

# **EDUKACJA** *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

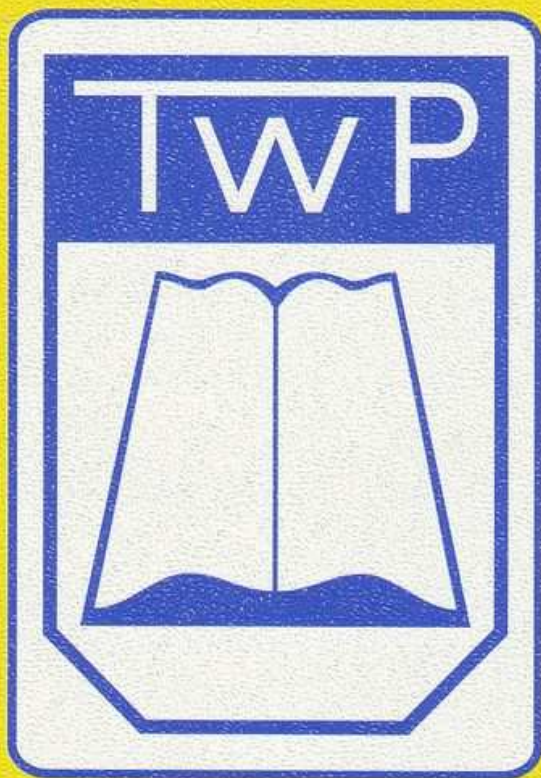
4(27)/99

2

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

**4/99**



***XII Krajowy Zjazd  
Delegatów Towarzystwa  
Wiedzy Powszechnej***

Warszawa, 11-12 grudnia 1999

**ESVA**

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**

**Spoleczna 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**

---

**4(27)/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 Stochmiałek, 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, 265  
fax 44765  
e-mail:alicja.sadlowska@itee.radom.pl

632. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY  
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

---

---

## KOMENTARZ

XII KRAJOWY ZJAZD  
DELEGATÓW TOWARZYSTWA  
WIEDZY POWSZECHNEJ

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE,  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

---



Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1999



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](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>



# EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

4(27)/99

## KOMENTARZ 5

**Henryk Bednarczyk:** O powszechny program Edukacji Dorosłych ..... 5

## XII KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ 7

**Aleksander Łuczak:** Europa stawia na edukację ..... 7

**Julian Auleytner:** Siódmy rok działalności Wyższej Szkoły  
Pedagogicznej TWP w Warszawie ..... 11

**Stanisław Karaś:** 50 lat Towarzystwa Wiedzy Powszechnej ..... 15

**Kazimierz Jaskot:** Relacje: uczniowie dorośli–nauczyciele ..... 21

**Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński:** Towarzystwo Wiedzy  
Powszechnej – drogi rozwoju ..... 29

## PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 32

**Tadeusz Pilch:** Grzech naiwności ..... 32

**Ewa Przybylska:** Ustawy o kształceniu ustawicznym w Republice  
Federalnej Niemiec ..... 38

**Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak:** Problemy ustawicznej  
edukacji zawodowej – zebranie naukowe Komitetu Nauk Pedagogicz-  
nych w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu ..... 45

**Stanisław Kaczor:** Program Organizacji Narodów Zjednoczonych  
„Kultura dla pokoju” ..... 48

**Agata Jaźwińska:** Agroturystyka a wychowanie ..... 51

## KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 57

**Ireneusz Woźniak:** Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości na  
obszarach wiejskich ..... 57



<b>Stella Kamińska:</b> Kształcenie i przekwalifikowywanie ludzi dorosłych na obszarach wiejskich na przykładzie Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu .....	69
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Edukacja dorosłych szansą rozwoju obszarów wiejskich .....	75
<b>Bronisław Bury:</b> Dziedzictwo kulturowe a rozwój społeczności lokalnej.....	77
<b>Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa:</b> Problemy małych szkół wiejskich .....	80
<b>Teresa Sarleja:</b> Uczymy się przez całe życie – Otwarcie Wszechnicy Rztoczańskiej w Szczepieszynie .....	83
<b>Halina Pokora, Tomasz Stachowicz:</b> Pozaszkolne formy kształcenia dorosłych w obszarach wiejskich regionu radomskiego .....	87
<b>Piotr Sadowski:</b> Ośrodek Leczniczo-Rehabilitacyjny Polskiego Związku Niewidomych w Ustroniu Morskim .....	89

## **EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 92**

<b>Piotr Mosiek:</b> Edukacyjne możliwości przezwycięzania bezrobocia w środowisku lokalnym.....	92
<b>Ewa Drozd, Wanda Kucharska, Barbara Solarek:</b> Nowoczesne techniki komunikacji interpersonalnej na rynku pracy .....	98
<b>Krystyna Jachna:</b> Związki edukacji zawodowej ustawicznej z młodzieżowym rynkiem pracy .....	104

## **SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 108**

Maciej Władysław Nawara (1944–1985) – organizator oświaty dorosłych na terenie województwa wrocławskiego .....	108
Maria Julia Bolechowska (1921–1993) – współtwórca psychologii wychowawczej .....	111
Józef Syska (1890–1982) – współtwórca edukacji elementarnej na Śląsku ..	114
Włodzimierz Łętek (1914–1986) – nauczyciel, działacz oświatowy i związkowy Ziemi Śląskiej .....	117

## **KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 119**

## **CO WARTO PRZECZYTAĆ 121**



# Komentarz

## O POWSZECHNY PROGRAM EDUKACJI DOROSŁYCH

Proszę o przyjęcie serdecznych gratulacji, pozdrowień i najlepszych życzeń dla uczestników XII Zjazdu Delegatów Towarzystwa Wiedzy Powszechniej. Wzrasta zainteresowanie, ale i rosną problemy związane z edukacją dorosłych. Miesiąc temu „Problemy ustawicznej edukacji zawodowej” były tematem zebrania naukowego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, którego materiały opublikowano w *Pedagogice Pracy* nr 35. Wzrost aspiracji młodzieży, zainteresowanie coraz większych grup kształceniem za poziomie wyższym powoduje istotne zmiany na rynku pracy w strukturze zatrudnienia. Starsze pokolenia tracą swoje szanse i przegrywają na rynku pracy z bardziej wykształconymi nowymi pokoleniami absolwentów. Tak, w systemie szkolnym jest wiele problemów, ale problemem numer jeden staje się uruchomienie powszechnego wielkiego programu kształcenia i doskonalenia dorosłych. Nie trzeba szczególnych wysiłków, gdyż rozwija się intensywnie kształcenie ustawiczne nauczycieli, lekarzy, ekonomistów (trudniej inżynierów), a więc pracowników z wyższym wykształceniem. Problemem jest zachęcenie tych grup, które jeszcze nie uczą się systematycznie i szczególnie ludzi dorosłych z wykształceniem podstawowym, zasadniczym, a nawet średnim, ludzi często żyjących bez cienia nadziei, zniechęconych i zawiedzionych.

Szczególnym obszarem i szczególną grupą są dorośli mieszkańcy wsi. To dobrze, że część programów, paktów dla wsi uwzględnia również problemy edukacyjne. Jednak jest to załatwienie bieżących problemów związanych z przygotowaniem do integracji z Unią Europejską, dotyczyć będzie aktywniejszych grup społeczności wiejskiej w zakresie prawa, ekonomiki, małej przedsiębiorczości, grup producenckich, produkcji zdrowej żywności. Nieobecny jest jednak nowy i masowy program oparty na systemie szkół wiejskich, które winny stać się wielofunkcyjne, a także infrastrukturze ośrodków doradztwa rolniczego. W numerze przedstawiamy zaledwie część tej problematyki. Jest to przedruk artykułu Pana profesora T. Pilcha za *Głosem Nauczycielskim*, informacje o konferencjach i przedstawieniach: „Problemy małych szkół wiejskich” (Sycyna), „Edukacja oświatowa szansą rozwoju obszarów wiejskich” (Toruń), „Wszechnica Roztoczańska” (Szczeczeszyn), „Dziedzictwo kulturowe, a rozwój społeczności lokalnej” (Końskie).

Obserwowane ożywienie kształcenia dorosłych w szkołach wyższych należy wzmocnić, przekształcić w stały trend, rozszerzyć na obszary wiejskie, ale wcześniej zdecydowanie zwiększyć udział młodzieży wiejskiej na studiach wyższych.

Niezbędnym warunkiem jest uzupełnienie wykształcenia średniego części dorosłych na wsi. W innym przypadku miasto i wieś będą dzielić nie tylko poziom wykształcenia, a również możliwości i umiejętności pełnego wykorzystania możliwości demokracji i dóbr cywilizacji.

Prawie nie zauważony w naszych warunkach odbył się w kwietniu br. w Seulu II Międzynarodowy Kongres UNESCO „Kształcenie w ciągu całego życia – pomostem w przyszłość” ukierunkowany na rozwój ustawicznej edukacji zawodowej. Jego kontynuacją była konferencja naukowa w dniach 29–30.11.99 r. w Mińsku (Białoruś) „Otwarta przestrzeń zawodowa” również pod egidą UNESCO, w której uczestniczyło 17 państw z Europy Zachodniej, Centralnej i Wschodniej oraz Azji. Pełne informacje o tych wydarzeniach przedstawione zostaną w następnym numerze.

Pragnę serdecznie podziękować Współwydawcom, Autorom, Recenzentom i Czytelnikom za dotychczasową współpracę i życzyć wszystkim w Nowym 2000 Roku zdrowia, szczęścia i wszelkiej pomyślności.

*Henryk Bednarczyk*



# XII KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ

Aleksander Łuczak  
Zarząd Główny TWP

## EUROPA STAWIA NA EDUKACJĘ

### Tendencje edukacyjne w Europie

Polska nie może być samodzielną edukacyjną wyspą. Dziś nie tylko możliwe, ale i konieczne staje się dostosowanie polskiego modelu edukacji do najważniejszych trendów europejskich i światowych. Odnajdujemy je w takich dokumentach, jak raporty UNESCO czy traktaty przyjęte w Maastricht. Jakkolwiek ocenialibyśmy proces włączania Polski do Unii Europejskiej, to jest on faktem obiektywnym. Nieprawdą jednak jest, że polski model edukacji musi odpowiadać jakiemuś uniwersalnemu modelowi europejskiemu. Taki po prostu nie istnieje. Unia Europejska wypracowała zasady naczelne, którym powinien być podporządkowany proces reformowania edukacji, z uwzględnieniem narodowej specyfiki każdego państwa członkowskiego.

Edukacja ma odpowiadać na naczelne pytanie: jak żyć? Podpowiadać sposoby radzenia sobie w skomplikowanej rzeczywistości, dawać ludziom poczucie współuczestnictwa w zmianach, rozumienia ich sensu i kierunku. Edukacja nie może być aktem jednorazowym. Przyjmując zasadę, że na poziomie podstawowym jest przepustką do życia, należy dodać, iż praktykowana przez całe życie może być porównywalna jedynie do okrywania nowych kontynentów.

## Edukacja podstawowa przepustką do życia

Wielkim wyzwaniem edukacyjnym na progu XXI wieku jest upowszechnianie dostępu do oświaty. Zjawisko analfabetyzmu obejmuje 885 mln ludzi, 130 mln ludzi nie ma dostępu do edukacji i oświaty nawet na poziomie podstawowym, 100 mln ludzi nie kończy 4 klas. Jest to zasmucające, a przecież nie uwzględnia zjawiska wtórnego analfabetyzmu czy edukacyjnej marginalizacji pokoleniowej. Edukacja na poziomie podstawowym zawiera się w umiejętności czytania, pisania, robienia rachunków i wypowiedzania się. Jest to niezbędne minimum, aby współczesny człowiek był choćby w podstawowym zakresie uczestnikiem współczesności. Służy temu, silnie podkreślana przez Unię Europejską, równość szans edukacyjnych. Odnosi się ona do dzieci i młodzieży różnych środowisk społeczno-zawodowych, nie tylko odmiennych materialnie, ale także geograficznie (miasto-wieś, tereny zurbanizowane–obszary naturalne). Równość szans edukacyjnych obejmuje także kategorię narodowości, w tym szczególną ochronę mniejszości narodowych i umacniania oświaty w środowiskach języków i wyznań mniejszościowych. Polityka Unii Europejskiej w tym zakresie przewiduje tzw. dyskryminację pozytywną, czyli szczególne zaangażowanie się państwa po stronie grup słabszych narodowościowo. Wyrównywanie szans edukacyjnych obejmuje dzieci emigrantów, dzieci niepełnosprawne i pokrzywdzone w jakikolwiek sposób przez los. Niewątpliwie ma to zarazem wymiar humanistyczny i humanitarny, gdyż uwzględnia wyrównywanie względnego upośledzenia szans edukacyjnych zarówno w aspektach ekonomicznych, demograficznych, jak i narodowych oraz językowych.

Edukacja podstawowa, będąca symboliczną przepustką do życia, musi dokonywać się w społecznościach lokalnych. To na ich barkach spoczywa decentralizacja administracji oświatowej i finansowanie edukacji. Przenoszenie odpowiedzialności na szczebel lokalny, a nawet szczebel szkoły, musi być jednak wspierane finansowo. Niedrożne mechanizmy finansowania oświaty są często prawdziwym powodem fiaska wielu reform. Chodzi jednak o to, iż zdecentralizowane środki budżetowe są lepiej i efektywniej wydawane, a ich dystrybucja skrócona i nie obciążona biurokratycznie. Ale reformy sposobu finansowania oświaty są najtrudniejsze do przeprowadzenia i – przynajmniej w pierwszym okresie – rzutują na odbiór społeczny programów naprawczych. Decentralizacja w krótkim okresie bywa więc kosztowna finansowo i społecznie, ale w dłuższym okresie przynosi wielkie korzyści.

Edukacja podstawowa powinna opierać się na założeniu wydłużenia okresu uczęszczania do szkoły. Nie chodzi bynajmniej o przedłużanie lekcji, ale o rozciągnięcie wieku, który dziecko i młody człowiek spędzają na nauce. Im dłużej ten okres trwa, tym bardziej wykształcony człowiek trafia na rynek pracy, i tym więcej dróg awansu życiowego się przed nim otwiera. Uważam za mylny pogląd, iż w szkołach magazynuje się „ukryte bezrobocie”. Byłoby tak z pewnością w gospodarce centralnie sterowanej. Gospodarka rynkowa narzuca szybkie tempo zmian, kreuje nowe zawody i dostosowane do nich, by nie powiedzieć brzydko „podpięte” nowe ścieżki edukacyjne. Przedłużanie okresu szkolnego służy więc często wyścigowi z rynkiem pracy.

Dochodzimy do kwestii zapewnienia wszystkim ścieżkom edukacyjnym określonego kanonu wiedzy ogólnej, aby wąska specjalizacja była możliwa na podglebiu wiedzy ogólnej.



Kanon ten nie jest, bynajmniej, określany w Brukseli. Uwzględniając dorobek cywilizacyjny całej ludzkości, koncentruje się raczej na potrzebach konkretnej społeczności (narodu).

Edukacja podstawowa ma doniosłe znaczenie dla tworzenia infrastruktury społecznej dostosowanej do potrzeb współczesności. Bez silnego umocowania szkolnictwa podstawowego niemożliwe staje się zweryfikowanie potrzeb i funkcji szkoły średniej ani umasowienie szkolnictwa wyższego.

## **Edukacja na poziomie średnim**

Podobnie jak edukacja podstawowa, powinna ulec upowszechnieniu. Niewątpliwie jest najbardziej krytykowanym elementem systemu oświatowego, gdyż jest nieegalitarna, zbyt mało otwarta na świat zewnętrzny, źle przygotowuje młodzież do studiów, zamykając jej praktycznie drogę do zdobycia zawodu. Wydaje się możliwe takie zreformowanie szkolnictwa średniego, aby nie było ono wyspą niemal akademickiego encyklopedyzmu, ale przygotowywało do życia. Tymczasem w wielu państwach jego celem jest przygotowanie absolwentów do studiów, a postulowany model już na poziomie szkoły średniej musi uwzględniać różnorodność potrzeb rynku pracy oraz stwarzać możliwość powrotu absolwentów do systemu. Edukacja musi bowiem odbywać się przez całe życie. Dominujący podział na edukację młodzieży i dorosłych należy zastąpić modelem kształcenia ustawicznego. Jest ono bardzo rentowne, szczególnie w państwach rozwijających się. Pozwala bowiem pokonać dystans do państw rozwiniętych, wyrównywać poziom życia wielu grup społecznych, wreszcie przekwalifikowywać zasoby pracy. Kształcenie ustawiczne nie służy przy tym kształceniu elit: jest ze swej natury egalitarne i użyteczne, służy bowiem często konkretnym celom rynku pracy. Ale żeby to było możliwe, należy wcześniej i bardziej powszechnie kształcić na poziomie średnim. W Unii Europejskiej 74% funduszy socjalnych jest przeznaczonych na szkolenia i przekwalifikowania zasobów pracy. W Polsce 90% funduszy socjalnych pochłaniają zasiłki dla bezrobotnych, a jest to przecież najbardziej bierna grupa społeczna w Polsce. Prawdą jest, że im wyższy poziom wykształcenia, tym większa chęć do dalszego kształcenia. Żeby spowodować wzrost zainteresowania kształceniem ustawicznym, państwo musi promować idee społeczeństwa otwartego, w którym wszystkie dziedziny życia stwarzają pokusę podnoszenia kwalifikacji i uczenia się. Wykracza to poza praktykowane w wielu państwach doksztalcenie, doskonalenie zawodowe czy rekwalfikację. Nowoczesne społeczeństwa, niejako same z siebie (bo są dynamiczne), stwarzają różnorodne możliwości edukacyjne i oferują wiele szans zaspokojenia głodu wiedzy. Stąd preferencja dla edukacji nieformalnej, aczkolwiek edukacja formalna i nieformalna nie są sobie przeciwstawne, lecz komplementarne. Upowszechnianiu szkolnictwa średniego powinno towarzyszyć stopniowe, ale konsekwentne likwidowanie szkolnictwa zawodowego, które usztywnia rynek pracy i zawęża swoim absolwentom możliwości konkurencyjne na rynku. Odbywa się to w niezwykle trudnych warunkach zewnętrznych, silnej presji na utrzymywanie miejsc pracy. Mimo niskiej produktywności absolwentów szkół zawodowych. Antidotum jest system oświaty dualnej, w którym szkoła zawodowa i centrum szkoleniowe pełni rolę przekaznika teorii, a firmy prywatne i społeczności lokalne, wdrażania do praktyki.

