczególną rolę przypisał wielopoziomowości kształcenia zawodowego, a to ze względu na szybko zmieniające się warunki społeczno-eko-

nomiczne. Tworzenie sieci różnych instytucji i osób fizycznych na najniższych szczeblach życia społecznego, np. we wsiach i małych miasteczkach. Pierwsze polskie doświadczenia wydają się być interesujące dla praktyki na przyszłość. Za bardzo istotne referent uznał poszerzenie i konkretyzowanie współpracy międzynarodowej wraz z upowszechnianiem doświadczeń. Dlatego w Polsce przygotowywane jest czasopismo nt. Kształcenia ustawicznego w językach: angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Dr M. Piotrowski podzielił się z zebranymi doświadczeniami Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu z udziału w programach międzynarodowych, m.in. Sokrates i Loenardo da Vinci, głównie pod kątem jakości kształcenia.

Prof. S. Kaczor nawiązał do ponad 25-letniej współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego instytucji polskich i rosyjskich, a także w zakresie kształcenia kadr dla kształcenia zawodowego. Głównie jednak skupił się na ideach kształcenia ustawicznego zawartych w raportach UNESCO: „Uczyć się, aby być” i „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” oraz ich realizacji na przestrzeni bez mała trzydziestu lat, chociaż idee, zasady kształcenia ustawicznego są bardzo stare.

Zdaniem referenta koncepcja wielopoziomowego kształcenia ustawicznego wymaga wypełniania: celami, treściami i zapewnienia metod na poszczególnych poziomach. Do takich poziomów zaliczył:

- 1) szkołę podstawową – obowiązkową,
- 2) szkołę średnią – z zasady coraz bardziej powszechną i zróżnicowaną,
- 3) szkoły wyższe zróżnicowane (licencjaty, magisteria, doktoraty),
- 4) kształcenie dalsze – głównie w formach pozaszkolnych.

Celem kształcenia ustawicznego na poziomie pierwszym powinno być wykorzystywanie lub tworzenie sytuacji dla

rozbudzania i podtrzymywania ciekawości do świata, w tym do samego siebie. Tworzenie warunków dla zdobywania umiejętności posługiwania się językiem ojczystym w mówieniu i pisaniu oraz opanowanie podstaw jednego lub dwóch języków obcych. Umiejętności w zakresie poszukiwania informacji oraz ich użytkowania w potrzebie to też zadanie szkoły podstawowej.

Szkoła średnia zróżnicowana powinna być miejscem tworzącym warunki (sytuacji) dla uczenia się systematyzacji wiedzy, zdobywania umiejętności doboru źródeł i selekcji informacji. Wzbudzanie ciekawości światem na wyższym poziomie, w tym poznawania samego siebie i kształtowania postaw przekraczania siebie, będzie odpowiadało realizacji idei kształcenia ustawicznego.

Opanowanie w sensie praktycznym, na wyższym poziomie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym i innymi językami to też czas przebywania uczących się w szkołach średnich.

Szkoła wyższa powinna być miejscem dojrzałego wyboru dróg życiowych z wyraźnym przekonaniem, że trzeba będzie kilka razy w życiu zmieniać zawód (specjalność), a czasami i miejsce zamieszkania oraz pracy.

Pogłębienie nawyków dla korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy wartości, a nie ograniczenie się do jednego źródła np. Internetu.

Ukoronowaniem realizacji idei kształcenia ustawicznego jest kształcenie dalsze z doprowadzeniem do samokształcenia jako metody i formy samodzielnego formułowania celów przez stałą orientację w świecie, dobór treści odpowiadających danej osobowości. Z racji wieku, jednostki w tym czasie będą odnosić cele kształcenia do: życia w rodzinie, w pracy zawodowej, do działalności społeczno-politycznej (głównie w środowiskach lokalnych) oraz

uczestnictwa w kulturze. Istotą kształcenia ustawicznego będzie – jak się wydaje – coraz bardziej tworzenie warunków dla wywoływania i podtrzymywania motywacji do uczenia się niemal w każdej sytuacji. Przydatne będzie zapewne hasło, że wszyscy uczą się od wszystkich.

Bardzo bogatego materiału do wykorzystania w praktyce i przemyśleń dostarczyły wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych. Dwie z tych szkół były wizytowane w trzecim dniu konferencji przez grupę uczestników z różnych regionów Rosji oraz z moim udziałem.

Były to szkoły:

1. Dyrektora P.S. Hejfecy – Rosyjskie Liceum Tradycyjnej Kultury.
2. Dyrektora S.N. Iwanowa – Newskie Politechniczne liceum im. A.G. Niebołcina.

Wydaje się celowe rozważenie rozszerzenia współpracy polsko-rosyjskiej na poziomie szkół w zakresie kształcenia zawodowego. Można się wiele od siebie nauczyć. Takiego zdania jest również Dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia Prof. A.P. Bielajewa, główny organizator konferencji, z której materiały mają ukazać się drukiem.

Stanisław Kaczor

Reforma szkolnictwa w Polsce a potrzeby i zadania edukacji dorosłych i andragogiki

Toruń–Płock, 31.05–01.06.1999 r.

VII Konferencja Andragogiczna zorganizowana została przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wyższą Szkołę im. Pawła Włodkowica w Płocku,

Wyższą Szkołę Oficerską im. Gen. J. Bema i Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Podczas obrad w Toruniu przedstawiono referaty:

- E. Anna Wesołowska: Edukacja dorosłych w aktach prawnych RP i polityce Ministerstwa Edukacji Narodowej,
- Henryk Bednarczyk: Zawodowa edukacja dorosłych – perspektywy rozwoju,
- Józef Kargul: Koncepcja Letniej Szkoły Młodych Andragogów Europy Środkowej,
- Józef Pólturzycki: Postulaty andragogów w zakresie rozwoju edukacji dorosłych.

Przemiany w oświacie – w poszukiwaniu sposobów wspierania reformy

Rzeszów, 18–20.10.1999 r.

V Ogólnopolskie Sympozjum, pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, organizowane jest przez Uniwersytet Warszawski, Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Rzeszowie, Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i in.

Celem Sympozjum jest poszukiwanie sposobów wspierania reformy systemu edukacji przez zderzenie teorii z praktyką. Główne zagadnienia do dyskusji:

- konstruowanie programów szkolnych,
- nauczanie zintegrowane,
- edukacja międzykulturowa,
- dziecko w świecie przyrody, edukacja przyrodnicza,
- tradycyjne i nowe zadania dyrektora szkoły,

- szkoła samorządowa,
- funkcjonowanie szkół podstawowych, gimnazjów i liceów,
- ewaluacja i pomiar dydaktyczny,
- realizacja „ścieżek edukacyjnych”.

Kształcenie ustawiczne inżynierów i menedżerów u progu III tysiąclecia

Kielce, 25–27.10.1999 r.

III Ogólnopolska Konferencja, której patronuje minister edukacji narodowej, organizowana jest przez Polskie Stowarzyszenie Edukacji Ustawicznej Inżynierów i Menedżerów „EDUSTIM”, Politechnikę Świętokrzyską i Federację Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT.

Celem konferencji jest prezentacja i dyskusja stanu i perspektyw rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce, zwłaszcza polskich inżynierów, inżynierów-menedżerów oraz potrzeb gospodarki w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego w aspektach:

- globalnego społeczeństwa informacyjnego i uczącego się,
- wobec wyzwań rozwojowych i rosnącej konkurencji,
- w związku z reformą systemu edukacji,
- w związku z przygotowaniem polski do wejścia do unii europejskiej.

Program konferencji:

Sesja plenarna (A): Stan i perspektywy kształcenia ustawicznego w reformowanym systemie edukacji, w gospodarce rynkowej oraz u progu wejścia Polski do Unii Europejskiej.

Sesja problemowa (B): Rola inżyniera wobec wymagań rozwojowych, gospodarki

rynkowej i funkcjonowania w Unii Europejskiej – konieczność aktualizacji i doskonalenia kompetencji.

Sesja problemowa (C): Technologia kształcenia ustawicznego – nowe techniki i technologie, nowe formy organizacyjne.

Sesja problemowa (D): Globalne społeczeństwo informacyjne – telekomunikacja, informatyka i systemy komputerowe narzędziami pracy inżyniera i menedżera.

Sesja problemowa (E): Infrastruktura komunikacyjna częścią infrastruktury europejskiej – potrzeba doskonalenia kadr dla podjęcia tego wyzwania

Sesja problemowa (F): Kompetencje menedżerskie inżynierów – model kształtowania: na studiach czy w toku pracy zawodowej.

Co warto przeczytać

Z problematyki zawodu nauczyciela

Wybór i opracowanie Lucyna Hurło (red.).
Warszawa 1998. Wyd. WSP TWP, s. 101.

Problematyka badań empirycznych i rozważań teoretycznych nad zawodem nauczyciela będzie aktualna dotąd, dopóki będą dzieci, młodzież i nauczyciele, czyli będzie aktualna zawsze. Nic zatem dziwnego, że wiele badań i prac naukowych oraz licencjackich i magisterskich dotyczy różnych aspektów tej problematyki.

Prowadzący badania pytają o pozycję, prestiż, wzór i autorytet nauczyciela w społeczeństwie, Zadają ważne pytania: jaki jest dziś polski nauczyciel, jaka powinna być jego osobowość, etyka, status materialny.

Na podstawie badań ustalono pożądane cechy nauczyciela. Są to: ciągłe wzbogacanie i aktualizowanie wiedzy oraz umiejętności pedagogicznych, wysoka wiedza merytoryczna i ogólnopedagogiczna, zaangażowanie w pracę z dziećmi i młodzieżą, upór w pokonywaniu różnych przeszkód i trudności, wewnętrzny niepokój twórczy i odwaga nowatorska, chęć współpracy z innymi nowatorami, realizm w zamysłach i w działaniu. Do korzystnych cech nauczyciela zaliczono również refleksyjność i krytycyzm nad własną pracą wychowawczą.

Praca, którą tu prezentuję, zawiera siedem krótkich rozpraw dotyczących zagadnień kształcenia i pracy nauczycieli.

Kolejno, zgodnie z układem książki, postaram się w kilku zdaniach zarekomendować czytelnikom ich zawartość.

- 1) „Elementarna wiedza ogólna przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji” to tytuł opracowania pióra Doroty Klus-Stańskiej i Barbary Organiściak. Autorki starają się (z powodzeniem) odpowiedzieć na następujące pytanie: jaki jest i powinien być poziom elementarnej wiedzy ogólnej przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Odpowiedź na to pytanie to treść tego opracowania.
- 2) Na temat orientacji społecznych nauczycieli pisze Wojciech Muzyka. Sondaż na ten temat autor zrealizował za pomocą kwestionariusza wywiadu na reprezentatywnej grupie nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych na terenie Polski północno-wschodniej.
- 3) Współczesne spory o model nauczyciela przedstawił Henryk Mizerek. Problematyka ta tradycyjnie mieści się w centrum zainteresowania pedeutologów i jest bogato reprezentowana w polskiej literaturze pedagogicznej. Konstruowane są różne modele, profile czy syndromy cech nauczycieli. W badaniach nad nauczycielem i jego rozwojem profesjonalnym stosuje się cały szereg podejść metodologicznych. Autor analizuje te „podejścia” i wykazuje ich konsekwencje dla badań pedeutologicznych. Dużym atutem opracowania H. Mizerka jest bogata bibliografia tematu, w tym wiele pozycji w języku angielskim.

- 4) Beata Krzywosz-Rynkiewicz i Dariusz Nowicki są autorami opracowania „Nauczyciel wobec problemów dyscyplinarnych – nowe spojrzenie na kształcenie nauczycieli”. Autorzy zbadali opinie nauczycieli na temat dyscypliny wśród uczniów; jak pedagodzy pojmują pojęcia z nią związane, gdzie lokalizują jej przyczyny i jakie czynniki, według nich, mają wpływ na radzenie sobie z problemami dyscyplinarnymi.