System kształcenia ustawicznego i upowszechniania szkolnictwa średniego byłby podstawą do odejścia od selekcjonowania uczniów, pozwoliłby na ominięcie niepowodzeń szkolnych i ryzyka zakończenia edukacji „raz na zawsze”. Człowiek, któremu się nie powiodło, powinien powracać na tory przerwanej edukacji. Edukacja ustawiczna zmierza do ustanowienia systemu egalitarnego i ujednoczenia oraz upowszechnienia potrzeby kształcenia, z pewną jednak szkodą dla promocji indywidualnych talentów. Coraz powszechniej uczeń określa program i wybiera nauczyciela, aczkolwiek możliwość wyboru nadal określana jest bądź przez państwo, bądź w niektórych przypadkach, przez społeczności lokalne.

## Odkrywanie nowych kontynentów

Edukacji przypisuje się nieraz wielkie zadania, ale to, co nie jest ponad siły ludzi, można streścić w paru zdaniach. Ludzie powinni się uczyć, aby wiedzieć i osiąść narzędzia rozumienia rzeczywistości. By stać się „przyjacielem wiedzy”, nie potrzeba wysiłku ponad miarę ani nawet odizolowania się od bieżących problemów. Każdy człowiek może ćwiczyć uwagę, pamięć i zdolności abstrakcyjnego myślenia, a edukacja powinna jedynie te zalety wspierać i rozwijać. Może pomóc uporządkować świat wartości naczelnych, sprawić, że nowe umiejętności będą bardziej przystępne. Wreszcie, edukacja może (aczkolwiek nie musi) połączyć wysiłek z radością odkrywania.

Uczyć się, aby być. Zadaniem edukacji jest pełny rozwój jednostki ludzkiej, ukształtowanie jej tak, aby zdolna do wydania sądów moralnych i umacniania osobistej oraz obywatelskiej odpowiedzialności.

Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi. Jest to europejski wymiar edukacji, który polega na poszerzeniu wiedzy o innych ludziach i narodach, ich historii, tradycji i duchowości. Pytania, które coraz częściej są stawiane, to w jakim celu chcemy żyć wspólnie, jakie podejmować działania, aby życie stało się odpowiedzialne? Ta zasada ma kształtować europejską tożsamość, sprzyjać tolerancji i solidarności oraz podbudowywać prawa człowieka.

## Maastricht

Traktat z Maastricht do głównych założeń ładu edukacyjnego dodał, iż edukacja, jej stan i kierunki, należy do kompetencji poszczególnych krajów członkowskich Unii Europejskiej. Ale wprowadził także zasadę subsydiarności, która mówi, iż przy poszanowaniu systemów edukacyjnych poszczególnych państw należy wspierać różnego rodzaju tendencje edukacyjne, które służą wymianie młodzieży, propagowaniu treści programowych służących integracji europejskiej, wreszcie nauczaniu języków obcych. Wspólny rynek pracy już w najbliższym czasie narzuci obowiązek ekwiwalencji dyplomów wyższych uczelni, a to w pewnym stopniu wesprze przestrzeganie standardów edukacyjnych.

Europa stawia na edukację. Zaprezentowane zasady nie są obce człowiekowi, a wdrożenie ich w poszczególnych krajach nie musi zagrażać tradycji ani przyjętym modelom edukacji.



**Julian Auleytner**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa

## **SIÓDMY ROK DZIAŁALNOŚCI WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ TWP W WARSZAWIE**

### **Wstęp**

Sztandar Uczelni, który jej został dziś nadany, przypada na moment przełomu stuleci, kiedy WSP TWP wkracza w 7 rok swojej działalności a jednocześnie przekracza liczbę ponad 12 tysięcy studentów.

W 1993 r. zainaugurowaliśmy naszą działalność, przyjmując pierwszych 440 studentów. Rozpoczynaliśmy od przysłowiowego zera, by dziś być dynamiczną federacją 6 instytutów, liczących od 1 do 3,6 tys. studentów. Taka struktura uczelni odpowiada lokalnym potrzebom, umożliwia kontrolę jakości kształcenia i sprawi, że student nie czuje się w Instytucie anonimowo. W roku akademickim 1999/2000 rozpocznie naukę na trzech kierunkach 5700 nowo przyjętych (co oznacza 13-krotny wzrost przyjęć w ciągu 6 lat). Ogółem więc na pedagogice będzie studiować 9700 studentów, na politologii 2200, zaś na filologii angielskiej i niemieckiej ponad 200 osób. Największym Instytutem jest warszawski, liczący ogółem 3600 studentów, a następnie katowicki – 2400 oraz szczeciński i olsztyński – po 2200. Instytut w Katowicach jako drugi w naszej uczelni rozpoczyna w tym roku akademickim studia magisterskie dla swoich absolwentów studiów licencjackich. Czyni to dzięki pozyskaniu 8 nowych samodzielnych pracowników nauki. Zatrudniamy w nowym roku na umowach o pracę już 83 profesorów i doktorów habilitowanych, z czego dla 31 jest tzw. główne miejsce pracy. Do tego dochodzi 54 etaty adiunktów i asystentów, co łącznie daje w etatach 137 pracowników naukowo-dydaktycznych. W ciągu roku następuje kolejny, znaczący wzrost starających się o pracę naukowców. Potencjał kadrowy naszej Uczelni to także bardzo liczni profesorowie i adiunkci, związani z nami umowami o dzieło. Liczbę ich szacujemy w nowym roku akademickim na ok. 800 osób. Korpus absolwentów WSP TWP liczy 7425 osób, z czego 1278 to magistrowie pedagogiki. Każda ceremonia wręczania dyplomów naszym absolwentom ma zawsze charakter uroczysty: jest chwilą spotkania studentów, a także członków ich rodzin, z promotorami i kierownictwem Uczelni, której towarzyszą uczucia radości i wzruszenia. Wiążą się one z przeżywaniem ważności etapu kształcenia w życiu każdego absolwenta, ze świadomością podniesienia własnego prestiżu i rangi w środowisku lokalnym. Dyplom studiów licencjackich i magisterskich umacnia pozycję zawodową absolwenta, daje nowe szanse i perspektywy rozwoju w środowisku lokalnym.

WSP TWP należy do wąskiej grupy uczelni niepublicznych o statusie akademickim dzięki uprawnieniom magisterskim na pedagogice. W oparciu o nasz niekwestionowany dorobek dydaktyczny i naukowy zabiegamy od stycznia br. o uprawnienia magisterskie na politologii.

WSP TWP jest nie tylko jedną z największych uczelni niepublicznych w Polsce, ale także wypracowała sobie pozycję w nieformalnym rankingu tych uczelni, od lat znajdując się w ich ścisłej czołówce. Chcę podkreślić wolę kierownictwa Uczelni dla jej dalszego rozwoju. Rok temu deklarowaliśmy, że w 2000 r. zwiększymy liczbę studiujących do 12 tys. w ramach istniejących i nowo planowanych kierunków studiów i cel ten osiągnęliśmy z wyprzedzeniem trzech miesięcy. Rok temu deklarowaliśmy, że będziemy nadal dbać o wysoki poziom studiów na wszystkich kierunkach, starając się na pedagogice o uprawnienia doktorskie, a na innych kierunkach o uprawnienia magisterskie i do tego celu skutecznie zmierzamy. Zapowiadaliśmy rok temu, że będziemy promować młodzież w jej kontaktach ze światem nauki, z zagranicą i z najnowszymi zdobyczami wiedzy. W efekcie zostały podpisane porozumienia o współpracy i wymianie studentów z uczelniami w krajach Unii Europejskiej – Austrii i Anglii, co oznacza kolejne otwarcie na świat. Uczelnia rozwija się wtedy. Gdy zapewnia młodym adeptom nauki miejsce dla ich twórczej aktywności. W tym roku przyjęliśmy do pracy świetnie zapowiadających się magistrów, co może oznaczać nadejście nowego pokolenia naukowców. Nadal rozwijamy bazę lokalową WSP TWP. Materializacją takich intencji jest powiększenie powierzchni dydaktycznych we wszystkich naszych instytutach. Jako Uczelnia pielęgnujemy rozwój kontaktów zagranicznych. Należymy od 1994 r. do EUCEN – organizacji dynamicznie się rozwijającej i zrzeszającej ok. 180 uczelni europejskich, kształcących w systemie ustawicznym. Rok temu odbył się w tej Auli XVI Kongres EUCEN, będący nie tylko wyrazem uznania dla naszej działalności, ale także wciągający nas w nowe relacje naukowe na Zachodzie i Wschodzie Europy. Efektem Kongresu były nowe zapisy do EUCEN uczelni z Polski i Europy Wschodniej oraz członkostwo mówiącego te słowa w pracach Komitetu Kierowniczego tej organizacji. W ramach kontaktów zagranicznych nasi pracownicy przebywali na stażach lub brali udział w konferencjach we Francji, Anglii, Islandii i w Niemczech.

W ramach posiadanych kontaktów z Unią Europejską rozpowszechniamy licencjonowane i przetłumaczone przez nasz wydanie *Białej Księgi edukacji i kształcenia*, która popularyzuje w Polsce znaczenie wiedzy i jej ścisłe związki z konkurencyjnością gospodarczą każdego kraju. Biała Księga stała się swoistym przebojem wydawniczym, dając nam poprzez wymianę książek dostęp do najnowszej literatury naukowej. Dziś w ramach szerzenia wiedzy o integracji europejskiej zaczynamy rozpowszechniać nową książkę, owoc pierwszej w kraju zorganizowanej przez WSP TWP konferencji na żywo w internecie – o społecznych skutkach integracji Polski z Unią Europejską. Rozwijamy wydawnictwo naszej Uczelni, czego przykładem jest wydanie w ostatnich latach kilkudziesięciu poważnych tytułów naukowych w języku polskim i angielskim. Z naszych podręczników korzystają nie tylko studenci naszej Szkoły, ale także innych uczelni publicznych i niepublicznych. Wszystkie te pozytywy w rozwoju WSP TWP zawdzięczamy nie tylko gronu profesorów, ale także pracownikom administracyjnym, których mamy około trzydziestu i którzy



poświęcają nierzadko swój czas wolny studentów i Uczelni. Im wszystkim należą się słowa szczególnego uznania i podziękowania.

Studenci I roku zaczynają ważny etap w życiu. Studia stanowią faktyczną legitymację do wejścia w obręb grupy społecznej, mającej największy wpływ na przemiany ustrojowe w naszym kraju. Studia wyższe różnią się od szkoły średniej i pomaturalnej nie tylko nazwą ale i treścią przekazu. Dużą część trzeba poświęcić na samokształcenie pod kierownictwem doświadczonych pedagogów. Nie chcemy, aby w naszej Uczelni studenci uczyli się mechanicznie i pamięciowo. Istotą studiowania w naszej Uczelni jest rozpoznawanie problemów, umiejętności formułowania sądów i prowadzenia dialogu.

**Edukacja – zgodnie ze stwierdzeniami raportu J. Dolorsa – jest potrzebna po to, aby: więcej wiedzieć, mądrzej działać, wspólnie żyć oraz więcej być.**

W naukach humanistycznych liczą się argumenty, którymi należy posługiwać się w życiu zawodowym. Argumenty te oparte są na wiedzy nie zawsze jednoznacznej w konkluzjach. W pedagogice czy politologii – kierunkach dominujących na naszej Uczelni – czymś normalnym jest spór aksjologiczny, wynikający w różnych systemów wartości. Dlatego będziemy uczyć szacunku dla inaczej myślących, ale jednocześnie kształtować indywidualne poglądy, potrzebne dla przyszłego rozwoju studentów. Nieco inaczej będą wyglądać studia na filologii angielskiej i niemieckiej. Te z kolei mają wprowadzać w kulturę, gospodarkę i politykę ludzi myślących po angielsku i niemiecku. Uzyskać swobodę kontaktowania się w tych językach. Angielski stał się językiem światowym i za kilka lat będzie traktowany jako ważna sprawność w pracy zawodowej. Niemiecki jest językiem bogatych sąsiadów, którymi trzeba przybliżyć wiedzę o naszych możliwościach. Świadomie i celowo wywołałem wcześniej pojęcie „argument”. Słowo to pogłębia refleksję o konieczności reformy oświaty przez wielu rozumianej jako zmiana **struktury** szkoły bez faktycznej zmiany **treści i sposobu** nauczania. Uczelnia nasza prowadzi wspólnie z UNICEF badania szans dzieci wschodniego pogranicza. Tam nic się jeszcze nie zmieniło. Szkoły nie mają nowoczesnego wyposażenia, można tam spotkać liczydła, a dzieci nie stać na zakup szkolnych obiadów po 60 groszy. Jak edukować w warunkach biedy, a nawet nędzy? Czego oczekiwać od nauczycieli i ich uczniów w regionach kraju o tak niskim poziomie rozwoju? A jednocześnie jako Polacy możemy być dumni, że w tym roku UNDP zakwalifikował nasz kraj do grup 45 państw wysoko rozwiniętych. Stało się to dzięki szerokiemu dostępowi do edukacji na poziomie podstawowym, średnim i wyższym, który stawia nas w światowej czołówce na 22 miejscu. Pęd Polaków do wykształcenia rozsadził możliwości wyższych szkół publicznych. Wyższe szkolnictwo niepubliczne stało się nową szansą dla setek tysięcy ludzi. W naszym przypadku jest jednak coś szczególnego. WSP TWP jest Uczelnią służącą środowisku wiejskiemu. Większość naszych studentów pochodzi ze środowisk wiejskich, tym samym zadając kłam tezie, że studia wyższe są dostępne przede wszystkim dla mieszkańców miast. **Udowodnimy istnieniem i działaniem Instytutów w terenie, że sprawa dostępu szkolnictwa wyższego do środowisk wiejskich jest do rozwiązania.**

Mamy własny sztandar Uczelni. Sztandar jest symbolem jej dorobku i powagi. Ucieleśnia on szczytne idee edukacyjne, którym służy Uczelnia. Znajdują się na nim zestaw 6 herbów miast, w których znajdują się nasze Instytuty. Wszystkie te herby mają ściśle

związki z edukacją. Warszawska syrenka prezentuje sobą nieprzemijające piękno i urodę, jakie kryją się w nauce. A jednocześnie miecz i tarcza syrenki przypominają nam argumenty o charakterze zarówno ofensywnym, jak i obronnym, jakich należy używać w naukowym dyskursie. Herb Katowic – akcesoria pracy górniczej – przypominają o mozolnym trudzie, w jakim wykuwa się wiedzę. Herb Lublina – koziołek na drzewku – kojarzy nam się z uporem, jaki musi towarzyszyć pracy studenta w trakcie jego studiów. Szczecin ma w herbie orła w koronie. Orzeł – królewski ptak – jest synonimem wysokich i wolnych lotów, jakich życzy wszystkim w czasie studiów. Wałbrzych ma w herbie drzewko. Kojarzy się ono nam z wiedzą, która powinna być dobrze zakorzeniona i dawać owoce. Drzewo rośnie stopniowo, a nie do razu. Tak jest i z wiedzą, która akumuluje się powoli. Drzewo ma jeszcze wiele innych własności, spośród których warto wymienić tę, że daje ono cień. Cień potrzebny jest tym studentom, którzy się czasem przegrzewają, a czasem pocą. Wreszcie głęboki sens wiedzy ukrytej w herbie Olsztyna. Jest nim samotny zakonnik, przemierzający drogę. Wydaje się nieść mądrość, którą będzie się chciał podzielić z innymi. Zadaniem naszym jest apostołować. W sensie świeckim – bo głęboki religijny wymiar apostołowania jest wam znany – wędrujący zakonnik oznacza dla nas obowiązek przekazywania wiedzy dalej, tym którzy jej potrzebują. W postaci zakonnika, umieszczonego w herbie Olsztyna jest coś szczególnego a zapomnianego. Ten człowiek jest materialnie ubogi. Jego wyposażenie stanowi tylko strój i kij. Przypomina on prawdę, że mądrość nie idzie w parze z bogactwem. A co zrobić, gdy przyjdzie wybierać pomiędzy jednym a drugim?