Rozprawa ma dwie części. W pierwszej autorzy zaprezentowali wyniki badań nad dyscypliną uczniów; w drugiej przedstawili propozycję przedmiotu akademickiego przygotowującego nauczycieli do rozwiązywania problemów dyscyplinarnych. Przedmiot ten, w opinii autorów, jednocześnie stanowiłby przykład innego podejścia do kształcenia nauczycieli, podejścia opartego na metodach aktywnych, odwołujących się do doświadczeń szkolnych i praktyki nauczycielskiej.

- 5) Badania nad budżetem czasu pracy nauczycieli w środowisku miejskim i wiejskim przedstawiła Lucyna Hurło. Celem jej badań było określenie faktycznego czasu pracy nauczycieli, ustalenie obciążenia nauczycieli innymi obowiązkami wynikającymi z charakteru pracy, określenie wymiaru czasu wolnego tej grupy zawodowej. W swojej rozprawie L. Hurło przedstawia wyniki badań na ten temat. W aneksie do rozprawy znajduje się kwestionariusz ankiety przeprowadzonych badań.
- 6) Nauczyciel w oczach uczniów, rodziców i innych nauczycieli to tytuł rozprawy Małgorzaty Suświłło. Szczególnie interesująca jest ta część rozważań, która przedstawia nauczyciela w oczach uczniów. Otóż uczniowie najbardziej cenią u nauczycieli gruntowne wykształcenie, a następnie bogate doś-

wiadczenie pedagogiczne. Wiedza w zakresie nauczanego przedmiotu zajęła trzecie miejsce. Pozostałe rodzaje wiedzy, np. znajomość środowiska, znajomość zagadnień społeczno-politycznych czy polityki oświatowej są dla uczniów mało istotne.

- 7) Grażyna Orzechowska jest autorką rozdziału nt. „Nauczyciel dorosłych w teorii i praktyce oświaty dorosłych”.

Autorka – jak sama się przedstawia: nauczyciel akademicki z wieloletnim stażem – dokonała analizy pojęcia nauczyciel dorosłych i zastanowiła się „Na ile przytoczone koncepcje nauczyciela dorosłych mają swoje odbicie w rzeczywistości edukacyjnej?”

Jakie są dzisiaj oczekiwania ucznia dorosłego wobec nauczyciela? W jakim stopniu ulegają one modyfikacji?” (s. 99).

Jest to nader ciekawa rozprawa, zwłaszcza dla praktyka oświaty dorosłych. Jak zauważa autorka „Problematyce tej niewiele jeszcze poświęca się miejsca i uwagi, nie zawsze jest ona doceniana, a przecież jest niezwykle ważna, bowiem coraz więcej kształcących się osób uczestniczy w formach oświaty dorosłych i można łatwo przewidzieć; iż w przyszłości ich liczba przewyższy formy edukacji powszechnej” (s. 101).

Jak już napisałem prezentowana książka stanowi zbiór wybranych i także aktualnych zagadnień dotyczących nauczycieli. Przedstawione w niej opracowania adresowane są do szerokiego kręgu odbiorców. Mogą one zainteresować osoby, które są odpowiedzialne za edukację nauczycielską, nauczycieli czynnie wykonujących ten zawód, dyrektorów szkół, metodyków i szerokie rzesze studentów sposobiących się do zawodu nauczycielskiego.

Stanisław Karas

Jak pisać prace uniwersyteckie. Poradnik dla studentów

Wybór i opracowanie Paul Oliver. Kraków 1999. Wydawnictwo Literackie, s. 197.

Pisanie prac naukowych to umiejętność, którą można posiadać i którą można rozwijać. Książka Paula Oliviera, angielskiego nauczyciela akademickiego, ma na celu dopomóc studentom w pisaniu prac wymaganych podczas studiów. Dotyczy wszystkich rodzajów prac, z jakimi student może się zetknąć. Zawiera porady dotyczące stylu, organizacji pracy oraz strategii pozwalających na dobre wykorzystanie czasu. Można jej używać w rozmaity sposób: przeczytać „od deski do deski” za jednym razem; lepiej wszakże uczynić z niej poradnik, np. przeczytać rozdział o planie projektu lub pracy badawczej, gdy ma się napisać pracę badawczą, można też odwoływać się do poszczególnych zagadnień w razie potrzeby.

Studując tę pracę dowiemy się, jak najlepiej zaplanować i zorganizować sobie przygotowanie pracy pisemnej. Jak zebrać materiały? Kiedy zacząć pisać? Jaki powinien być styl pisania poszczególnych rodzajów prac, np. eseju, sprawozdania, monografii, biografii? Jak najlepiej podjąć trud pisania, żeby praca była dobrze oceniona? Z jakich korzystać słowników i encyklopedii? Te i inne ważne problemy są godne dokładnego czytania. Ułatwiają pisanie prac uniwersyteckich i innych wyższych szkół humanistycznych. A wszakże dobre planowanie i sensowna strategia mogą sprawić, że czynność pisania będzie mniej męcząca i przyniesie zadowolenie.

Istotną częścią książki jest rozdział o sztuce sporządzania przypisów. Napisał

go Janusz S. Gruchala, wykładowca Uniwersytetu Jagiellońskiego. Rozdział ten dokumentuje przykładami: 1) prawidłowy opis bibliograficzny książki, 2) opis rozdziału w pracy zbiorowej, 3) opis artykułu w czasopiśmie, 4) porady praktyczne dotyczące sporządzania bibliografii.

Proponuję przestudiowanie tej wartościowej książki piszącym prace dyplomowe i naukowe, w tym drugim przypadku nie tylko studentom, lecz i ich nauczycielom.

Stanisław Karas

„Novičke” wiosna 1999, vol. VII

Wydawnictwo Słoweńskiego Centrum Edukacji Dorosłych w Lublanie.

Numer wiosenny 1999 kwartalnika Andragogicznego Centrum Republiki Słowenii zawiera kilka podstawowych informacji o tym, co dzieje się w tamtejszej oświacie dorosłych. Na pierwszym miejscu zamieszczono informację o Słowiańskim narodowym Programie w zakresie Edukacji Dorosłych. Ukazano w niej rozwój kształcenia na poziomie szkoły średniej we własnym kraju na tle państw europejskich. Nie wygląda ono najlepiej w tym układzie. Dlatego też powstał plan w oświacie dorosłych do 2010 roku. Najważniejszą sprawą będzie zapewnienie środków finansowania, które widzi się w przedsiębiorstwach przemysłowych, w ich korporacjach i w tym, co zrobią samorządy lokalne.

Drugi artykuł dotyczy ewaluacji poczynań w zakresie oświaty dorosłych. Ukazano w nim postępy, szczególnie w kształceniu specjalistów z dziedziny turystyki. Zagadnienie to pojmuje się szeroko, począwszy od inwestycji w tym dziale gospo-

darki, poprzez elektroniczną aż do treści kształcenia. Chodzi przy tym o kształcenie głównie na poziomie szkół wyższych.

We wrześniu 1998 roku zapoczątkowane zostały badania nad uczestnictwem w procesach kształcenia dorosłych. Są to badania porównawcze prowadzone z udziałem następujących krajów: Czechy, Włochy, Finlandia, Szwajcaria i Chile. W Słowenii badaniami objęto 3000 respondentów, z czego uzyskano 70% odpowiedzi.

Prowadzone są też badania porównawcze w Słowenii i na Węgrzech nad kształceniem nauczycieli dla oświaty dorosłych. Zamierza się do tego dołączyć Ukrainę i Rumunię.

W dziale słoweńska scena edukacji dorosłych dowiadujemy się m.in. o tym, jakie lata życia ludzi są dyskryminowane przez edukację. Dotyczy to ludzi w późnym wieku. I dlatego poczyniono szereg kroków dla poprawienia sytuacji. M.in. przez kształcenie specjalistów na fakultecie andragogiki w Liblanie. Fakultetem tym od dawna kieruje prof. Ana Krajnc, znana w Polsce z różnych publikacji.

Znajdujemy też szereg informacji o konferencjach, jakie odbyły się lub są przygotowywane z kręgu oświaty dorosłych.

Od pewnego czasu *Novičke* wydaje raporty i analizy z dziedziny kształcenia ustawicznego. Tym razem ukazał się Vol. 3 nr 1 1999 r. Pomieszczone na 34 stronach informacje dotyczą całości życia oświatowego w Słowenii, gdyż tak pojmuje się kształcenia ustawiczne. Do szczegółowej informacji z tego czasopisma jeszcze powrócimy.

Stanisław Kaczor

Information et Innovation éducation, nr 98 marzec 1998 BIE Genewa

Prezentowany numer Biuletynu Międzynarodowego Biura Oświaty w Genewie zdominowany jest przez postać Jana Amosa Komeńskiego: 1633–1704, pisarza, nauczyciela i humanisty, jak napisano w artykule na stronie pierwszej. Na zakończenie zaś obszernej noty biograficznej autorzy przytaczają za innymi nazwaniem Komeńskiego „Profesorem narodów”.

Nic dziwnego. Jan Amos Komeński urodził się na Morawach, studiował w Heidelbergu w Niemczech, poczem wrócił na Morawy. W czasie wojny trzydziestoletniej musiał jednak emigrować. I tak w 1628 roku znalazł się w Polsce w Lesznie. Tam powstała Wielka dydaktyka próby reformowania systemu edukacji. Nauczał też w Anglii, Szwecji i na Węgrzech. W mieście węgierskim Sarospatok do dziś wspomina się jego działalność, a niektórzy upierają się, że Komeński był Węgrem.

Od 1993 roku UNESCO nagradza wyróżnia osoby, które szczególnie przyczyniły się w rozwoju oświaty na świecie Medalem Comeniusa. Wyróżniane są również instytucje zasłużone dla edukacji. Ma to miejsce do dwa lata.

W toku czterech ceremonii wyróżniono 50 edukatorów medalami Comeniusa. Osoby reprezentowały wszystkie kontynenty świata.

Na następnych stronach Biuletynu przedstawiono praktyczną działalność osób wyróżnionych na terenie swoich krajów i instytucji. Są to takie kraje, jak: Mali, Hiszpania, Iran, Pakistan, Wyspy Dziewicze Wielkiej Brytanii.

Informuje się od 45 Sesji Międzynarodowego Biura Oświaty, która odbyła się 27–29 stycznia 1999 roku. Rozpatrywano program całościowy i budżet na lata 2000–2001. W programie wyrażono nowa orientację w sprawie Centrum Międzynarodowego zajmującego się treściami kształcenia. Chodzi dokładniej o adaptację treści ukierunkowanych na XXI wiek. XI Kongres światowy pedagogiki porównawczej odbędzie się od 2 do 6 lipca 2001 roku w Republice Korei.

Stanisław Kaczor

**„Novičke”. Wiosna 1999
vol. VII. Lifelong Learning
Week Vol 3 nr 1 1999**

Report and Analysis of Lifelong Learning Week 1998. Andragogiki Center Republike Slovenije.

Kwartalnik *Novičke* wydawany przez Centrum Andragogiczne Słowenii w Lublanie wspomagany jest przez specjalne wydawnictwo o kształceniu ustawicznym zawierającym raporty i analizy za rok ubiegły. Najważniejsze jest to, że jedno i drugie czasopismo w formie biuletynu wydawane jest w języku angielskim. Ma zatem czytelników na całym świecie.

Kilka artykułów poświęconych jest narodowemu programowi kształcenia dorosłych. Na podstawie porównania stanu wykształcenia społecznego Słowenii z krajami Unii Europejskiej, który wypada na niekorzyść Słowenii, kreśli się plany kształcenia dorosłych, m.in. pod kątem rozwoju sektorów w gospodarce. Horyzont

czasowy to 2010 rok. Wprawdzie już uważają postęp w realizacji planów edukacyjnych, to jednak zamierza się prowadzić ewaluację w tym zakresie. Szczególnie prace te będą prowadzone w wyższych szkołach zawodowych mechanicznych, elektronicznych i konstrukcji. Opracowano też w 1998 roku program badawczy obejmujący 4290 osób między 16 a 65 rokiem życia.