Na sztandarze Uczelni obok herbów miast jest kontur Polski ze stylizowanym napisem WSP TWP. Symbolizuje on obszar naszej służby. Praca zawodowa absolwentów WSP przypadnie na lata nowego milenium. Na jego progu staną wobec nowych wyzwań, niepodobnych do wyzwań, jakie dotyczyły starszego pokolenia. Wyzwania te wiążą się z konkurencyjnością na rynku pracy, wymuszającą kreatywność jednostek. Kreatywność ta zależy od tego jak wykorzystany zostanie czas studiów i kontakty z kadrą dydaktyczną. W WSP TWP studiuje ludzie w różnym wieku. Zwłaszcza ludzie z doświadczeniem zawodowym, mający lata stażu pracy, którzy samodzielnie podjęli decyzję o studiowaniu są świadectwem ewidentnej potrzeby edukacji ustawicznej. Istnieje w Polsce stereotyp myślenia, stawiający studia dzienne wyżej od edukacji dorosłych. Tymczasem wyższa edukacja stacjonarna nie ma zakorzenienia w doświadczeniu zawodowym, które jest przywilejem pracujących i łatwiej przybliży studenta do teorii. Ludzie po trzydziestce w naszej uczelni czują się na początku nieswojo w zetknięciu z młodzieżą. Uświadamiają sobie, że gdzieś stracili czas, coś wcześniej zaniedbali. To właśnie ta grupa studentów nosi w sobie osobiste wątpliwości i rozterki, czy poradzi sobie ze studiami i wymaganiami uczelni. A przecież trzeba pamiętać, że jest w Polsce znana instytucja Uniwersytetu III Wieku, dająca szansę doksztalcania ludziom starszym. Na naukę nigdy nie jest za późno, dlatego studentom najstarszym wiekiem chcę szczególnie pogratulować odwagi i umiejętności pasowania się z własnymi słabościami. Są oni przykładem realizacji konstytucyjnego prawa do edukacji, ważnego przez całe życie i potwierdzają swoim przykładem, że edukacja nie jest prywatną sprawą obywatela. Szczególnym potwierdzeniem tej prawdy są studiujące u nas rodziny, studiujące małżeństwa, rodzeństwa, rodzice i dzieci. Są oni nowym zjawiskiem na studiach.

Mamy również pierwsze małżeństwa zawarte dzięki studiom właśnie u nas. Wszystkie te przypadki wskazują na możliwości edukacji rodzinnej, dającej nowe motywacje studentom. Wiedza, którą zdobędziecie, zaspokoi naturalną potrzebę poszukiwania prawdy. Poszukiwanie jej w procesie studiów potwierdza szczególne piękno tego etapu życia. Wszystkim studentom życzę w imieniu Kierownictwa Uczelni oraz grona profesorskiego wielu sukcesów i tylko najlepszych ocen w indeksach, wykładowcom owocnych kontaktów ze studentami. Z radością muszę stwierdzić, że co roku uczę się od nich czegoś nowego. Kontakty ze studentami uświadamiają, że w procesie kształcenia trzeba zachować równowagę pomiędzy tradycją a nowoczesnością zarówno w treści, jak i formie.

**Stanisław Karaś**

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

## **PIĘĆDZIESIĄT LAT TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ**

### **Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego – protoplasta TWP**

5 maja 2000 roku Towarzystwo Wiedzy Powszechnej osiągnie półwiecze swojej działalności. Korzenie i rodowód TWP są jednak starsze.

Protoplastą utworzonego 5 maja 1950 roku Towarzystwo Wiedzy Powszechnej było w głównej mierze TOWARZYSTWO UNIwersytetu Robotniczego. Piszę „w głównej mierze”, ponieważ w skład TWP weszły również:

- Instytut Kulturalno-Oświatowy „Czytelnik”;
- Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych RP.

Organizacje te jednakże były jedynie mniej znaczącymi „dobudówkami” do TUR, z którego kadr, bazy materialnej i struktur organizacyjnych oraz dorobku oświatowego powstało TWP.

Dla przypomnienia podaję, że Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego zostało utworzone 21 stycznia 1923 roku w Warszawie na mocy uchwały Rady Naczelnej Polskiej Partii Socjalistycznej z 21 grudnia 1922 roku.



Inicjatorem i wnioskodawcą założenia TUR był **Ignacy Daszyński** (1866–1936), premier pierwszego rządu utworzonego po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, jeden z pierwszych przywódców PPS, a w roku 1922 wicemarszałek Sejmu. Ignacy Daszyński na posiedzeniu Rady Naczelnej PPS 21 grudnia 1922 r. założył deklarację następującej treści: **Pragnąc walkę o wyzwolenie klasy pracującej przeniknąć świadomością jej praw i obowiązków, aby wyzwolić robotników z ciemnoty, tej siostrzycy niewoli duchowej, Rada Naczelna PPS postanowiła założyć z najkrótszym czasie Uniwersytet Robotniczy, którego główna siedziba ma być w stolicy, a filie zakładane w całej Polsce, w miastach i na wsi. Wszystkie instytucje robotnicze o celach zbliżonych do TUR winny się złączyć w jedną całość z instytucją Uniwersytetu Robotniczego.** Wniosek przewodniczącego Rady Naczelnej PPS przyjęto jednomyślnie.

20 marca 1923 roku Ministerstwo Spraw Wewnętrznych zatwierdziło statut TUR. TUR, pomimo że było powołane przez PPS, nie ograniczało się do działalności wśród peesowców, lecz przyjmował do swych szeregów także ludzi spoza PPS, szczególnie działaczy ruchu młodzieżowego i związkowego.

Formy pracy TUR to: odczyty publiczne, kursy dokształcające (zawodowe), kursy dla analfabetów, wieczory dyskusyjne, kursy księgowości, wycieczki krajoznawcze i inne. Ponadto prowadzono systematyczne nauczanie na poziomie szkoły powszechnej i średniej. Nie mniej intensywną pracę prowadziło TUR w dziedzinie upowszechniania kultury. Poszczególne oddziały wojewódzkie organizowały orkiestry i zespoły muzyczne, chóry, zespoły teatralne, pośredniczyły w korzystaniu przez rodziny robotnicze z teatrów zawodowych. Do największych osiągnięć w dziedzinie upowszechniania kultury należy utworzony przez Zarząd Główny TUR, wspólnie ze Związkiem Zawodowym Pracowników Kolejowych teatr „Atenuem” w Warszawie pod dyrekcją artysty tej miary, co Stefan Jaracz.

Prace TUR przerwała II wojna światowa. Zostały one podjęte natychmiast po jej zakończeniu. Już pod koniec 1944 roku TUR rozwinęło działalność oświatową i społeczną, głosiło konieczność upowszechniania najcenniejszych wartości kulturalnych. **Czołowi działacze TUR: Celina Bobińska, Henryk Jabłoński, Włodzimierz Sokorski, Kazimierz Wojciechowski, Teofil Wojęński uważali, że zadaniem Towarzystwa jest upowszechniać wiedzę, ukazywać wizje i perspektywy rozwoju Polski, budzić patriotyzm, nawoływać do twórczej pracy dla kraju.**

Po II wojnie TUR prowadziło szkoły pracy społecznej, dwa teatry, chóry amatorskie, uniwersytety powszechne, kursy korespondencyjne, rozbudowane poradnictwo samokształceniowe, gimnazja ogólnokształcące, szkoły i licea techniczne, kursy zawodowe oraz „politechniki robotnicze”.

Okres szybkiego rozwoju działalności TUR po II wojnie światowej nie trwał długo. Już w pierwszych latach powojennych następowała systematyczna centralizacja organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych, co w praktyce doprowadziło do ograniczenia społecznego ruchu oświatowego.

Zgodnie z tą tendencją, 10 grudnia 1948 roku TUR połączono z powstałym w październiku 1945 roku Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych RP1. Nowa organizacja przyjęła nazwę: Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych (TURiL).

TURiL miało bardzo krótki żywot, bo uległo likwidacji już po roku działalności. Uchwała Rady Ministrów z 17 kwietnia 1950 roku rozwiązała TURiL oraz Instytut Kulturalno-Oświatowo Spółdzielni „Czytelnik”<sup>2</sup> nową organizację pod nazwą **TOWARZYSTWO WIEDZY POWSZECHNEJ**.

Działo się to 5 maja 1950 roku. Rozporządzenie Rady Ministrów PRL w sprawie utworzenia TWP opublikowano w Dzienniku Ustaw nr 22 z 1950 roku pod pozycją 191. Podpisał je ówczesny Prezes Rady Ministrów. To samo Rozporządzenie Rady Ministrów uznało TWP za stowarzyszenie wyższej użyteczności<sup>3</sup>.

## Działalność TWP w latach 1950–1999

### Uwarunkowania społeczno-polityczne utworzenia TWP

Powołanie TWP było konsekwencją zwrotu w polityce oświatowej i kulturalnej państwa zapoczątkowanego w roku 1949 i było zgodne z tendencjami polityki wewnętrznej wobec oświaty i wychowania ówczesnych władz PRL. Dotychczasowy (do roku 1949) zróżnicowany i pluralistyczny kształt życia oświatowego i kulturalnego stopniowo, ale konsekwentnie przejmowało państwo, opierając go na zasadach centralizmu i uniformi-

---

<sup>1</sup> Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych RP utworzone zostało w październiku 1945 r. w celu inicjowania działalności kulturalno-oświatowej na wsi. TUL RP 10 grudnia 1948 roku połączone zostało z TUR w jedną organizację TURiL, która po likwidacji 17 kwietnia 1950 r. weszła w skład utworzonego 5 maja 1950 r. TWP.

<sup>2</sup> Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik” utworzona została w roku 1944 w Lublinie. Ważną częścią pracy spółdzielni była praca kulturalno-oświatowa prowadzona przez jej Instytut Kulturalno-Oświatowy. Do zadań Instytutu należała m.in. organizacja sieci księgarń, prowadzenie bibliotek stałych i ruchomych, kół czytelniczych, badanie czytelnictwa. W roku 1950 Instytut wszedł w skład Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

<sup>3</sup> Formalne cele i zadania Towarzystwa Wiedzy Powszechnej zostały sformułowane w statucie nadanym temu stowarzyszeniu 15 czerwca 1950 r. Były one następujące: § 6 „a) propagowanie książki i czytelnictwa, b) zaopatrywanie organizacji masowych w popularne wydawnictwa naukowe ze wszystkich dziedzin wiedzy”.

Te zadania miały być realizowane poprzez: „a) prowadzenie akcji odczytowej z zagadnień nauki, kultury i techniki, b) organizowanie imprez literacko-artystycznych (wieczorów autorskich, recytacji i prelekcji literackich, zespołów żywego słowa itp.), c) redagowanie wydawnictwa popularno-naukowego pt. „Wiedza Powszechna”, d) wydawanie miesięcznika pt. „Wiedza i Życie” i innych czasopism związanych z działalnością Stowarzyszenia, e) prowadzenie wszelkiej innej działalności zmierzającej do osiągnięcia celów wymienionych w § 6”.

Statut stanowił załącznik do obwieszczenia Prezesa Rady Ministrów z 15 czerwca 1950 r. w: Monitor Polski Nr A-72, poz. 825. Pierwszy Statut TWP jest przechowywany w biurze Zarządu Głównego TWP w Warszawie.

zmu. Szkoły dla dorosłych, do roku 1949 przeważnie prywatne, upaństwowiono. Państwu i związkom zawodowym podporządkowano pozaszkolne placówki oświaty i kultury dorosłych. W imię tak zwanego „centralizmu demokratycznego” następowała instytucjonalizacja oświaty dorosłych, która po roku 1949 stała się wyłącznie terenem działalności państwowej lub nielicznych stowarzyszeń do tego celu wytypowanych (powołanych). Państwo określało kierunki polityki kulturalnej, oświatowej i sposoby jej realizacji. Organizacje społeczne, w tym oświatowe, mogły działać jedynie w ramach narzuconych im przez władze państwowe zadań, programów i w ramach przyznanych środków finansowych.

Te tendencje w polityce oświatowej znalazły także odbicie w polityce kadrowej władz wobec oświaty dorosłych. Podobnie jak w szkolnictwie, z pozaszkolnych placówek oświaty i kultury dorosłych zwalniano pracowników oświatowych. Wielu andragogów musiało zrezygnować z pracy w swoim zawodzie i przekwalifikować się, szukając zatrudnienia poza oświatą w zakładach rzemieślniczych, w handlu, w fabrykach.

### **Etapy działalności TWP w latach 1950–1999**

W działalności TWP w latach 1950–1999 należy wyróżnić 3 etapy:

- etap 1 to lata 1950–1956,
- etap 2 to lata 1956–1989,
- etap 3 to lata 1989/90–1999.

**W etapie 1** (1950–1956) działalność TWP była ściśle powiązana z polityką oświatową władz państwowych, którą w oświacie dorosłych charakteryzowało:

- 1) upaństwowienie oświaty dorosłych. Oświata stała się terenem działalności państwowych placówek oświatowych i nielicznych organizacji i stowarzyszeń społecznych wytypowanych przez państwo,
- 2) ograniczenie wielości organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych. Wielość została zastąpiona wielkimi ogólnokrajowymi instytucjami oświatowymi,
- 3) uniformizacja celów i programów działania organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych. Rygorystycznie wymagano, by cele i programy związane były z budową socjalizmu i były zbliżone dla wszystkich organizacji w skali państwa,
- 4) sprawowanie ideologicznej kontroli państwa nad kadrami statutowymi i pedagogicznymi oświaty dorosłych.

Procesy te w całej rozciągłości dotyczyły TWP, które chociaż miało status stowarzyszenia i pochodzące z wyborów władze, musiało dostosować kierunki i programy swojej działalności do polityki oświatowej władz państwowych.

Tematyka działań oświatowych TWP w tych latach obejmowała głównie:

- zagadnienia światopoglądowe i społeczno-polityczne,
- ogólnotechniczne,
- pedagogiczne,
- oświatowe,
- problemy regionalne i wojewódzkie.



Ta tematyka była realizowana poprzez działalność odczytową, wykłady powszechne, spotkania autorskie, wieczornice literacko-artystyczne, wieczory żywego słowa i inne formy pracy oświatowej.

**W etapie 2** (1956/57–1989) duży wpływ na działalność TWP miały kolejne „przesilenia i odwilże polityczne”. Przyczyniały się one do powstawania nowych (w porównaniu z latami poprzednimi) kierunków i form pracy Towarzystwa, bardziej odpowiadających społecznym potrzebom oświatowym. TWP stało się stowarzyszeniem elastycznym pod względem programowym i organizacyjnym, potrafiącym dostosować swoją działalność do potrzeb uczestników (słuchaczy) i – szerzej – oświaty i kultury narodowej.

Kierunki działalności oświatowej TWP w latach 1956–1989 można zgrupować w trzech głównych blokach tematycznych:

- 1) **pierwszy** – to działalność oświatowa o charakterze ogólnokształcącym, wzbogacająca wiedzę ogólną słuchaczy i wiedzę specjalistyczną z takich dziedzin, jak np.: psychologia, medycyna, prawo, polityka i inne. Do tego bloku tematycznego zaliczyć należy również nauczanie języków obcych wzbogacone o tematy z dziedziny historii i kultury krajów danej strefy językowej, a także prelekcje i spotkania autorskie;
- 2) **drugi** – to zajęcia o charakterze utylitarnym, dające wiedzę praktyczną niezbędną w pracy zawodowej, przygotowujące do egzaminów kwalifikacyjnych na tytuły zawodowe, przyuczające do zawodu bądź doskonalące w zawodzie.

Kierunki tej działalności były różne, zależne od zapotrzebowania zakładów pracy na właściwych fachowców, a także od osobistych zainteresowań zawodowych słuchaczy;

- 3) **trzeci** – to działalność oświatowa sprzyjająca rozwojowi bądź zaspokojeniu hobby-stycznych zainteresowań słuchaczy.

Do tej grupy działalności oświatowej TWP zaliczyć można kursy na potrzeby i według zainteresowań własnych słuchaczy z zakresu fotografii barwnej i artystycznej, introligatorstwa ozdobnego, tańca towarzyskiego i artystycznego i inne.