W biuletynie znajdujemy informacje o programie obejmującym Węgry oraz pierwsze sprawozdania. O funkcji kompensacyjnej oświaty dorosłych dowiadujemy się z artykułu o społecznym programie nauczania w szkołach podstawowych dla dorosłych. Duże znaczenie przypisuje się nauczaniu indywidualnemu.

W raporcie za 1998 rok sporządzonym w Centrum Andragogicznym ukazane zostały przygotowania do wykonania zadań w etapach, aktywność osób i grup. Następnie zaprezentowana została analiza wyników badań z podziałem na miejscowości i regiony. Raport kończy się opiniami i propozycjami na przyszłość.

Stanisław Kaczor

**DIE. Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
nr II/99**

Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych we Frankfurcie nad Menem.

Instytut nosi imię Gottfrieda Wilhelma Leibniza i ma zasięg zarówno Federalny, jak dla poszczególnych krajów (Landów). Prezentuje na łamach kwartalnika *DIE* następujące grupy zagadnień:

- informacje naukowe i praktyczne, dokumenty i materiały, aktualne zarządzenia,
- informacje o konferencjach, grupach pracujących nad projektami dotyczącymi kształcenia dorosłych i dalszego rozwoju teorii i praktyki,
- publikacje odpowiedzi na pytania dotyczące teorii i praktyki kształcenia dorosłych,
- informacje o badaniach w różnych układach,
- przedstawia wyniki badań, ich obraz oraz poradnictwo.

Przedstawiany numer ma hasło główne: międzynarodowość oświaty dorosłych. Pod takim tytułem ogłasza swój stały artykuł wydawca Ekhehard Nuissi. Wynika to z globalizacji szeregu procesów, jakie mają miejsce w świecie. Powołuje się przy tym na taki autorytet w oświacie dorosłych, jak P. Jarvis. Sygnalizuje również rozmowę redakcji DIE z P. Bélangerem, dyrektorem Instytutu Pedagogicznego UNESCO w Hamburgu. Ta globalizacja wyraża się w ciągłej walce o prawa człowieka, a one dotyczą w dużej części ludzi dorosłych. Chodzi przy tym o globalizację problemów dotyczących zarówno rynku pracy, jak też dostępu do dóbr kultury, władana językami światowymi (np. angielskim), dostępu do mediów itd.

W dziale Magazin znajdujemy liczne informacje o konferencjach i innych spotkaniach na terenie Niemiec, dotyczących oświaty dorosłych, np. Międzynarodowe Sympozjum w Kiel nt. badań porównawczych, Konferencja we Frankfurcie n. Menem z 300 uczestnikami na temat polityki dalszego kształcenia, Dni fachowe nt. kwalifikacji dla zawodów głównych, Nowe technologie to temat spotkania w Stuttgarcie. Szereg spotkań dotyczyło projektów Leonardo da Vinci i Sokratesa. Miały

one charakter o zasięgu europejskim. Liczne konferencje były organizowane w Austrii, o czym również znajdujemy informacje.

Ciekawe wypowiedzi uzyskała Redakcja DIE od kilku ekspertów na temat ceny innowacji w oświacie dorosłych. Dwukrotnie wypowiedziała się znana polskim czytelnikom profesor Wiltrud Gieseke z Uniwersytetu im. Humboldta na temat kształcenia kobiet w porównawczym dialogu.

Zapowiadany wywiad z Paulem Bélanger na temat globalnych aspektów oświaty dorosłych przeprowadził z ramienia redakcji DIE Herbert Bohn. W wypowiedzi podnosi się szereg zagadnień o charakterze globalnym, np. zagadnienia zdrowia i wychowania do profilaktyki, przygotowania do uczestnictwa w kulturze. Podaje to w odniesieniu do inwestycji w Berlinie, gdzie ok. 1% inwestycji będzie służyć kulturze. Rozmowa dotyczyła też zagadnienia roli państwa w stosunku do edukacji młodzieży i dorosłych.

W dziale Positionem jako pierwszy zamieszczono artykuł Agnieszki Bron, prof. z uniwersytetu w Sztokholmie pt. Pole badań i studiów. Międzynarodowość edukacji dorosłych jako dyscypliny uniwersyteckiej. Wskazuje na rozwój uniwersyteckich kursów z dziedziny oświaty dorosłych. Kończy zaś wskazaniem korzyści wynikających z badań, studiów i kształcenia.

Inny autor, Peter Jarvis, pisze o problemach komunikacji i transferze w międzynarodowej oświacie dorosłych, a Sergio Haddad o edukacji dorosłych w Ameryce Łacińskiej.

Na ten sam temat internacjonalizacji oświaty dorosłych, dalszego kształcenia, w formie historycznego szkicu wypowiadał się wspomniany Joachim H. Knoll.

W dziale Forum wypowiada się w formie odpowiedzi na pytania Pani Edith Cresson, przez wiele lat odpowiedzialna w Komi-

sji Europejskiej za sprawy oświaty. W końcowej części numeru liczne krótkie prezentacje wydawnictw o oświacie dorosłych.

Stanisław Kaczor

Dyrektor Szkoły

Nr 4/1999

Raport o rozwoju społecznym – Polska 1998. Wyrównywanie szans w dostępie do edukacji, s. 2.

Radwan Z.: Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami?, s. 7.

Wlazło S.: Kompetencje nauczyciela, s. 14.

Lubczyński Z.: Kształcenie etosu i kultury pracy w szkole zawodowej, s. 19.

Nr 5/1999

Wlazło S.: Standardy jakości pracy szkoły, s. 10.

Solarek B.: Wizytator w roli eksperta jakości, s. 16.

Stawikowski Cz.: Gwarantowanie jakości pracy szkoły poprzez wprowadzenie kategorii jakości, s. 21.

Drozd E.: Zewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły, s. 27.

Pielachowski J.: Ocena efektów pracy szkoły a ocena pracy jej dyrektora, s. 33.

Szkoła Zawodowa

Nr 4/99

Rosa T.: Zadania Centrów Kształcenia Ustawicznego, s. 3.

Przybylska E.: Edukacja dorosłych warunkiem pełnego uczestnictwa z zjednoczonej Europie, s. 45.

Sobecki W.: Kształcenie zawodowe. Zarys reform, s. 50.

Nr 5/99

Reforma systemu edukacji – szansą dla wsi, s. 3.

Koptas G.: Po szkole na rynek pracy, s. 14.

Marczak S.: Praca – potrzeba czy przymus, s. 18.

Drogosz-Zabłocka E.: Kształcenie zawodowe – co może zmienić reforma?, s. 21.

Sobecki W.: Szkolnictwo zawodowe w zmieniającej się Europie, s. 49.

Olszewski T., Skwarek J.: Roztoczańskie Centrum Kształcenia Zawodowego SOP, s. 53.

Nr 6/99

Chludzińska G.: Potrzeba kształtowania przedsiębiorczości, s. 11.

Chludzińska G.: II Ogólnopolska Konferencja Naukowa w Krakowie, s. 15.

van Buer J.: Kwalifikacje kształcenie w szkolnictwie zawodowym (streszczenie), s. 16.

Ambroży J.: II Targi „Książka i Edukacja – Gdynia '99”, s. 48.

Edukacja Medialna

Nr 2/99 (12)

Strykowski W.: Projektowanie zajęć dydaktycznych w świetle założeń reformy, s. 4.

Kostka M.: Kształcenie nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej, s. 13.

Polityka społeczna

Nr 4/1999

Uścińska G.: Polski system zabezpieczenia społecznego a regulacje układu europejskiego, s. 2.

Schumacher Ch.: Skutki stosowania rozporządzeń wspólnotowych w Polsce, s. 12.

Garcia de Cortazar C.: Problemy stosowania rozporządzeń wspólnotowych, s. 16.

Szumlicz J.: Zalecenie Rady Wspólnot Europejskich z zakresu polityki społecznej a ustawodawstwo polskie, s. 40.

Edukacja Dorosłych

Nr 1/1999

Czerniawska O.: Z działalności uniwersytetów trzeciego wieku. XIX Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów Trzeciego Wieku (AIUTA), s. 13.

Piotrowski M.: Zapewnienie jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych – doskonalenie kadr w ramach Programu LEONARDO da VINCI, s. 41.

Symela K.: Modułowy system kształcenia dorosłych – doświadczenia projektu Banku Światowego w Polsce, s. 75.

Edukacja – Studia – Badania – Innowacje

Nr 2/1999

Kawula S.: Edukacyjne właściwości relacji międzyludzkich, s. 26.

Winiarski M.: Podstawowe kategorie pedagogiki społecznej humanistycznie zaorientowanej, s. 35.

Wołodźko E.: Komunikacja interpersonalna jako istota procesu edukacyjnego, s. 43.

Ciczkowski W.: Funkcje uniwersytetów ludowych w kontekście teoretycznym pedagogiki społecznej i andragogiki, s. 66.

Ostasz L.: Animacja kultury – propozycje teoretyczne i metodyczne, s. 108.

Szkolenia pracownicze

Nr 4/1999

Kujawa E., Filipowicz G.: Ocena efektywności programów szkoleniowych, s. 18.

Kuc B.R.: Szkolenie i doskonalenie pracowników, s. 20.

Nr 5/1999

Kujawa E., Filipowicz G.: Praktyczne wykorzystanie oceny systemu szkoleń, s. 16.

Pomoce audiowizualne w pracy trenera, s. 28.

Kańduła S., Baszyński A.: Trening jako nowoczesna forma edukacji zawodowej.

Nr 6/1999

Walkowiak R.: Reguły przygotowania i realizacji szkolenia, s. 8.

Sidor-Rządkowska M.: Kilka uwag na temat uczenia się dorosłych, s. 17.

Flis A.: Jak oceniać kompetencje trenerów, s. 25.

Nr 7/1999

Kossowska M.: Planowanie i przygotowywanie szkoleń pracowniczych (1), s. 27.

Chrzanowski M.: Założenia budowania systemu szkoleń w firmie, s. 30.

Sidor-Rządkowska M.: Kilka uwag na temat aktywizujących form szkolenia, s. 40.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 2/99

Tuschke S.: Differenzierung des Ausbildungsangebotes durch flexibel einsetzbare Zusatzqualifikationen. Różnicowanie ofert szkoleniowych poprzez propozycje zdobycia elastycznych kwalifikacji dodatkowych (uniwersyteckich), s. 8–13.

Borch H., Weissmann H.: Neue Qualifikationen erfordern neue Abschlußprüfungen; Nowe kwalifikacje wymagają nowych egzaminów końcowych (założenia do nowej formy egzaminów), s. 14–19.

Döring O., Stark G.: Lernortkooperation als Innovationsstrategie für das duale System der Berufsausbildung; Kooperacja różnych ośrodków szkolenia jako strategia innowacji dla systemu dualnego kształcenia zawodowego (wyniki badania modelowego dotyczącego instytucjonalizacji współpracy ośrodków szkolenia), s. 20–25.

Mucke K., Sauter E., Schwiedrzik B.: Duale Qualifizierungswege und Studiengänge – ein Beitrag zur Attraktivität der beruflichen Bildung. Dualne drogi zdobywania kwalifikacji oraz studiowania jako wkład do uatrakcyjnienia kształcenia zawodowego, s. 32–36.

Bardleben R.: Positive Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Pozytywne zmiany na rynku ofert szkoleniowych, s. 44–46.

Granto M., Werner R.: Geringere Ausbildungschancen für Jugendliche ausländischer Nationalität. Niewielkie szanse na edukację młodzieży obcej narodowości, s. 46–48.

Nr 3/99

Meil P., Dull K.: Strategien der Qualifikationsanpassung in international aktiven Unternehmen. Strategie dostosowania kwalifikacji w przedsiębiorstwach międzynarodowych, s. 7–12.

Dietzen A.: Überfachliche Qualifikationen – eine Hauptanforderung in Stellenanzeigen. Kwalifikacje ponadzawodowe – podstawowe żądanie w ogłoszeniach, s. 13–17.