Te, które kierunki działalności oświatowej przeważały w poszczególnych latach w pracach TWP, zależało od wielu czynników. Głównie od:

- zapotrzebowania społecznego na daną dziedzinę wiedzy, np. stałą popularnością cieszyły się studia wiedzy o rodzinie; wykłady i prelekcje z takich dziedzin, jak psychologia, pedagogika, medycyna, prawo; następnie spotkania z twórcami kultury; pisarzami, artystkami, reżyserami, znanymi aktorami, duże powodzenie miały studia kultury pracujące na wsi i w małych miastach, zajmujące się zagadnieniami regionalnymi: historią regionu, sztuką i twórczością ludową. Dużym zainteresowaniem kobiet wiejskich cieszyły się studia nowoczesnego gospodarstwa domowego. Ich program obejmował tematy związane z urządzeniem mieszkania, z ekonomiką gospodarstwa domowego, racjonalnym żywieniem rodziny, z zagadnieniami zdrowia. W ramach zajęć prowadzono ćwiczenia praktyczne – sporządzanie posiłków, konstruowanie budżetu rodzinnego, obsługa sprzętu gospodarstwa domowego;
- stopnia zamożności społeczeństwa. Na przykład w latach siedemdziesiątych TWP organizowało znacznie więcej kursów droższych niż w latach osiemdziesiątych. Dotyczyło to takich kursów, jak: nauczanie języków obcych, fotografii barwnej i artystycznej, tkac-

- twa artystycznego i innych. To siłą rzeczy prowadziło do selekcji słuchaczy, na drogie kursy mogli sobie pozwolić tylko słuchacze średnio zamożni i zamożni;
- jakości współpracy władz TWP z władzami politycznymi i administracyjnymi (w tym oświatowymi) kraju i województw. Jeśli współpraca ta układała się pozytywnie, to TWP dostawało więcej funduszy na działalność, mogło zatem dofinansować więcej kierunków i form pracy oświatowej i odwrotnie;
  - kolejnych „odwilży politycznych” w kraju. Na przykład w pierwszych latach po dojściu do władzy ekipy W. Gomułki lub E. Gierka następowało zwiększenie możliwości popularyzowania przez TWP osiągnięć kultury, oświaty i techniki krajów zachodnich, USA i Kanady. To zwiększało ilość zajęć z tej tematyki organizowanych przez Stowarzyszenie;
  - zaangażowania środków masowego przekazu w popularyzowanie wiedzy. Szczególnie telewizja miała duży wpływ na prace TWP. Jej audycje oświatowe, filmy popularnonaukowe, prelekcje znanych naukowców, audycje krajoznawcze stanowiły (i nadal stanowią) skuteczną konkurencję dla działalności TWP w wymienionych dziedzinach;
  - umiejętności (i możliwości) pozyskiwania do współpracy z TWP prelegentów i wykładowców znanych i cenionych w danych środowiskach lokalnych i zawodowych: naukowców, nauczycieli, lekarzy, inżynierów i innych.

Czynników, od których zależały kierunki pracy TWP można wymienić więcej. Zasada generalna była następująca. Po roku 1956 następowała stała ewolucja form i kierunków działalności TWP. Od form ekstensywnych do aktywnych, angażujących słuchaczy w tok zajęć; od kierunków i tematów narzuconych uczestnikom zajęć, do zgodnych z ich zainteresowaniami. Następowало systematyczne odchodzenie od zajęć o tematyce polityczno-propagandowej do zajęć o treściach poznawczych, wzbogacających wiedzę ogólną i zawodową słuchaczy. Zwracano coraz większą uwagę na poprawność metodyczną zajęć, szczególnie na ich upogładowienie i przystępność wkładu.

Te nowe tendencje w pracach TWP dotyczyły wszystkich form działalności oświatowej stowarzyszenia.

**Etap 3** (po roku 1989) to pełna samodzielność TWP w doborze kierunków i form pracy oświatowej. To jednocześnie respektowanie zasady samowystarczalności finansowej TWP. To rozszerzenie wielości form pracy (w porównaniu z latami poprzednimi) o szkoły średnie, policealne, pomaturalne i wyższe:

- Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Warszawie (studia licencjackie i magisterskie) wraz z filiami w Szczecinie, Olsztynie, Wałbrzychu, Katowicach i Lublinie,
- Dolnośląską Wyższą Szkołę Edukacji we Wrocławiu prowadzącą studia licencjackie,
- Wyższą Szkołę Humanistyczną w Szczecinie, prowadzącą studia licencjackie,
- Wyższą Szkołę Informatyki i Ekonomii w Olsztynie, prowadzącą studia licencjackie.

Trwają starania o powołanie wyższych szkół TWP w Warszawie i Siedlcach

W latach 1990–1999 TWP znacznie wzbogaciło stan posiadanej bazy lokalowej i dydaktycznej. Własne siedziby pozyskały oddziały TWP w: Jeleniej Górze, Białymstoku, Bydgoszczy i Toruniu, Kielcach, Olsztynie, Siedlcach, Szczecinie, Wrocławiu. Przypomnijmy, że do roku 1990 własne siedziby posiadały jedynie oddziały TWP w Białej Podlaskiej, Poznaniu i Sieradzu.

Prawie wszystkie oddziały TWP istotnie wzbogaciły posiadaną bazę dydaktyczną. Na szczególne wyróżnienie zasługuje rozwój bazy dydaktycznej w następujących oddziałach: Jeleniej Górze, Bydgoszczy, Warszawie, Kielcach, Szczecinie, Wrocławiu, Olsztynie, Poznaniu, Opolu i Nowym Sączu.

Dzięki podjętym działaniom, wytrwałości i rozumnej oszczędności, inicjatywom oświatowym oddziałów i centrali TWP stało się ważną częścią globalnego systemu oświaty i wychowania w naszym kraju, istotnym członem polskiego systemu edukacji równoległej.

**Kazimierz Jaskot**

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, Szczecin

## **RELACJE: UCZNIOWIE DOROŚLI-NAUCZYCIELE**

### **Wprowadzenie**

Szkolna działalność edukacyjna jest nową formą pracy Towarzystwa Wiedzy Powszechniej. Jej cechą szczególną jest to, iż ta oferta edukacyjna kierowana jest do ludzi dorosłych. Ich udział w procesach kształcenia jest wynikiem własnej woli i autonomicznej decyzji, a ze szkołą powiązani są relacjami umownymi (usługobiorcy). Z racji swojej sytuacji i życiowych doświadczeń, powinni oni być współuczestnikami procesów pedagogicznych w tych szkołach. Są to bowiem instytucje edukacyjne dla nich, mające realizować ich potrzeby i aspiracje, dawać nową możliwość zrealizowania planów życiowych.

Prowadzone przez okres trzech lat badania osób kończących szkoły TWP ujawniają wysoki poziom akceptacji tych instytucji edukacyjnych, a głównym czynnikiem warunkującym te pozytywne oceny jest, wyraźnie akcentowana przez badanych, pozytywna aktywność nauczycieli<sup>4</sup>.

Z badań tych wynika także, iż istnieje wiele obszarów działania szkół, w zakresie których potrzebne są czynności doskonalące, często o charakterze innowacyjnym. Zagadnieniem centralnym w tych działaniach są specyficzne problemy nauczycieli ludzi dorosłych – ich postawy i kompetencje zawodowe. Nie budzi już sprzeciwu teza, iż kierowanie ucze-

---

<sup>4</sup> Szkoły TWP w opiniach uczniów kończących naukę. Raport z badań w 1995, 1996, 1997 roku. OR TWP Szczecin. Maszynopis powielony.



niem się ludzi dorosłych wymaga od nauczycieli innego przygotowania niż to, które pozwala im realizować zadania zawodowe w szkołach młodzieżowych. O konieczności innych kwalifikacji tej kadry decydują dwa czynniki: psychospołeczne cechy uczniów dorosłych i specyficzne dla nich warunki realizowania ról uczącego się. Charakterystyka tych dwóch czynników umożliwi wskazanie tych elementów kwalifikacji, które niezbędne są nauczycielowi w pracy z dorosłymi.

## Dorosły w rolach uczącego się

Punktem wyjścia charakterystyk psychospołecznych uczniów dorosłych uczynić trzeba twierdzenie o tym, że rozwój człowieka trwa przez całe jego życie, że jest on następstwem uczenia się, podejmowania różnorodnych nowych zadań, przystosowywania się do zmieniających się sytuacji i warunków zewnętrznych. W dzieciństwie i okresie dorastania dominują zmiany rozwojowe. Dorosłość łączy w sobie zmiany rozwojowe i regresywne związane z procesami starzenia się organizmu. Ale człowiek może rozwijać się tak długo, dopóki chce i jest zdolny do stawiania przed sobą nowych zadań i uczenia się nowych sposobów ich realizowania<sup>5</sup>.

Szkoły TWP grupują głównie uczniów znajdujących się w fazie wczesnej dorosłości (19–35 lat). Jest to okres osiągnięcia pełni sił fizycznych, sprawności intelektualnej; samodzielności życiowej; wysokiej aktywności wynikającej z potrzeby samorealizacji w pracy, rodzinie, środowisku. W tym najbardziej dynamicznym okresie życia człowiek podejmuje najważniejsze decyzje i ustala swoje miejsce w społeczeństwie, kształtuje karierę zawodową, osiąga zdolność stawiania sobie celów i kierowania swoim działaniem<sup>6</sup>. W związku z tym jest w pełni odpowiedzialny za siebie, za własny plan życiowy, za swoją działalność. Jest więc wczesna dorosłość okresem największej aktywności, ale i największego spiętrzenia się zadań, obowiązków, aspiracji mogących być źródłem stresów tym bardziej, że we wszystkich ważniejszych rolach człowiek występuje jako nowicjusz (zawodowe, małżeńskie, rodzicielskie, obywatelskie, towarzyskie)<sup>7</sup>.

W okresie wczesnej dorosłości człowiek osiąga najwyższe możliwości rozwojowe. Dotyczy to w szczególności właściwości intelektualnych. Wzrost wydolności funkcji warunkujących możliwości poznawcze jednostki osiąga najwyższy poziom. Jednostka uzyskuje największą w swoim życiu zdolność różnicowania reakcji na warunki zewnętrzne; największą plastyczność w kształtowaniu złożonych nawyków psychomotorycznych; najwyższą sprawność pamięci operatywnej; najwyższą sprawność w rozwiązywaniu zadań werbalno-logicznych; największą zdolność koncentracji i przerzutności uwagi. W wieku 19–29 lat możliwości poznawcze jednostki osiągają swój punkt szczytowy. We wczesnej dorosłości, uczący się – samodzielnie lub pod kierunkiem – są w stanie przyswajać wiedzę w jej naj-

---

<sup>5</sup> Z. Pietrański: Kierowanie własnym rozwojem. Wyd. Iskry, Warszawa 1977, s. 10.

<sup>6</sup> L. Bandura: Wybrane problemy studiów dla pracujących. PWN, Warszawa 1974, s. 69.

<sup>7</sup> W. Szewczuk: Psychologia człowieka dorosłego. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962, s. 42.

bardziej złożonych postaciach, systematyzować ją, weryfikować, użytkować do rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, a równocześnie kształtować swój stosunek do tej wiedzy, własnego rozumu i własnych możliwości intelektualnych.

Ta wysoka jakość procesów intelektualnych sprzyja dojrzewaniu światopoglądowemu. Nasilają się w tym okresie wątpliwości światopoglądowe wyrażające się w pytaniach o sens życia, jakość życia, o to, czym je wypełnić, o własne w nim miejsce. Na tym tle intensyfikują się dążenia do poznania, zrozumienia świata i samego siebie, do integracji wiedzy umożliwiającej formułowanie poglądów dotyczących różnych dziedzin życia. Sprzyja to krystalizowaniu się przekonań oraz stabilizowaniu systemu wartości. Właśnie w tej fazie rozwoju osobniczego decyduje się, jaki będzie stosunek jednostki do życia, pracy, zawodu, do siebie i innych ludzi, a także, które wartości będzie ona cenić, ku którym dążyć będzie w swoim życiu<sup>8</sup>.

Naturalną tendencją rozwojową w tym okresie jest dążenie jednostki do podmiotowego istnienia. Wyraża się to w: 1) silnym dążeniu do niezależności, manifestowaniu jej; do „psychicznego uwalniania się” od różnorodnych nacisków i oczekiwań zewnętrznych. Często w związku z tym nadmiernie „rozbudowane” poczucie autonomii staje się źródłem konfliktów z otoczeniem; 2) dążeniu do wolności i autentyczności istnienia wyrażających się w swobodzie myślenia i działania, dążeniu do „bycia sobą”, samodzielności w podejmowaniu decyzji na podstawie uznawanych wartości, postrzeganiu siebie jako czynnika sprawczego własnej sytuacji<sup>9</sup>; 3) zabiegach o poszanowanie wartości własnej i godności osobistej.

Zbiorowość uczniów dorosłych wyodrębnia się także specyficznymi dla niej warunkami realizowania roli uczącego się w instytucjach edukacyjnych. Inaczej niż dzieci i młodzież wchodzi oni w tę rolę. Uczestnictwo w zajęciach szkolnych jest ich autonomiczną decyzją. Pojęcie „obowiązek szkolny” nie ma zastosowania do tej kategorii kształcących się. Stąd też uczenie się postrzegają nie jako narzucony z zewnątrz obowiązek, ale jako realizację zadań przyjętych dobrowolnie, z myślą o osiągnięciu własnych celów związanych z poprawą swojej sytuacji zawodowej, osiągnięciem wyższych pozycji w bliskich im kręgach ludzi, zaspokajaniu potrzeby rozwijania własnej osoby. Rolę uczących się i wynikające z niej zadania traktują pragmatycznie, a w działalność kształceniową angażują się tym bardziej, im wyraźniej dostrzegają jej związek z możliwością realizowania motywów, które zadecydowały o podjęciu nauki. U uczniów dorosłych uczenie się nie jest – jak w przypadku dzieci i młodzieży – podstawową formą ich aktywności. Jest nią praca zawodowa. Jej poświęcają najwięcej czasu i energii życiowej. Na drugim planie wymienia się zwykle obowiązki rodzinne. Uczenie się w tych warunkach związane jest zazwyczaj z rezygnacją z czasu wolnego oraz organizowaniem swojego udziału w życiu rodzinnym. Rzadko zdarzają się przypadki ograniczenia aktywności zawodowej na rzecz obowiązków szkolnych. W sytuacjach wewnętrznego konfliktu zakład pracy – szkoła, z reguły preferują zadania zawodowe.

---

<sup>8</sup> K. Jaskot: *Wychowanie w szkole wyższej*. PWN, Warszawa 1984, s. 12–17.

<sup>9</sup> H. Rylke, G. Klimowicz: *Szkoła dla ucznia*. WSiP, Warszawa 1992, s. 169–170.

Dorośli uczą się inaczej niż dzieci i młodzież. Są zdolni do intensywnego uczenia się. Uczą się łatwiej i szybciej. Łatwiej zapamiętują, co wiąże się z tym, że mając większe doświadczenie życiowe potrafią nowe wiadomości powiązać z zasobem posiadanych doświadczeń<sup>10</sup>. Łatwiej potrafią stosować wiedzę w praktycznej działalności szczególnie wtedy, gdy mają świadomość przydatności (ważności z jakichś względów) tego, czego się uczą, gdy wiąże się to z ich zainteresowaniami lub pracą zawodową<sup>11</sup>. Do poznawanej wiedzy mają podejście pragmatyczne. Dlatego potrafią ją selekcjonować, być w stosunku do tej wiedzy krytycznymi i sceptycznymi, dostrzegać względność wiedzy i znaczenie kontekstu sytuacyjnego w ocenie faktów, reguł, decyzji<sup>12</sup>. Krytycyzm i sceptycyzm w stosunku do nowej wiedzy jest cechą wyróżniającą uczniów dorosłych. Zazwyczaj wynika on ze sprzeczności pomiędzy ukształtowanym już własnym systemem wartości, a tymi wartościami, które niesie ze sobą proces kształcenia. Często bowiem nowa wiedza, inne postawy, inne wartości prezentowane przez nauczycieli naruszają dotychczasowe sposoby myślenia uczących się, ich kryteria wartościowania, postawy, przekonania. Może to w rezultacie prowadzić do swoistego dualizmu w ustosunkowaniu się do nowych faktów. Z jednej strony uczący się przyswajają poznawane treści, gdyż rozumie konieczność wypełniania zadań kształceniowych, z drugiej zaś w pewien sposób dystansuje się w stosunku do nich, uznając je za naruszające jego „Ja”. Tego rodzaju dylematy nie występują tak ostro u uczniów młodocianych, gdyż ich postawy, systemy wartości nie są w pełni ukształtowane.

W szkolnym uczeniu się ludzi dorosłych brak jest wielu bezpośrednich, zewnętrznych czynników kontroli mogących stymulować ich aktywność kształceniową. W szkołach młodzieżowych nauczyciele mogą tego rodzaju czynniki uruchamiać i „manipulować” nimi (wywiadówki, bezpośrednie kontakty z rodzicami, dzienniczki ucznia). W przypadku uczniów dorosłych, nawet gdy czynniki takie są dostrzegane (zainteresowanie wynikami ze strony rodziny, przełożonych w miejscu pracy, opinie kolegów z klasy), to nauczyciele nie mogą wykorzystywać ich bezpośrednio ze względu na autonomiczny charakter udziału osób dorosłych w procesach kształcenia. Stąd czynności kontroli ze strony nauczycieli w odniesieniu do tej kategorii uczniów muszą mieć walory motywacyjne; wykorzystywać zdolność uczących się do odpowiedzialności i samokontroli.