Paulini H.: Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel. Reorganizacja kształcenia zawodowego w handlu detalicznym (wyniki badań i propozycje), s. 23–28.

Thiele P.: Deutsche EU-Prasidentschaft – LEONARDO 2000 – EUROPASS. Niemieckie przewodnictwo programowi Leonardo 2000 – EUROPASS (kamień milowy do przyszłego europejskiego kształcenia zawodowego), s. 29–31.

Paulsen B.: Das EU – Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci in Deutschland. Program Leonardo da Vinci w Niemczech, s. 35–37.

Lenske W.: Binationale Ausbildungsmaßnahmen für Jugendliche ausländischer Herkunft. Binacionalne przedsięwzięcia szkoleniowe dla młodzieży obcego pochodzenia, s. 40–42.

Uzupełnienia – sprostowania – polemiki

W numerze 4/98 „Edukacji Dorosłych” opublikowałam informację, iż Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych udzielił wsparcia kilku oddziałom TWP na „wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych (pracowni komputerowych i technik biurowych)”. Wśród tych instytucji wymieniłam również TWP Oddział Regionalny w Olsztynie, choć nasza współpraca ograniczyła się wyłącznie do przekazania 30 kompletów podręczników do nauki języka niemieckiego: „Themen 1 i 2”. Za opublikowanie błędnej informacji uprzejmie przepraszam Zarząd, Radę Regionalną oraz Dyрекcję Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Oddział Regionalny w Olsztynie.

Ewa Przybylska

Contents

COMMENTARY	5
Henryk Bednarczyk: Education as a factor of social changes	5
INAUGURATION OF THE ADULT EDUCATION YEAR 1999/2000	7
Tadeusz Aleksander: State and future of adult education in Poland ...	7
Stanisław Kaczor, Zbigniew Kuźmiński: Development of adult education by local self-governments	13
Andrzej Kirejczyk: From works on the project of the law on the adult education system	17
ADULT EDUCATION IN ACTIVITY OF LOCAL SELF-GOVERNMENTS - ADULT EDUCATION CONFERENCE	20
Stanisław Kaczor: Place of adult education in activity of local self- governments.....	20
Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa: Regional and local systems of continuing adult education	26
Ewa Przybylska: From experiences of German self-governments in development of adult education	32
Teresa Sarleja: Local self-governments and adult education.....	37
ADULT EDUCATION IN THE REFORMED SYSTEM OF EDUCATION	44
Czesław Kupisiewicz: Educational hopes and disappointments of the 20 th century	44
Is the law on adult education needed in Poland on the verge of the 21 st century?	51
Report and conclusions from the conference.....	56

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD	71
Andreas Orru, Brunon Bartz: Policy, objectives and programmes of quality in management of educational institutions	71
Wiesław Sikorski: Patomechanism of vocational aspirations of the adults	78
Anna Dudak: Problems of biography as a challenge for adult education	86
ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET	92
Barbara Baraniak: Educational orientation and guidance in the new school system in the Republic of Poland on the background of European models.....	92
Stanisław Suchy: Managing of employment, education and employees' competencies	111
Ryszard Walkowiak: Course training. Determinants of training effectiveness	117
OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	124
Around problems of continuing education. Seventy fifth anniversary of Professor Stanisław Kaczor's birthday	124
Scientist – educator – social tutor. Seventy fifth anniversary of Professor Czesław Kupisiewicz's birthday	126
Professor Kazimierz Denek – from vocational education to fascination of sightseeing	130
Jan Wróbel – untiring propagator of agricultural education	133
Bronisław Ornarowicz – from fight with illiteracy to in-service teacher training	135
CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	137
WORTH READING	149
APPENDIXES – AMENDMENTS – POLEMICS	158

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 5

Henryk Bednarczyk: Ausbildung als Faktor der Sozialveränderungen.. 5

INAUGURATION DES SCHULJAHRES DER ERWACHSENENBILDUNG 1999/2000 7

Tadeusz Aleksander: Stand und Zukunft der Erwachsenenbildung in
Polen 7

Stanisław Kaczor, Zbigniew Kuźmiński: Entwicklung der
Erwachsenenbildung durch die Lokalselbstverwaltungen 13

Andrzej Kirejczyk: Von Arbeiten am Gesetzentwurf über
Erwachsenenbildungssystem 17

ERWACHSENENBILDUNG IN DER TÄTIGKEIT DER LOKALSELBSTVERWALTUNGEN – ERWACHSENENBILDUNGSTAG 20

Stanisław Kaczor: Erwachsenenbildungsort in der Tätigkeit der
Lokalselbstverwaltungen..... 20

Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa: Regional- und Lokal-
systeme der Erwachsenenweiterbildung 26

Ewa Przybylska: Von Erfahrungen der Deutschselbstverwaltungen
in Entwicklung der Erwachsenenbildung. 32

Teresa Sarleja: Lokalselbstverwaltungen und Erwachsenenbildung ... 37

ERWACHSENENBILDUNG IN REFORMIERTEN AUSBILDUNGSSYSTEM 44

Czesław Kupisiewicz: Erzieherische Hoffnungen und Enttäuschun-
gen des XX Jahrhunderts 44

Ist in Polen an der Grenze des XXI Jahrhunderts das Erwach-
senenbildungsgesetz notwendig? 51

Bericht und die Schlüsse von Konferenz..... 56

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT	71
Andreas Orru, Brunon Bartz: Politik, Ziele und Qualitätsprogramme in die die Bildungseinrichtungen Verwaltung	71
Wiesław Sikorski: Patomechanizm aspiracji zawodowych dorosłych ...	78
Anna Dudak: Biographische Probleme als Herausforderungen für die Erwachsenenbildung	86
ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMANRKT	92
Barbara Baraniak: Bildungsberatung und -Orientierung in neuen Schulsystem in Republik Polen auf den Eoropamustern Basis.....	92
Stanisław Suchy: Die Beschäftigungs-, Ausbildungs- und der Mitarbeiter Kompetenzensteuerung.....	111
Ryszard Walkowiak: Determinanten der Ausbildungseffektivität.....	117
PERSONEN DER BERUHMTE BILDUNGSTRÄGER	124
Um die Probelme der Fortbildung. Jubiläum des 45-sten Geburtsjahrestages von Professor Stanisław Kaczor	124
Forscher – Erzieher –Pfleger. Jubiläum des 45-sten Geburtsjahrestages von Professor Czesław Kupisiewicz	126
Professor Kazimierz Denek – von Berufsbuidung zur Landeskundefaszination	130
Jan Wróbel – unerschöpflicher Verbreiter der Agrarausbildung.....	133
Bronisław Ornarowicz – Vom Analphabetismuskampf zur Weiterbildung der Lehrer	135
KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN	137
LESENSWERTES	149
ZUSÄTZE – BERICHTIGUNGEN – POLEMIKEN	158

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

Хенрик Беднарчик: Образование фактором общественных изменений.....	5
---	---

НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ 1999/2000 7

Тадеуш Александер: Состояние и будущее просвещения взрослых в Польше.....	7
Станислав Качор, Збигнев Кузьминьски: Деятельность локального самоуправления в области развития просвещения взрослых.....	13
Анджей Кирейчик: Из работы над проектом закона о системе просвещения взрослых.....	17

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОКАЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ – СЕЙМИК ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ 20

Станислав Качор: Место просвещения взрослых в деятельности локального самоуправления.....	20
Хенрик Беднарчик, Мария Павлова: Региональные и локальные региональные системы непрерывного образования взрослых.....	26
Эва Пшибыльска: Из опыта деятельности германского самоуправления в области развития просвещения взрослых.....	32
Тереса Сарлея: Локальное самоуправление и образование взрослых.....	37

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В РЕФОРМИРОВАННОЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ СИСТЕМЕ 44

Чеслав Куписевич: Образовательные надежды и разочарования XX века.....	44
Нужен ли в Польше на пороге XXI века закон о просвещении взрослых.....	51
Отчеты и выводы с проведенных конференций.....	56

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ	71
Андреа Ору, Брунон Бартз: Политика, задачи и программа качества в области управления образовательными учреждениями	71
Веслав Сикорски: Патомеханизм профессиональных аспирации взрослых	78
Анна Дудак: Проблема биографии вызовом для просвещения взрослых	86
ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА	92
Барбара Бараняк: Образовательная ориентация и консультация в польской просветительной системе в сравнении с европейскими стандартами	92
Станислав Сухы: Управление приемом на работу, образованием и компетенциями работающих	111
Рышард Вальковяк: Курсовое образование, детерминанты эффективности обучения.....	117
ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ	124
Вокруг проблем непрерывного образования. 75-тый юбилей дня рождения Профессора Станислава Качора	124
Ученый – воспитатель – общественный опекун. 75-тый юбилей дня рождения Профессора Чеслава Куписевича	126
Профессор Казимеж Дэнэк – от профессионального образования к очарованию краеведением	130
Ян Врубел – неутомимый пропагандист сельского образования	133
Бронислав Орнарлович – От борьбы с безграмотностью к совершенствованию учителей	135
КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ	137
ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ	149
ДОПОЛНЕНИЯ – ОПРОВЕРЖЕНИЯ – ПОЛЕМИКИ	158

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA 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 USTAWICZNA DOROSŁYCH

można prenumerować bezpośrednio

w redakcji kierując zamówienia pod adresem:

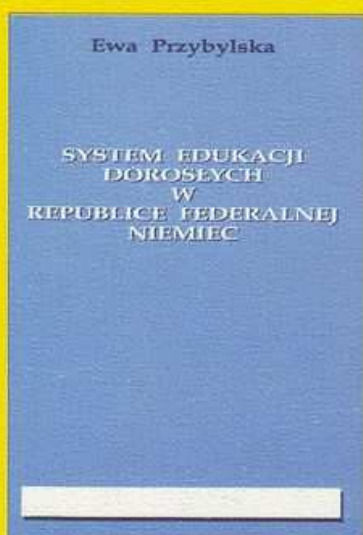
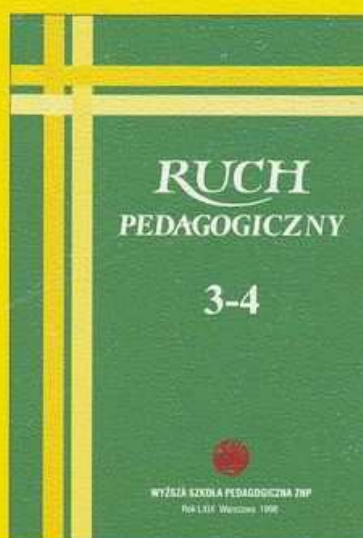
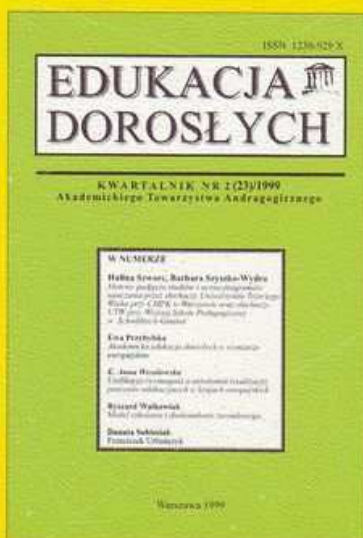
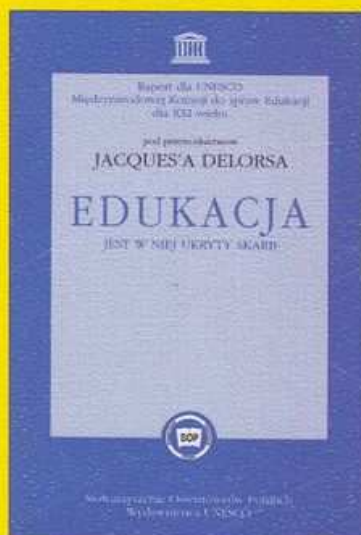
Wydawnictwo ITeE

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 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.



ISSN 1230-9206