## **Nauczyciel kierujący uczeniem się dorosłych**

Z przedstawionych charakterystyk wynikają określone oczekiwania w stosunku do nauczycieli, co do ich zachowań w interakcjach z uczniami dorosłymi i sposobów realizowania zadań kształceniowych. Podstawową kwestią jest przyjęcie przez nauczyciela określonej koncepcji realizowania własnej roli zawodowej, w tym określonego stosunku do uczących się. W odniesieniu do dorosłych najbardziej pożądany jest stosunek wychowaw-

---

<sup>10</sup> Z. Pietrasieński: *Rozwój człowieka dorosłego*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962, s. 37.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> W. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962, s. 78.



czo-partnerski. Ma on miejsce wówczas, gdy nauczyciele i uczący się uzgadniają cele i zamierzenia jako wspólne i podejmują ich realizację, zakładając „... że wszelkie dalsze decyzje dotyczące etapów, sposobów i organizacji działania podejmowane będą wspólnie, w samym zaś działaniu każda osoba ma swój własny uzgodniony udział”<sup>13</sup>. Postawa wychowawczo-partnerska realizuje postulat podmiotowych relacji pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego współdziałającymi ze sobą i wzajemnie na siebie oddziałującymi. Treścią tego współdziałania są zadania przewidziane dla danych sytuacji dydaktycznych, a jego przebieg wyznaczany jest potrzebami wynikającymi z gotowości uczących się i nauczycieli do wspólnego realizowania tych zadań i wymaga od nich:

- komunikowania się (przekazywania – przyjmowania informacji, wymiany pomysłów, poglądów, decyzji, ocen);
- wzajemnego zrozumienia (informacji związanych z realizowanymi zadaniami, instrukcji, poleceń, sugestii, oczekiwań, intencji, zamierzeń, przeżyć);
- ustosunkowania się do siebie (postrzegania swojego miejsca w sytuacji dydaktycznej – swoich ról i pozycji, akceptowania partnerów, wzajemnej uczciwości intelektualnej, wzajemnego poszanowania godności osobistej);
- wzajemnego wpływania (zmiana stanu, zmiana zachowań, zmiana cech partnera, ukierunkowanie potrzeb, zamierzeń, decyzji związanych z działaniem, stymulowanie aktywności partnerów);
- współodczuwania (ujawniania stanów emocjonalnych, wywoływania u partnerów stanów emocjonalnych niezbędnych do działania, gotowości zmiany własnych przeżyć i stanów pod wpływem partnerów).

Występowanie tych zachowań jest warunkiem niezbędnym właściwego pedagogicznie kontaktowania się nauczycieli z uczniami dorosłymi w sytuacjach dydaktycznych. Wymaga to od nauczycieli opanowania nowych kompetencji zawodowych – komunikacyjnych; organizatorskich; negocjacyjnych; partnerskich.

Skuteczne kierowanie uczeniem się ludzi dorosłych zależy w znacznej mierze od tego, na co nauczyciele orientują się w kontaktach z nimi. Wyróżnia się z tego punktu widzenia cztery typy nauczycieli<sup>14</sup>:

- zorientowani na uczniów, przy czym dla jednych celem jest uczeń i jego rozwój, dla innych – dążenie do pozyskiwania sympatii uczniów, uznania z ich strony, „poklasku”,
- zorientowani na przedmiot, którego uczy. Dla nich punktem odniesienia jest ich przedmiot: on jest najważniejszy, stosunek do niego jest kryterium wartościowania ucznia i jego pracy,
- zorientowani na formalną stronę procesu dydaktycznego. Najważniejszy jest dla nich program nauczania, dyscyplina, realizacja zaplanowanej ilości materiału w wyznaczonym czasie, określony sposób prowadzenia zeszytu, obecność na zajęciach itp.,

---

<sup>13</sup> H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. PWN, Warszawa 1976.

<sup>14</sup> J. Katz: *Personality and Interpersonal Relations in the College Classroom*. W: *The American College*, ed. Nevit Stanford 1962, New York, Willey and Sons, s. 373–374.

- zorientowani na własną osobę. Uczniowie (klasa) są traktowani przez nich jako audytorium do eksponowania własnej osoby. Przybiera to postać demonstrowania własnych intelektualnych możliwości; własnego powabu; manifestowania własnej władzy (manipulowanie uczniami, uzależnianie ich od siebie, poniżanie ich godności).

Już z tej pobieżnej charakterystyki można wnosić, iż dominacja u nauczyciela zachowań charakterystycznych dla danego typu niesie określone konsekwencje dla układu stosunków osobowych w toku zajęć dydaktycznych. Układ ten charakteryzuje się bowiem dwukierunkowością i zwrotnością zachowań: określone zachowania nauczyciela wywołują określone reakcje uczniów i klasy jako całości, te zaś powodują generowanie nowych zachowań nauczyciela. Można z dużą dozą prawdopodobieństwa przewidywać, że nauczyciel nastawiony na przedmiot, ten łańcuch wzajemnych wpływów będzie koncentrować na celach i zadaniach poznawczych i mniej uwagi zwracać będzie na osobę ucznia, jego stany emocjonalne czy psychospołeczną atmosferę zajęć. Nauczyciel ukierunkowany na siebie może wprowadzać do zajęć elementy rywalizacji z klasą służące wykazaniu własnej wyższości. W skrajnych przypadkach prowadzi to do traktowania współpracy z uczniami z sarkazmem, kpiną a czasem z wrogością; tłamszenia uczniów; niepodejmowania współpracy z nimi. Badania nastawień nauczycieli w interakcjach dydaktycznych ze studentami ujawniają, iż ciągle największą grupę stanowią nauczyciele ukierunkowujący się na wykładany przedmiot i formalną stronę procesu dydaktycznego (ponad 40% badanych). Zainteresowani rozwojem studenta stanowili zaledwie 1/4 ocenianych nauczycieli, a nastawienia wyraźnie astudenckie przejawiało ponad 17% badanych. Są oni ukierunkowani na cele osobiste, a ewentualne korzyści rozwojowe studentów są ubocznym efektem realizowania tych celów<sup>15</sup>. Jest to niewątpliwie skutek braku przygotowania do pracy z ludźmi dorosłymi. Nauczycielom podejmującym taką pracę szczególnie potrzebna jest znajomość tego rodzaju nastawień zawodowych, ich konsekwencji i świadomość własnych tendencji. Tylko wtedy mogą oni celowo regulować własne zachowania zawodowe i stwarzać warunki poprawnego pedagogicznie kontaktowania z uczniami.

Właściwości uczenia się dorosłych (szczególnie w formach zaocznych) wymagają od nauczycieli „przechodzenia” od nauczania do kierowania uczeniem się. Oznacza to, iż nauczyciele uczniów dorosłych swoją rolę dydaktyczną realizują przez organizowanie aktywności poznawczej uczących się, a nie tylko dostarczanie im gotowej wiedzy. W związku z tym nauczyciele:

- wyraźnie określają cele (co poznać, czego się nauczyć, jakich zachowań oczekują od uczących się);
- formułują zadania (co trzeba zrobić, żeby poznać, jakim wymaganiom sprostać, jakich efektów nauczyciel oczekuje);
- ustalają organizacyjne warunki działania (kto, co będzie robić, kto z kim w trakcie pracy będzie się kontaktować, jakie mają być zasady tego kontaktowania);
- współdziałają z uczniami w trakcie realizowania zadań (ukierunkowują, pomagają, dostarczają wzorów działań, regulują współdziałanie partnerów);

<sup>15</sup> K. Jaskot: Nastawienie nauczycieli akademickich w interakcjach dydaktycznych ze studentami. W: Edukacyjne Dyskursy. Internet <http://iip.uni.w.szczecin.pl/~edipp>. 30 września 1999.

- stymulują aktywność uczących się (aprobuja czynności realizacyjne, zachęcają, aprobuja wyniki pracy, pomysły, eksponują możliwości uczących się, organizują pozytywną opinię klasy, ułatwiają osiągnięcie powodzenia);
- weryfikują, integrują, systematyzują wyniki pracy uczących się (jak wykonane zadania, co najważniejsze, jakie drogi dochodzenia do wyników są najlepsze, jaka jest przydatność tego co zostało poznane).

Występowanie tego rodzaju zachowań nauczycieli sprawia, iż sytuacje dydaktyczne stają się bliższe doświadczeniom i sposobom funkcjonowania uczących się i dają im poczucie współsprawstwa tego, co dzieje się w procesach kształceniowych.

Pragmatyzm dorosłych i ich krytyczne nastawienie do wiedzy sprawiają, iż ze strony nauczycieli potrzebne są celowe działania odpowiadające tym cechom i „zagospodarowujące” je na rzecz procesu dydaktycznego. Po pierwsze, są to specjalne zabiegi motywacyjne. Uczniowie dorośli, jeżeli mają być aktywni i zaangażowani, muszą mieć świadomość celowości i przydatności tego, co robią, co poznają, co mają opanować. Postulat ten dotyczy wszystkich momentów procesu dydaktycznego, w których uczący się wprowadzani są w sytuacje zawierające element „nowego”, nowy przedmiot, nowy dział programowy, nowe zadania. Po co, dlaczego, komu do czego będzie to przydatne, jaką ma wartość dla rozwoju uczącego się, jaki związek z innymi przedmiotami i całością kształcenia, to są pytania, na które uczący powinni uzyskiwać możliwie dokładne odpowiedzi. Po drugie, są to działania „rozładowujące” opory wobec nowej wiedzy, a przybierające postać wyjaśniania, argumentowania, wyrażania wątpliwości, uznawania wątpliwości uczniów, dowodzenia, przekonywania, wyprzedzania następstw w czasie itp. Są one niezbędne także z punktu widzenia kształtowania intelektualnych postaw uczących się – dociekliwości, otwartości umysłu, krytycyzmu, uczciwości intelektualnej, innowacyjności. Specyficzną formą nauczycielskich działań motywacyjnych jest podtrzymywanie decyzji o uczeniu się. Ich potrzeba wynika z faktu pojawiania się w różnych fazach nauki tendencji do rezygnacji ze szkoły. Tendencje takie są najczęściej powodowane niemożnością samodzielnego przezwyciężenia trudności adaptacyjnych, pogodzenia nauki z pracą zawodową lub obowiązkami rodzinnymi, znalezieniem się w niekorzystnych okolicznościach (choroba, macierzyństwo, utrata pracy). Związane z tym zachowania nauczycieli powinny zmierzać do wywołania zmiany decyzji i pomocy w tworzeniu warunków kontynuowania nauki. Ale podtrzymanie decyzji o uczeniu się nie dotyczy tylko takich skrajnych przypadków. Powinno odnosić się do wszystkich uczących się i być praktykowane przez wszystkich nauczycieli. Uczniowie dorośli potrzebują tego rodzaju wsparcia – potwierdzenia słuszności ich decyzji, wskazywania na jej wartość, potwierdzania ich możliwości pokonywania przeszkód związanych z osiągnięciem wykształcenia, wskazywania dalszych perspektyw i korzyści. Jest to ważne, bowiem wielu z nich doznało różnych życiowych niepowodzeń i zawodów w wyniku czego ich samooceny mogą być zaniżone.

Praca z uczniami dorosłymi wymaga od nauczycieli szczególnej dbałości o moralną sferę ich wzajemnych kontaktów. Ze strony nauczyciela gwarantuje to jego takt pedagogiczny. Jest on formą przejawiania kultury w kontaktach z uczniami i wyraża się w: 1) poszanowaniu godności ucznia, jego uczuć osobistych, jego poczucia własnej wartości<sup>16</sup>;

<sup>16</sup> Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1956, s. 404.



2) unikaniu przez nauczyciela nadmiernego eksponowania własnej osoby<sup>17</sup>; 3) unikaniu zbędnych konfliktów i umiejętnym rozstrzygnięciu już zaistniałych<sup>18</sup>. Taktowane zachowania nauczyciela wyzwalają taktowne zachowania uczniów nie tylko w stosunku do niego, ale także w stosunkach pomiędzy sobą. Umożliwiają zatem emocjonalne zbliżenie wszystkich uczestników sytuacji dydaktycznych i nadawanie podmiotowego charakteru zachodzącym pomiędzy nimi interakcjom. Wszelkie zachowania nietaktowne – godzące w poczucie godności własnej ucznia, poniżające go, lekceważące lub ignorujące – są spostrzegane przez uczniów jako zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa. Powodują w związku z tym, zwrotną reakcję uczniów, sygnalizującą nieobiektywność zachowań nauczyciela – skryty lub jawny sprzeciw, wycofanie, tworzenie „bariery psychicznej”.

Obok oczywistych zachowań nietaktownych, silnie odczuwanych przez uczniów, spotyka się często zachowania nietaktowne bardziej „miękkie” – moralizatorstwo, podnoszenie głosu, ironia, „niesmaczne żarty”, złośliwe komentarze, lekceważące gesty. Są one tylko pozornie mniej szkodliwe. W rzeczywistości są czynnikiem ograniczającym wartościowe kontaktowanie się z uczniami i możliwość oddziaływania na nich poprzez wyzwalanie mechanizmów naśladowczych i identyfikacyjnych.

## Zakończenie

Z raportów międzynarodowych stowarzyszeń zajmujących się edukacją dorosłych wynika, iż w najbliższych 15–20 latach problematyka kształcenia ustawicznego jawić się będzie jako jedna z najważniejszych dziedzin w polityce oświatowej. Realizacja tych tendencji wymagać będzie zasadniczych zmian w sposobie myślenia o kadrach do pracy z ludźmi dorosłymi. Będzie postępował proces różnicowania się instytucji i form kształcenia ustawicznego, a towarzyszyć temu będzie różnicowanie się andragogów. Różnicować się będzie także zawód nauczyciela ludzi dorosłych, ze względu na kompetencje oczekiwane w różnych formach aktywności edukacyjnej. Ale to różnicowanie dokonywać się powinno na gruncie systemu kompetencji wspólnych wszystkim andragogom nauczycielom. Określenie pełnego ich zakresu jest zadaniem bardzo trudnym. Potwierdziły tę tezę obrady Międzynarodowej Konferencji poświęconej tej problematyce<sup>19</sup>. Ale wynikało z nich także, iż problemy kwalifikacji nauczycieli dorosłych muszą być postrzegane w rzędzie najważniejszych, choćby z tych względów, iż w całej teorii edukacji dorosłych ta dziedzina jest zapóźniona w stosunku do innych. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej ma wszelkie warunki ku temu (szkoły, uczelnie, kontakty międzynarodowe), by być czynnikiem inspirującym działania w tym zakresie wszystkich, którzy edukację dorosłych mają wpisaną w zakres zadań statutowych.

---

<sup>17</sup> S. Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie. Warszawa–Wrocław 1947, s. 409.

<sup>18</sup> H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. PWN Warszawa, 1976, s. 408.

<sup>19</sup> Międzynarodowa Konferencja nt. „Kompetencje zawodowe nauczycieli ludzi dorosłych”, Szczecin 16–17 września 1999.

## **TOWARZYSTWO WIEDZY POWSZECHNEJ – DROGI ROZWOJU**

Transformacja ustroju w naszym kraju spowodowała zmiany w różnych dziedzinach gospodarki narodowej. Skutkiem tego był również szybki rozwój oświaty pozaszkolnej dla dorosłych. Różne podmioty gospodarcze, kierując się zasadą „co nie jest zabronione, jest dozwolone”, nie mając żadnych doświadczeń i zaplecza dydaktyczno–naukowego rozpoczynają edukację społeczeństwa dorosłego. Brak kontroli ze strony kuratoriów oświaty spowodował jeszcze większy bałagan na tym odcinku. Zaskoczeniem dla nas, fachowców, w tej dziedzinie jest na przykład to, że w miejscowości Dębie Wielkie, po 6-miesięcznym kursie absolwenci po szkołach podstawowych lub zasadniczych zawodowych otrzymują świadectwa ukończenia liceum ogólnokształcącego dla dorosłych z maturą włącznie. Warszawski ZDZ Filia w Węgrowie w swojej ulotce reklamowej oferuje jeszcze szybsze ukończenie nie tylko liceum. Dziwi nas to, że nikt nie jest zainteresowany uporządkowaniem tej sytuacji w oświacie, chociaż są powołane specjalne instytucje, które mają obowiązek kontrolowania realizacji wytycznych i zarządzeń ministra edukacji narodowej w tej sprawie.

W takim rozgardiaszu przyszło pracować nam, tzn. Towarzystwu Wiedzy Powszechnej w Siedlcach. Mieliśmy szczęście, że starsze społeczeństwo wspianale pamięta idee TWP, które zawsze były związane z oświatą i to z oświatą w pełnym tego słowa znaczeniu.

Nasi działacze, po marazmie, który trwał w latach 1989–1994, przystąpili z wielkim zaangażowaniem do poszukiwań nowych form działalności. Dzięki uchwale Zarządu Głównego w Warszawie i decyzji Sądu otrzymaliśmy osobowość prawną. Celowo pomijamy sprawy organizacyjne skupiając się na sprawach merytorycznych, to jest na oświacie dorosłych.

W porozumieniu z trzema kuratorami: w Siedlcach, Białej Podlaskiej i Łomży i za ich aprobatą przystąpiliśmy do organizowania następujących form oświatowych:

- powołanie Pomaturalnych i Policealnych Studiów Zarządzania i Marketingu,
- kursy eksternistyczne – 3 semestry po 5 miesięcy każdy, kończące się otrzymaniem świadectwa ukończenia Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych – na podbudowie szkoły podstawowej lub zasadniczej zawodowej czy też ukończenie innych szkół,
- kursy 6-miesięczne przygotowujące słuchaczy do matury (styczeń, maj) na podbudowie ukończonych szkół średnich,
- kurs 6-miesięczny (sekretarka, asystentka menedżera) dla absolwentek szkół średnich,
- kurs dla członków do rad nadzorczych spółek Skarbu Państwa – 6-miesięczny na bazie szkoły średniej,
- kursy pedagogiczne dla właścicieli warsztatów i zakładów zatrudniających uczniów,
- kurs dla inspektorów bhp – dla nauczycieli – trwający 6 miesięcy,
- kurs dla nauczycieli – organizator turystyki szkolnej,

- kurs bhp i ppoż.,
- języki obce (zachodnie).

Z perspektywy czasu, po dokładnej analizie ostatniego okresu naszej działalności, doszliśmy do przekonania, że osiągnęliśmy sukces, biorąc pod uwagę nasze możliwości i fakt, że staliśmy w obliczu likwidacji.

Nasze osiągnięcia to:

- mamy powołanych pięć Pomaturalnych i Policealnych Studiów Zarządzania i Marketingu: w Sokołowie Podlaskim, Siedlcach, Łochowie, Łosicach i Łomży. Wyżej wymienione placówki mają nadany status szkoły publicznej. Jest to wysoka ranga. Nasi słuchacze po otrzymaniu dyplomów mają większe możliwości znalezienia pracy we wschodniej Polsce, gdzie jest duże bezrobocie. Co roku 120–150 absolwentów opuszcza nasze progi.
- W obecnej chwili mamy 17 placówek, w których prowadzimy kurs eksternistyczny przygotowujący młodzież do otrzymania świadectwa ukończenia Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych. W 25 oddziałach dorosła młodzież zdobywa upragnione świadectwo ukończenia szkoły średniej. Obecnie uczy się ponad 650 osób. W tej formie pracy oświatowej jesteśmy potentatami na terenie naszej działalności. Słuchacze nasi przystępują do matury, a następnie z roku na rok coraz więcej studiuje w wyższych uczelniach.
- Na naszym terenie również jesteśmy potentatami w zakresie organizowania kursów 6-miesięcznych dla osób mających ukończoną szkołę średnią, aby mogły przystąpić do matury. Opracowane przez nas programy i dobór kadry pedagogicznej sprawiają, że prawie 100% z nich otrzymuje świadectwa dojrzałości.
- Prowadziliśmy i w dalszym ciągu prowadzimy w porozumieniu z dyrektorami szkół kurs organizator turystyki szkolnej. Nie jest to poważna pozycja w naszej działalności, ale znacząca dla nas.
- Prowadzimy wciąż kurs sekretarka, asystentka menedżera, wykorzystując opracowany przez nas program autorski, którego celem jest kształcenie sekretarek menedżera na miarę potrzeb współczesnego biura.

Mimo dużego nakładu pracy i ogromnego wysiłku organizacyjnego nie udało nam się zorganizować:

- kursu pedagogicznego dla właścicieli warsztatów i zakładów zatrudniających uczniów,
- kursu dla kandydatów do rad nadzorczych Spółek Skarbu Państwa.

Świadomie zrezygnowaliśmy z prowadzenia szkoleń w zakresie BHP i Ppoż. na rzecz innych podmiotów gospodarczych mających więcej doświadczeń w tym zakresie.

Języki zachodnie ograniczyliśmy tylko do 2 szkół podstawowych. Podjęliśmy próbę zorganizowania podobnego kursu dla dorosłych, lecz bez odpowiednich pracowni, uwzględniając dużą konkurencję jest to niemożliwe.

Chcąc zapewnić wysoki poziom realizacji wyżej wymienionych zadań zatrudniamy kadrę specjalistów w swojej dziedzinie, ciesząc się dużym autorytetem w środowisku – od profesora poprzez doktora habilitowanego do magistra ze stopniem specjalizacji. Zdecydowana większość kolektywu nauczycielskiego przeobraziła się w działaczy tewupowskich. Koleżankom i kolegom powierzamy odpowiednie zadania, konsultujemy je i realizu-



jemy według zarządzeń i uchwał naszego Zarządu. To nasze zaangażowanie w pracę oświatową i organizacyjną dostrzegają instytucje oświatowe i samorządowe. Jesteśmy zapraszani na ważne uroczystości, choćby na inaugurację roku akademickiego w Akademii Podlaskiej w Siedlcach, której rektor i część kadry naukowej są naszymi działaczami. Bardzo przyjazne stosunki łączą nas z Mazowieckim Kuratorium Oświaty – Delegatura w Siedlcach. Postępujemy zgodnie z przepisami i dotychczas nie było między nami żadnych nieporozumień.

Nasi Słuchacze po każdym semestrze zdają egzaminy przed Komisją Państwową powołaną przez Centrum Kształcenia Ustawicznego w Siedlcach i Łosicach. Te dwa gremia doceniają nasze dążenia i aspiracje, a także wysiłek naszej dorosłej młodzieży – przy egzaminach są wyrozumiali a jednocześnie wymagający.

Przy naszym zarządzie działa Klub TWP i ZNP, z którym współpracujemy. Spotkania przeradzają się w wielogodzinne debaty. Spotykamy się z twórcami kultury regionalnej, przedstawicielami medycyny, a nawet ministrem spraw zagranicznych. Organizujemy wyjazdy w plener połączone ze spotkaniami z artystami.

Nie zapominamy również o pomocy charytatywnej. W jednej z zaprzyjaźnionych z naszym Oddziałem Regionalnym szkół siedleckich sponsorujemy obiady uczniom, których rodzice znaleźli się w trudnej sytuacji materialnej.

Wielkim sukcesem naszego Oddziału jest zmiana siedziby. Z pomieszczenia na poddaszu o powierzchni 8 m przenosimy się do lokalu o powierzchni 200 m i zaadaptowanego do naszych potrzeb: 4 sale lekcyjne, 3 pomieszczenia biurowe z zapleczem sanitarnym.

Realizując nasz Statut przystąpiliśmy do rozbudowy naszych kół poprzez angażowanie młodych nauczycieli. W chwili obecnej mamy 15 kół terenowych i ponad 180 członków.

Do tradycji należą uroczyste inauguracje roku oświatowego. W 1998 r. obchodziliśmy 45-lecie powołania TWP na Ziemi Siedleckiej. Z tej okazji został wybity okolicznościowy medal, którym odznaczono 75 działaczy.

Czy mamy marzenia? Owszem. Najbliższe plany:

- Powołanie Wyższej Szkoły Zawodowej Biznesu TWP. Mimo usilnych starań i naszego dużego wysiłku (mamy opracowane plany i programy nauczania, statut uczelni, lokalizację, zgromadziliśmy środki finansowe) nie udało nam się z dniem 1.10.99 otrzymać zezwolenia MEN. Jesteśmy przekonani, że osiągniemy ten cel.
- Umożliwienie młodzieży niepełnosprawnej ukończenie liceum ogólnokształcącego (mamy odpowiednią kadre i lokal dostosowany do ich możliwości).
- Wprowadzenie kursów z andragogiki dla naszych wykładowców. Chcemy, by doskonalili swoją wiedzę i umiejętności w pracy z dorosłymi, a w szczególności pragniemy przygotować naszych nauczycieli do udziału w pracach Komisji Egzaminacyjnych.
- Włożymy maksimum wysiłku, aby w dalszym ciągu być liczącym się podmiotem oświatowym w edukacji dorosłych (kursy eksternistyczne i maturalne).

Analizując wszystkie za i przeciw, a w szczególności to, że kierownictwo Zarządu Oddziału, kadra pedagogiczna i dobra współpraca z Zarządem Głównym TWP, administracją oświatową i samorządową pozwala optymistycznie patrzeć w przyszłość, że jest możliwa realizacja tych planów – nawet przy tylko 2-osobowej obsadzie biura.

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz Pilch  
Uniwersytet Warszawski

## GRZECH NAIWNOŚCI

Edukacja zawsze była kosztownym działem życia publicznego oraz wymagała sporego wysiłku finansowego samego zainteresowanego lub jego rodziny. Czym innym są jednak tak rozumiane koszty społeczne i wysiłek indywidualny, a czym innym komercjalizacja oświaty. W Polsce mamy do czynienia przede wszystkim z tym drugim zjawiskiem, czyli z organizowaniem usług oświatowych dla osiągnięcia indywidualnych lub grupowych korzyści.

Jeszcze i w tej zasadzie nie byłoby nic zdrożnego, jeśli nie blokowałyby dostępu do określonych szczebli kształcenia lub rodzaju usług oświatowych młodzieży i dorosłym, których nie stać na opłaty. Wiele jednak wskazuje na to, że odpłatność nabierać będzie charakteru masowego, powszechnego i wykluczającego.

Klasycznym przykładem wypaczonej idei kształcenia komercyjnego są tzw. kursy przygotowawcze do egzaminów na studia wyższe. Wychodząc z założenia, że szkoła średnia źle lub nierówno przygotowuje swoich absolwentów, osoby lub grupy związane z określoną uczelnią podejmują się wyrównywać szanse za określoną, często dość wysoką opłatą. W istocie dochodzi do nie do wyrównywania szans, ale do pogłębienia różnic. Usługi te wykupuje młodzież bardziej zamożna, miejscowa czyli w praktyce wielkomiejska i już wcześniej lepiej przygotowana. **Pomijam fakt, że wykupuje się nie tyle samą usługę oświatową, co pewien rodzaj nadziei i nie wypowiedzianych intencji.** Nie wdając się w ocenę poziomu nauczania, rzeczywistej potrzeby takiej działalności oraz skutków społecznych kształcenia, jest to najbardziej klasyczny sposób komercjalizowania usług oświatowych, spełniających zasadę: „masz pieniądze – będziesz lepszy”.

Jednak wszelka komercjalizacja oświaty jest zabiegiem na dłuższą metę zgubnym. Koronny argument obrońców komercjalizacji edukacji, dotyczący rzekomego wzrostu jej jakości w wyniku wprowadzenia opłat, został skompromitowany praktyką ostatnich lat.

Uczelnie wyższe, przymuszone dotkliwą biedą, wprowadziły powszechnie zaoczne kształcenie płatne. **Jego poziom w opinii samych pracowników uczelni jest z pogranicza przyzwoitości, a często poniżej tego poziomu.** Nie dopełniono żadnych zapowiadanych warunków poprawy: lokalowych, kadrowych, dydaktycznych i organizacyjnych. Co więcej – dzieje się tak nie tylko na małych, nie zawsze zasługujących na to miano, uczelniach, ale także w renomowanych szkołach wyższych.

**Szczególnie przykre jest to, że ofiarami takich praktyk padają nauczyciele, których wykształcenie powinno być szczególnie staranne, a których masowy pęd do zdobywania dyplomów wymusiły wymagania Ministerstwa Edukacji Narodowej. Ministerstwo jest w stanie dać stypendia 10 tys. kształcącym się nauczycielom. Chętnych jest trzy razy więcej. Korzystają na tym uczelnie zabierając lwia część uposażenia nauczyciela na czesne. Należy pamiętać, że system edukacji jest układem naczyń połączonych, co oznacza, że właściwość jednego ogniwa przenosi się na inne. To tylko kwestia czasu, kiedy zasada odpłatności najpierw powoli, a następnie lawinowo ogarnie szkolnictwo średnie.** O konsekwencjach można mówić z ludźmi z wyobraźnią i wyczuciem zasad sprawiedliwości społecznej. Czy dzisiejsze elity do nich należą?

Polska jest jednym z nielicznych krajów Europy, gdzie racje finansowe rozstrzygają o losach szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, a racje społeczne ustępują przed enigmatycznymi lub co częstsze – gangsterskimi – regułami wolnego rynku.

Warto uświadomić sobie, że większość przemian w oświacie dokonywanych „niewidzialną ręką rynku” uderza w warstwy ubogie, a w pierwszym rzędzie – w dziecko wiejskie. Już dzisiaj nauczyciele obserwują zjawisko zwielokrotnionych trudności dydaktycznych w nauczaniu początkowym, co jest efektem prawnie usankcjonowanej likwidacji sieci przedszkoli oraz zniesienia obowiązkowości tzw. klasy zerowej. Ogólnopolskie badania prowadzone przez Stowarzyszenie Doradców Metodycznych Wychowania Przedszkolnego pod kierunkiem dr Danuty Waloszek potwierdziły ważną rolę tzw. klasy zerowej w propedeutyce szkolnej.

Coraz bardziej dramatyczna jest sytuacja małych szkół wiejskich zagrożonych likwidacją na skutek wdrażania reformy oświaty. **Tylko w tym roku zlikwidowano 1500 małych szkół.** Następcy owych świątłych samorządów, które zlikwidowały przedszkola i szkoły, a także minister edukacji, który ów proces zainspirował, będą się dziwić za kilkanaście lat, skąd taka dynamika wzrostu społecznych dewiacji.

Nie jestem odosobniony w tych poglądach. Tegoroczny raport ONZ o rozwoju społecznym poświęcony globalizacji jednoznacznie stwierdza: **„Prawa rynkowe, jeżeli będą jedynym czynnikiem, w oparciu o który będzie się rozwijać globalizacja, uczynią obywatelami świata tylko tych, których będzie na to stać”.**

**Oświata wiejska i szkoła na wsi, aczkolwiek nominalnie równorzędna miejskiej, w rzeczywistości jest obszarem najcięższego upośledzenia społecznego środowiska wiejskiego.**

Wśród licznych czynników określających kondycję oświaty pragnę zwrócić uwagę na wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne. Przeprowadzone pod moim kierunkiem bada-



nia nad stanem gminnej oświaty objęły m.in. wyposażenie klas i pracowni w pomoce dydaktyczne w ośmiu gminach o różnym stopniu zamożności oraz dla porównania w ośmiu szkołach podstawowych w Warszawie. Znikomy procent nauczycieli zarówno w Warszawie, jak i w badanych gminach był zadowolony z wyposażenia dydaktycznego swoich placówek, jednak w szkołach wiejskich było ono zdecydowanie gorsze.

Na czym więc można opierać optymistyczne prognozy autorów reformy dotyczące wysokiego poziomu wyposażenia i nauczania w gimnazjach, także wiejskich, skoro obecne wyposażenie dydaktyczne w najbardziej optymistycznych szacunkach określić można na 60% pożądanego? (Patrz tabela 1).

Tabela 1. Efekty pobytu dzieci w klasie przygotowawczej w rozbiciu na miasto i wieś w czterech elementarnych sprawnościach szkolnych

	Początek badań		Koniec badań	
	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś
Znajomość liter	42%	4%	95%	50%
Znajomość cyfr	65%	5%	100%	80%
Umiejętność czytania	32%	2%	85%	35%
Umiejętność liczenia	45%	7%	100%	87%

## W kulturze ubóstwa

W różny sposób określane jest położenie materialne polskiego społeczeństwa. Szacuje się, że ubóstwem dotknięte jest 30% społeczeństwa. Sytuacja jest znacznie gorsza na wsi. Na konferencji Instytutu Ekonomiki Rolnictwa prof. S. Leopold określił ubóstwo jako dominującą cechę polskiej wsi twierdząc, że około 80% rodzin wiejskich znajduje się w jego kręgu. Na tę sytuację rodzin wiejskich w początku lat 90. nałożyły się zjawiska, które stanowią potężną barierę zagrażającą młodzieży wiejskiej dostęp do kształcenia ponadpodstawowego. Do tych zjawisk należy zaliczyć m.in. radykalną redukcję stypendiów. Podczas gdy w połowie lat 70. pomoc w formie stypendiów otrzymało 14% dzieci i młodzieży, w roku 1998 odsetek ten spadł poniżej 1%. **Warto dodać, że w roku szkolnym 1997/1998 aż 88,5% dzieci i młodzieży nie korzystało z żadnej formy pomocy państwa.** Jedynie 0,39% korzystało ze wsparcia materialnego, 9,2% – ze świetlic i tylko 1,9% – z internatów i burs. Drugą przeszkodą, która wyrosła na drodze aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej, **był radykalny wzrost opłat za utrzymanie w bursach i internatach.** Jest to przykład braku jakiegokolwiek polityki oświatowej państwa. Z istoty swej bursy i internaty przeznaczone są bowiem dla młodzieży zamiejskowej i uboższej, której koszty nauki są relatywnie wyższe niż młodzieży miejscowej. Rzucenie takiej formy socjalnego

wspierania kształcenia na bezwzględne wody wolnego rynku musiało skończyć się katastrofą. Odływ młodzieży, której nie było stać na opłacenie internatu, automatycznie podrożył koszt utrzymania tych placówek. **W rezultacie dziesiątki internatów zamknięto, a dziesiątki tysięcy młodzieży skazano na trudy dojazdów i kolejną barierę w postaci ich kosztów. „Niewidzialna ręka rynku” zniosła bowiem wszelkie ulgi w cenach biletów uczniowskich.**

Wzrost opłat za internaty i dojazdy oraz ograniczony system stypendialny stały się „zdobyczą” czasu transformacji w zakresie blokowania aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej. A to właśnie w środowisku wiejskim powinna być szczególnie propagowana promocja wykształcenia i oświaty jako podstawowych mechanizmów awansu cywilizacyjnego, zwłaszcza że poziom wykształcenia ludności wiejskiej jest znacznie niższy niż w mieście, gdzie osób z wyższym wykształceniem jest ponad czterokrotnie więcej, a ze średnim dwukrotnie więcej niż na wsi. **Od lat pogłębia się regres we wskaźnikach scholaryzacji młodzieży wiejskiej. W latach 70. na studia wyższe trafiało co 14 dziecko pochodzenia wiejskiego, w latach 80. – co 22, a dzisiaj, według optymistów co 120, a według pesymistów co 140. (patrz tabela 2).**

Tabela 2. Struktura wykształcenia w mieście i na wsi w Polsce w latach 1988 i 1996 [w %]

Poziomy wykształcenia				
w mieście				
	wyższe	średnie	zasadnicze	podstawowe
1988	9,4	31,8	23,2	35,2
1996	17,1	42,5	31,0	9,4
na wsi				
1988	1,8	13,1	24,2	60,4
1996	3,9	23,1	40,1	32,9

Przyjmując zasadę dziedziczenia położenia społecznego za prawdopodobną regułę, musimy mieć świadomość, że wyrównywanie szans edukacyjnych między dziećmi z miasta i ze wsi to proces długotrwały i wymagający olbrzymiego wysiłku i wielkich środków. Trzeba pamiętać, że istnieją wszystkie przeszkody w dostępie do edukacji, które ukazał Mikołaj Kozakiewicz badając środowisko wiejskie w latach 70. Niektóre z nich przetrwały nie zmienione, inne się nasiliły, żadne nie zanikły. Istnieją więc dalej bariery ekonomiczne, kulturowe, psychologiczne, przestrzenne i organizacyjne. **Głoszenie dzisiaj, że reforma usunie którąkolwiek z tych barier i wyrówna szanse oświatowe jest grzechem na-  
winości lub dowodem ignorancji.**

## Między teorią a praktyką

Sądzę, że pierwszym etapem reformy winno być przywrócenie szkole jej socjalną funkcji, które łagodziłby w pewnym zakresie drastyczne różnice między szkołą wiejską i miejską. Mam na myśli dotacje do burs i internatów, przywrócenie pielęgniarstwa środowiskowej oraz dożywianie dzieci.

Drugie wielkie zadanie reformy to wypracowanie jakiegoś racjonalnego sposobu zarządzania oświatą. Istnieją bowiem sprzeczności między fundamentalną zasadą wolnego rynku, która wyklucza interwencyjne, zewnętrzne niwelowanie szans rozwojowych, a zasadą interwencjonizmu państwa, która nakłada na nie obowiązek wspierania każdego potrzebującego. Edukacja, jeśli jest otwartą dla wszystkich „przepustką do życia” (określenie Jacques’a Delorsa), jest siłą integrującą społeczeństwo, służy jego rozwojowi i buduje pożądany ład społeczny. Jeśli zaś nie spełnia tych warunków, przepełniona jest barierami, prowadzi do marginalizacji i wykluczenia społecznego, rodzi frustracje i gorycz odrzucenia jest zarzewiem społecznych niepokojów.

Jeśli jakiegokolwiek siły polityczne chcą autentycznie dążyć do wyrównywania szans edukacyjnych, mogą to robić w pierwszym rzędzie przez promocję dwu form wychowania i edukacji: poprzez powszechne wychowanie przedszkolne oraz powszechną sieć oświaty dorosłych. **Pierwsze zapobiega nierównościom, drugie – może je kompensować.** Niestety, obie formy edukacji są niedoceniane i znalazły się poza formalnym schematem systemu oświaty ogłoszonym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Trzecia zasada budowania szkolnictwa wysokiego poziomu i wysokiej użyteczności społecznej, to wyjęcie go spod rygorów i praw wolnego rynku. Szkolnictwo jako element kultury powinno być zarządzane w inny sposób niż kopalnie, transport i banki. Zwłaszcza że poziom wykształcenia Polaków odbiega od poziomu wykształcenia obywateli innych krajów (patrz tabela 3).

Tabela 3. Poziom wykształcenia ludności w wieku produkcyjnym (od 16 do 64 lat) w Polsce i w innych krajach [w %]

Wykształcenie	Polska	Kanada	Niemcy	Holandia	Szwecja	Szwajcaria francuska	Szwajcaria niemiecka
Podstawowe niepełne	26	12	1	15	13	8	3
Średnie nie ukończone	37	20	52	27	15	13	13
Średnie ukończone	22	34	23	39	45	51	57
Policealne	7	17	3	–	13	8	10
Wyższe	7	16	10	18	11	13	7

Przypomnijmy, że ogłoszony w 1998 roku „Raport o rozwoju społecznym Polska 1998. Dostęp do edukacji” (UNDP) formułuje następujące zalecenia w celu eliminowania nierówności w dostępie do wykształcenia:



- Poprawa edukacji we wczesnym okresie dzieciństwa poprzez polepszenie dostępu do przedszkoli oraz podwyższenie poziomu jakości szkolnictwa podstawowego.
- Podwyższenie mobilności wewnątrz systemu szkolnictwa w celu zapewnienia lepszego dostępu do pełnego średniego wykształcenia dzieciom z różnego typu szkół (w tym ze szkół zawodowych).
- Przywrócenie socjalnych i opiekuńczych funkcji szkół.
- Odwrócenie w systemie edukacji pozaszkolnej trendu na rozwój wyłącznie zajęć komercyjnych.
- Powstrzymanie „selekcji negatywnej” w zawodzie nauczycielskim drogą podniesienia kwalifikacji i zarobków nauczycieli.
- Zapewnienie bezpłatnego dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego.
- Poprawa dostępu osób niepełnosprawnych do wykształcenia przez szersze wykorzystanie zintegrowanego systemu edukacji oraz rozwoju systemu szkolnictwa specjalnego.

## Rozwój oświaty dla dorosłych

Podobne idee były wielokrotnie obecne w publikacjach oświatowych ostatnich lat. Zdaniem wielu społecznych organizacji w ramach ONZ, celem, ku któremu systemy oświatowe powinny zmierzać, jest nauczanie w miarę możliwości bezpłatne, łącznie ze szkolnictwem wyższym. Art. 26 powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stanowi, że „każdy człowiek ma równe prawo do nauki”. Równe, czyli niezależne od jakichkolwiek ograniczeń, np. od ubóstwa.

Również Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona w roku 1989 przez Zgromadzenie Ogólne ONZ z inicjatywy Polski zawierała podobne uregulowania. W art. 28 czytamy, iż Państwa-Strony „uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich; będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępnym dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielania w razie potrzeby pomocy finansowej; za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępnym dla wszystkich na zasadzie zdolności”.

Mimo tak wysokich protekcji oraz obowiązkowego prawa, praktyka jest zupełnie odmienna, a cały aparat propagandy przygotowuje grunt pod powszechną odpłatność za edukację ponadobowiązkową. Najbardziej smutne jest to, iż podmioty administracji państwowej, z istoty powołane do przestrzegania i budowania ładu społecznego, zobowiązane do prowadzenia polityki prospołecznej, szukają wszelkich sposobów, by obejść obowiązujące prawo, karmiąc opinię publiczną bądź to niewydarzoną koncepcją bonu edukacyjnego, bądź równie enigmatyczną wizją powszechnego kredytu.

Wbrew urzędowym deklaracjom reforma nie proponuje ani społecznych, ani organizacyjnych rozwiązań, które znosiłyby bądź choćby obniżały istniejące bariery. Wręcz przeciwnie, stwarza nowe przeszkody w postaci komercjalizacji edukacji czy choćby egzaminów między poszczególnymi szczeblami szkolnictwa, z niewiarygodną beztróską odnosząc się do obecnie istniejących nierówności.

*Artykuł przedrukowany z Głosu Nauczycielskiego 1999 nr 42*

## USTAWY O KSZTAŁCENIU USTAWICZNYM W REPUBLICIE FEDERALNEJ NIEMIEC

W konsekwencji upadku muru berlińskiego i zjednoczenia państw niemieckich Niemcy stanęli przed niezmiernie trudnym zadaniem ujednoczenia dwu systemów politycznych, gospodarczych i społecznych, rozwijających się przez kilka dziesięcioleci w rozbieżnych kierunkach. Nawet historia nie dostarczała wzorców, które mogłyby posłużyć elitom rządzącym jako punkt odniesienia. Inne państwa byłego obozu socjalistycznego w większym lub mniejszym stopniu czerpały w procesie transformacji ustrojowej inspirację z wybranych przez siebie państw demokratycznych i najczęściej modyfikowały na swe potrzeby obce doświadczenia. Wschodnim landom narzucone zostały rozwiązania prawne, polityczne i kulturowe – sprawdzone i nieźle funkcjonujące w starej RFN.

W wyniku transformacji ustrojowej życie społeczne w dawnej NRD znalazło się w głębokim kryzysie. Równocześnie wzrosła ranga kształcenia ustawicznego, któremu w RFN już w latach 70. przyznano status „czwartego filara” oświaty. Pokładano w kształceniu ustawicznym ogromne nadzieje. Miało ono posłużyć jako społeczny instrument integracji obywateli ze wschodu i zachodu oraz jako czynnik ekonomicznej stabilizacji. W RFN istniało przekonanie, iż oferty edukacji dorosłych nie można pozostawić przypadkowi. Prawo do oświaty, do samorealizacji gwarantuje obywatelom Ustawa Zasadnicza. Również droga, jaką przebyły zachodnie kraje RFN, nie pozostawiała wątpliwości co do tego, iż warunkiem spełnienia postulatów społecznych odnośnie do edukacji dorosłych są regulacje prawne i towarzyszące im mechanizmy finansowe.

Pierwszym nowym krajem RFN, który uchwalił ustawę o kształceniu ustawicznym – a tym samym zintegrował obszar edukacji dorosłych z publicznym systemem oświaty – była Turyngia. Miało to miejsce w kwietniu 1992 roku. W kilka miesięcy później ukazało się odpowiednie rozporządzenie ministra kultury Turyngii w sprawie finansowego wspierania instytucji edukacji dorosłych oraz ukonstytuowało się Krajowe Kuratorium Edukacji Dorosłych, w skład którego minister powołał 15 równoprawnych członków z prawem głosu i 29 członków doradców. W styczniu 1994 roku wszedł w życie przepis administracyjny ministerstwa kultury regulujący procedurę krajowej akredytacji organizatorów edukacji dorosłych oraz kwestie przyznawania i rozliczania się z dotacji publicznych.

W 1994 roku akredytowano na podstawie „Turyńskiej ustawy o kształceniu ustawicznym” 37 uniwersytetów powszechnych, 2 internatowe uniwersytety ludowe i 11 innych organizatorów (stowarzyszenia, podmioty prywatne). „Turyńska ustawa o kształceniu ustawicznym” zawiera m.in. następujące regulacje:

Paragraf 3: Instytucje edukacji dorosłych są samorządne (samoodpowiedzialne) i mogą być powoływane i utrzymywane przez podmioty niepubliczne i publiczne.

Paragraf 9: Instytucje, które uzyskały krajową akredytację, mają prawo do finansowego wsparcia z budżetu krajowego, jednakże wszelkie dotacje do kosztów personalnych i rzeczowych uzależnione są od wysokości corocznego budżetu krajowego.

Kuratorium ustaliło priorytet kosztów osobowych nad rzeczowymi. Wysokość dotacji na każdy kolejny rok działalności obliczany jest na podstawie liczby godzin lekcyjnych zrealizowanych w poprzednim roku.

Paragraf 10: Organizacje o zasięgu krajowym (np. Zarząd Krajowy uniwersytetów powszechnych) otrzymują w skali roku wsparcie finansowe w wysokości średniej dotacji, jaką uzyskały placówki, będące jej członkiem.

Paragraf 14: Szkoły publiczne powinny udostępniać instytucjom edukacji dorosłych odpowiednie pomieszczenia oraz środki dydaktyczne.

Problematyka urlopu oświatowego dotąd nie doczekała się w Turynii regulacji.

Również w zachodnich landach RFN regulacje prawne odnośnie do kształcenia ustawicznego nie są doskonałe, choć państwo to może poszczycić się – obok krajów skandynawskich – bardzo znacznymi osiągnięciami w tej dziedzinie. Stosunkowo późno, bo dopiero w 1990 roku, pierwszą ustawę porządkującą niektóre kwestie w obszarze edukacji dorosłych uchwalił parlament Szlezwika-Holsztynu.

„Czy chcemy, czy też nie, kształcenie ustawiczne konstytuuje się – obok szkoły, kształcenia zawodowego i szkoły wyższej – jako czwarty filar systemu oświaty. Nie można nie dostrzec jednak braków i deficytów. Na przykład osoby nie wykwalifikowane nie uczestniczą bądź uczestniczą sporadycznie w kształceniu ustawicznym, system certyfikatów jest nieprzejrzysty, oferty niewystarczająco jasne, poziom zaspokajania potrzeb zróżnicowany regionalnie. Wyliczanie niedostatków można by kontynuować. Uwidoczniają one, że odpowiedzialność publiczna za kształcenie ustawiczne jako „mocny filar” jest nieodzowna”<sup>1</sup>.

W dobie kryzysu środków publicznych sprostanie wymogom wynikającym z państwowego mecenatu nad kształceniem ustawicznym nie jest zadaniem łatwym. Niemniej jednak rząd Szlezwika-Holsztynu czyni starania, by wypełnić obowiązek, jaki nakłada na niego uchwalona w 1990 roku „Ustawa o zwolnieniach w celach edukacyjnych i kwalifikacji”<sup>2</sup>. Ustawa ta porządkuje niektóre kwestie w zakresie funkcjonowania sektora kształcenia ustawicznego, choć nie może zastąpić ustawy o kształceniu ustawicznym regulującej jednocześnie zakres jej finansowania.

Na mocy ustawy pracownicy posiadają prawo do niepłatnych urlopów oświatowych, podczas których uczestniczą w jednej z ofert edukacyjnych mających tzw. akredytację

<sup>1</sup> G. Böhrig: „Weiterbildungspolitik in Schleswig-Holstein”, w: tamże, str. 153.

<sup>2</sup> W Szlezwiku-Holsztynie inicjatorzy ustawy zrezygnowali z umieszczenia w jej nazwie terminu „urlop oświatowy”, gdyż – jak wykazały doświadczenia innych krajów związkowych – słowo urlop dostarcza argumentów przeciwnikom prawa pracowników do płatnych urlopów w celach oświatowych.



ministerstwa. Ogółem status akredytacji przyznano ponad tysiącu różnych ofert. Większość stanowią kursy językowe, komputerowe, specjalistyczne szkolenia zawodowe, informatyka oraz przetwarzanie danych. Ustawa w Szlezwiku-Holsztynie zawiera m.in. następujące regulacje prawne:

- Paragraf 5 Kraj wspiera kształcenie ustawiczne w wysokości, dla której miarodajny jest budżet.
- Paragrafy 16 i 17 uściślają powyższą regulację: w miarę możliwości budżetu instytucje akredytowane mają prawo do wsparcia instytucjonalnego oraz pozyskania funduszy na poszczególne projekty, przy czym priorytet przysługuje przedsięwzięciom umożliwiającym powrót do pracy zawodowej po przerwie spowodowanej względami rodzinnymi.

Zgodnie z paragrafem 18 na szczególną promocję mogą liczyć te oferty, które integrują kształcenie ogólne, polityczne i zawodowe. (Zapis tej treści nie figuruje w ustawach innych krajów związkowych, które podstawy prawne kształcenia ustawicznego uchwały przed 1990 rokiem).

Na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat dyskusja na temat roli państwa w dziedzinie kształcenia ustawicznego prowadzona była ze szczególnie dużym zaangażowaniem w nowych krajach związkowych oraz w tych krajach dawnej RFN, w których nastąpiła zmiana rządu (głównie Nadrenia-Palatynat, ale także Szlezwik-Holsztyn, Saara, Dolna Saksonia i Hesja). Warto nadmienić, iż również w krajach związkowych o tradycyjnej orientacji socjaldemokratycznej, jak Brema czy Północna Nadrenia-Westfalia, debaty o kształceniu ustawicznym powracają do porządku obrad departamentów krajowych. Na przykład, w Północnej Nadrenii-Westfalii rozważana jest nowelizacja obowiązującej obecnie ustawy o kształceniu ustawicznym pracobiorców.

W odniesieniu do obszaru kształcenia ustawicznego w RFN trudno jest dokonać jednoznacznej charakterystyki. W niektórych ustawach występują odrębne przepisy określające zasady wspierania finansowego, które z reguły odzwierciedlają zamiary i stanowisko kraju związkowego. Niektóre z tych przepisów zawierają dodatkowo katalog warunków, które muszą spełniać instytucje lub ich organy prowadzące chcąc uzyskać akredytację krajową i finansowe wsparcie. We wszystkich jednakże ustawach określone zostały warunki, których spełnienie otwiera możliwość uzyskania akredytacji krajowej, organu prowadzącego lub instytucji oraz otrzymanie finansowego wsparcia z budżetu krajowego.

## I. Warunki akredytacji

1. Instytucje tych organów prowadzących, które nie ograniczają się wyłącznie do działalności na polu oświaty, muszą być organizacyjnie wyodrębnione spośród innych instytucji. Organy prowadzące zobowiązane są do prowadzenia w przypadku tych instytucji osobnej rachunkowości lub wyszczególnienia ich w ramach swoich budżetów.
2. Oferty edukacyjne tych instytucji muszą mieć charakter publiczny, otwarty i być dostępne dla wszystkich.

3. Kraj jako jednostka dotująca ma prawo wglądu w treści i wyniki pracy oraz zasady finansowania.
4. Personel pedagogiczny zatrudniony w tych instytucjach musi posiadać określone kwalifikacje. Kryterium decydującym o posiadaniu kwalifikacji jest wykształcenie i/lub praktyka zawodowa.
5. Działalność instytucji musi być prowadzona na obszarze kraju związkowego, który wydaje akredytację i/albo instytucja musi mieć na jego terenie swoją siedzibę.
6. Musi być wykazana zdolność instytucji do realizacji ofert pod względem zakresu godzin oraz zdolność do planowego i kontynuacyjnego wywiązywania się z pracy.

W niektórych ustawach uwzględnione zostały jeszcze dodatkowe kryteria warunkujące uzyskanie akredytacji krajowej:

1. Działalność instytucji musi być zgodna z Konstytucją RFN i Ustawą Zasadniczą danego kraju związkowego.
2. Organ prowadzący zobowiązany jest do uchwalenia statutu określającego prawa współuczestnictwa kadry pedagogicznej i słuchaczy.
3. Instytucje muszą być zrzeszone w organizacji nadrzędnej o zasięgu krajowym.
4. Organ prowadzący i/lub instytucje muszą wyrazić wolę współpracy w gremiach kooperacyjnych.

Akredytacja krajowa i finansowe wsparcie wykluczone są, w przypadku gdy instytucje:

- realizują cele komercyjne,
- mają charakter rzemieślniczy lub działają na bazie przedsiębiorstw rzemieślniczych,
- działają wyłącznie w obszarze wąskich dziedzin specjalistycznych,
- służą wyłącznie lub głównie kształceniu na wewnętrzne potrzeby organizacji lub zakładu pracy.

## II. Finansowanie

Finansowanie kształcenia ustawicznego jest we wszystkich krajach związkowych uzależnione od wywiązania się przez organy prowadzące i instytucje edukacji dorosłych z określonych przez ustawę i udzielane jest na wniosek samych zainteresowanych. Stronę formalną wniosków określają zarządzenia i przepisy administracyjne.

Elementem wspólnym dla wszystkich ustaw jest regulacja, w myśl której wysokość finansowego wsparcia uzależniona jest od możliwości budżetu krajowego w danym roku. We wcześniejszych wersjach niektórych ustaw zawarte były nie tylko deklaracje, ale również konkretne cyfry, np. w ustawie heskiej. Po recesji w latach 1975/76 nastąpiła nowelizacja, według której rząd krajowy otrzymał prawo do decydowania o wysokości nakładów na koszty personalne i rzeczowe. Zmiana ustawy w 1981 roku ujednoliciła ten przepis określając wysokość dotacji państwowej na poziomie 70% kosztów personalnych i 30% kosztów rzeczowych, ale samo wsparcie usytuowano w „ramach dyspozycji budżetu”.

Podobnie przedstawia się sytuacja w Północnej Nadrenii-Westfalii, gdzie również w 1981 roku finansowanie edukacji dorosłych uzależniono od kondycji budżetu krajowego.

Różnice w zakresie regulacji mechanizmów finansowania edukacji dorosłych w poszczególnych ustawach krajowych dotyczą:

1. Czasowego trybu finansowania:
  - finansowanie na podstawie kalkulacji opracowanej według kryterium ludności zamieszkałej w zasięgu działalności instytucji (finansowanie wstępne) – Hesja, Północna Nadrenia-Westfalia, Dolna Saksonia,
  - dotacja po rozliczeniu się przez organizatora ze zrealizowanych usług edukacyjnych (refundacja);
2. Różnicowania kosztów personalnych i rzeczowych;

Bawaria, Nadrenia-Palatynat, Szlezwik-Holsztyn udzielają dotacji bez różnicowania na koszty personalne i rzeczowe. Pozostałe kraje dotują koszty personalne w wysokości określonej na podstawie:

  - siatki płac i zaszeregowania obowiązujących w sektorze publicznym,
  - zakresu wykonanych i udokumentowanych usług;
3. Różnicowania kosztów rzeczowych według form pracy i/albo treści realizowanych ofert;
4. Wysokości (dobrowolnych) środków w ramach pomocy na budowę, wyposażenie rzeczowe, środki dydaktyczne i projekty modelowe.

Tendencje w poszczególnych krajach związkowych są bardzo różne: w niektórych nakłady z budżetów publicznych wzrastają, w innych ulegają stagnacji bądź redukcji. Zdecydowanie więcej emocji budzi obecnie podział kompetencji między poszczególnymi podmiotami publicznymi powołanymi lub zobligowanymi do finansowego wsparcia sektora oświaty dorosłych. Na nowo rozważany jest zakres obowiązków krajów i gmin, ministerstw oraz innych sponsorów. W krajowych debatach o kształceniu ustawicznym podejmowane są coraz częściej aspekty strukturalne, zwłaszcza jeśli chodzi o te instytucje edukacji dorosłych, które wywierają niemały wpływ na kształt i funkcjonowanie całego systemu. W niektórych krajach na nowo rozważane są zadania i możliwości uniwersytetów i szkół wyższych, katedr andragogicznych oraz centrów akademickiej oświaty dorosłych. W Brandenburgii i Północnej Nadrenii-Westfalii debaty na temat działalności i dorobku instytutów edukacji ustawicznej, finansowanych przez oba te kraje, spotkały się z pozytywnym odzwźwiękiem. Natomiast w Badenii-Wirtembergii podobna placówka badawcza zakończyła swoją działalność. Bardzo zróżnicowane stanowisko reprezentują również kraje związkowe względem problematyki państwowego wspierania placówek poradnictwa i informacji o kształceniu ustawicznym.

### **III. Planowanie rozwoju**

W trzech ustawach krajowych planowanie rozwoju kształcenia ustawicznego potraktowane zostało jako zadanie instytucji i organizacji działających w tym obszarze. Obowiązki w tym zakresie określone są przez poszczególnych ustawodawców w różnorodny sposób. W Badenii-Wirtembergii wspieranie instytucji ze środków budżetowych może być uzależ-



nione od tego, czy uwzględnione zostały one w specjalistycznym planie rozwoju stanowiącym integralną część strategii rozwojowej kraju związkowego. W Północnej Nadrenii-Westfalii zobligowano komunalne nośniki kształcenia ustawicznego do wypracowania i realizacji koncepcji rozwoju sektora edukacji dorosłych wspólnie z innymi organizatorami oświaty dorosłych oraz szkołami wyższymi działającymi na danym terenie. Powiaty zostały zobowiązane do rozwoju planowania koordynującego. Jest to rozstrzygnięcie niezmiernie istotne, gdyż powiaty nie są ustawowo zobligowane do pełnienia funkcji organów prowadzących instytucje kształcenia ustawicznego, lecz wywiązują się z tego zadania na zasadzie dobrowolności. W Szlezwiku-Holsztynie planowanie rozwoju kształcenia ustawicznego znajduje się w gestii komisji powołanej przez rząd krajowy.

#### **IV. Autonomia w zakresie pedagogiki**

Wszystkie ustawy krajowe zawierają regulacje gwarantujące instytucjom prawo decydowania o programach nauczania oraz niezależność w doborze pracowników. Powyższa regulacja rozumiana jest jako rezygnacja państwa z wywierania wpływu na organizatorów edukacji dorosłych, nie dotyczy jednak stosunku pomiędzy organami prowadzącymi a instytucją. Relacje te – w tym autonomia instytucji w sferze programowej – nie są przedmiotem ustaw krajowych.

#### **V. Kadra pedagogiczna**

Instytucjom oświaty dorosłych we wszystkich krajach związkowych przysługuje prawo zatrudniania pracowników posiadających status pracowników służby cywilnej, którzy w tym celu zostali oddelegowani przez zwierzchników zachowując prawo wynagrodzeń. Okres, w którym mogą – za zgodą przełożonych – pracować w edukacji dorosłych, jest zróżnicowany w zależności od kraju związkowego i wynosi od 6 do 15 lat.

Na mocy ustaw krajowych Badenii-Wirtembergii, Bawarii i Hesji pracownicy służb cywilnych, zatrudnieni nieetatowo w instytucjach kształcenia ustawicznego, mają prawo do korzystania ze zwolnień z pracy w celu uczestnictwa w przedsięwzięciach podnoszących ich kwalifikacje.

W większości krajów związkowych przepisy stanowiące o kierowaniu placówkami kształcenia ustawicznego przez osobę zatrudnioną na etacie oraz o kwalifikacjach pracowników tych placówek zawarte są w tych paragrafach ustaw, które określają warunki akredytacji organów prowadzących i instytucji oświatowych.

Doskonalenie zawodowe pracowników edukacji dorosłych, a przynajmniej kadry pedagogicznej, zostało we wszystkich ustawach (oprócz Szlezwika-Holsztynu) uznane za zadanie godne wspierania przez instytucje i/lub organizacje o zasięgu krajowym.

## VI. Organizacje o zasięgu krajowym

Z wyjątkiem Bremy, Północnej Nadrenii-Westfalii i Szlezwika-Holsztynu, we wszystkich pozostałych ustawach zawarte są regulacje dotyczące działalności organizacji o zasięgu krajowym. Odnoszą się one do następujących zagadnień:

- wspierania i koordynacji działań członków organizacji,
- wspieranie zadań priorytetowych,
- doskonalenia zawodowego pracowników instytucji członkowskich,
- reprezentowania interesów instytucji członkowskich na płaszczyźnie krajowej i publicznej.

## VII. Certyfikaty

Cztery ustawy krajowe podjęły problematykę certyfikatów i egzaminów w instytucjach kształcenia ustawicznego, zwłaszcza uznania przez państwo certyfikatów jako dowodu ukończenia danego kierunku kształcenia. W Północnej Nadrenii-Westfalii ustawa przyznaje instytucjom – o ile spełniają określone warunki – prawo przeprowadzenia egzaminów państwowych.

## VIII. Współpraca z podmiotami publicznymi

Tylko cztery kraje związkowe zobowiązały podmioty publiczne (instytucje, szkoły, placówki kulturalne) do udostępniania na potrzeby edukacji dorosłych swych pomieszczeń wraz z ich wyposażeniem. Regulacja ta została jednocześnie ograniczona przez uzupełnienie, iż przepis obowiązuje, o ile jego realizacja nie koliduje z interesem głównego dysponenta.

Mimo silnego kursu na oszczędzanie, wycofanie się państwa z zaangażowania w dzieło wspierania edukacji dorosłych nie jest brane pod uwagę – nawet w najbardziej czarnych scenariuszach. Wyraźnie rysują się zmiany w polityce krajów związkowych i gmin w odniesieniu do kształcenia ustawicznego. W dobie kryzysu finansowego nie mówi się już o rozbudowie publicznego sektora oświaty dorosłych, częściej natomiast o konieczności „systemowych zmian strukturalnych”. Zdaje się, iż współczesne zmagania w obszarze kształcenia ustawicznego w RFN najlepiej wyraża następująca teza:

*Celem nie jest zastąpienie publicznych instytucji oświaty dorosłych przez organizatorów prywatnych lecz ukonstytuowanie nowego modelu, w którym dominującą rolę w kształceniu ustawicznym będą odgrywały podmioty prywatne<sup>3</sup>.*

---

<sup>3</sup> Ekkehard Nuissl: „Weiterbildungspolitik in den Bundesländern,,, w: Faulstich-Wieland, H/ Nuissl, E./ Siebert, H/Weinberg, J.(wyd): „Weiterbildungspolitik in den neuen Bundesländern”, Frankfurt/M. 1994, s. 15.

Henryk Bednarczyk

Ireneusz Woźniak

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## **PROBLEMY USTAWICZNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ – Zebranie naukowe Komitetu Nauk Pedagogicznych w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu**

W dniach 20–22 października 1999 r., w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu odbyło się posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Organizatorem zebrania był Zespół Pedagogiki Pracy KNP PAN oraz Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu. Miejsce posiedzenia wyjazdowego Komitetu zostało wybrane nieprzypadkowo, gdyż temat przewodni zebrania jest jednocześnie podstawowym kierunkiem działalności naukowej Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu jest państwowym instytutem naukowo-badawczym założonym w 1986 roku. W klasyfikacji instytutów Komitetu Badań Naukowych ITeE utrzymuje kategorię „1”.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr jest wyodrębnioną jednostką Instytutu, gdzie prowadzone są prace badawcze zmierzające do budowy nowego, wielopoziomowego, modułowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej. Prowadzone są: badania zawodoznawcze i porównawcze systemów kształcenia zawodowego, działalność dydaktyczna w zakresie organizacji studiów podyplomowych, seminariów, konferencji, kursów, działalność wydawnicza i poligraficzna, rozwijanie międzynarodowej sieci badań i edukacji, doskonalona jest działalność informacyjna naukowo-techniczna.

W latach 1993–1999 Ośrodek brał udział w realizacji następujących projektów międzynarodowych: TESSA, TERM, IMPROVE, SIERRA, FIESTA II, JEAN MONNET, LEONARDO DA VINCI.

Działalność Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr wspiera Wydawnictwo i Zakład Poligrafii wydając rocznie około 100 monografii tematycznych w dwóch seriach *Biblioteka Pedagogiki Pracy* i *Biblioteka Problemów Eksploatacji* (12 czasopism naukowych).

Do udziału w zebraniu zaproszeni zostali: członkowie KNP PAN, członkowie Zespołu Pedagogiki Pracy, przedstawiciele organizacji tworzących Kartę Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, przedstawiciele administracji oświatowej i szkół zawodowych byłego województwa radomskiego.

Obrady otworzył prof. Tadeusz Lewowicki. Przewodniczyli prof. Zygmunt Wiatrowski oraz prof. Henryk Bednarczyk. Wygłoszono referaty:



- **Wyzwania wobec problemów pracy** – prof. dr hab. Stanisława Borkowska, *Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie*,
- **Problemy ustawicznej edukacji zawodowej** – prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy*, prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, *Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie*,
- **Budowa wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej** – dr hab. Henryk Bednarczyk prof. ITeE, *Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu*,
- **Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w Politechnice Radomskiej** – prof. dr hab. Henryk Bednarski, dr Krystyna Dymek-Balcerek, *Politechnika Radomska, Wydział Nauczycielski*,
- **Rozwój koncepcji kształcenia modułowego** – dr Krzysztof Symela, *Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu*.

Zebranie poświęcone było problemom pracy i edukacji, wynikającym z głębokich przemian ekonomicznych i społecznych. Prof. Stanisława Borkowska zwróciła uwagę na konieczność reinterpretacji kwestii sprawiedliwości społecznej, a w tym nierówności dochodowej i ubóstwa. Czy właściwsze jest utrzymywanie kosztownego i nieefektywnego systemu pomocy społecznej, czy raczej należy dążyć do zapewnienia ludziom możliwości uzyskania odpowiednich kwalifikacji i samodzielnego pozyskiwania dochodów? Prof. Zygmunt Wiatrowski podkreślił potrzebę podjęcia systematycznych badań naukowych nad stanem i kierunkami rozwoju edukacji zawodowej w Polsce – na tle tendencji europejskich, z uwzględnieniem przemian gospodarczych. Prof. Henryk Bednarczyk przedstawił propozycję budowy otwartego, elastycznego i wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej integrującego system szkolny i pozaszkolny. Podkreślił, że podstawy takiego systemu opartego na modułach umiejętności zawodowych rozwijane są w Instytucie Technologii Eksploatacji. Prof. Henryk Bednarski oraz dr Krystyna Dymek-Balcerek skoncentrowali uwagę słuchaczy na roli nauczyciela we wdrażaniu uczniów do kreatywności i samodzielności. Ukazali osiągnięcia Politechniki Radomskiej w kształceniu nauczycieli. Dr Krzysztof Symela ukazał zalety kształcenia modułowego w stosunku do tradycyjnego klasowo-lekcyjnego. Przedstawił wnioski z wdrażania programów kształcenia o budowie modułowej w szkołach zawodowych.

To wielostronne spojrzenie na kwestię relacji między gospodarką a edukacją zaowocowało dyskusją, w której podkreślano elementy zachodzącej globalizacji (międzynarodowe sieci edukacyjne, wzrost roli kształcenia w formach pozaszkolnych, budowanie społeczeństwa wielokulturowego i informacyjnego). Materiały z zebrania naukowego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN zostały opublikowane w *Pedagogice Pracy* nr 35.

Odbyło się również zebranie organizacyjne Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy KNP PAN. Przewodniczący prof. Zygmunt Wiatrowski przedstawił sprawozdanie z działalności Zespołu poprzedniej kadencji. Odbyły się wybory nowego Prezydium Zespołu Pedagogiki Pracy. Jednogłośnie wybrano Prezydium w składzie: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (przewodniczący), prof. dr hab. Tadeusz Nowacki (honorowy przewodniczący), prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (wiceprzewodniczący), dr Barbara Baraniak (sekretarz), dr

Maria Francuz, prof. dr hab. Waldemar Furmanek, dr Ryszard Gerlach, prof. dr hab. Franciszek Szlosek, prof. dr hab. Zdzisław Wołk. Prof. Henryk Bednarczyk przedstawił propozycję planu pracy Zespołu Pedagogiki Pracy w nowej kadencji.

Problemy edukacyjne Radomia były tematem spotkania Zarządu Miasta Radomia z uczonymi: prof. Tadeuszem Lewowickim, prof. Stefanem M. Kwiatkowskim oraz prof. Andrzejem Bogajem. Omówiono strategię oświatową Radomia, rozwój radomskiego środowiska pedagogicznego oraz perspektywę powołania humanistycznej uczelni w Radomiu. Prezydent Miasta Radomia Adam Włodarczyk określił szkołę jako miejsce kształtowania się postaw, nawyków oraz stylu życia. Potencjał materialny radomskiej oświaty wspierany potencjałem intelektualnym i profesjonalnym kadry oświatowej budzi nadzieję na przezwyciężenie trudności na radomskim rynku pracy. Miłym akcentem wizyty członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Radomiu było wyróżnienie medalami miasta Radomia wybitnych uczonych pedagogów za **trwałą i wieloletnią współpracę w rozwoju radomskiego środowiska naukowego pedagogiki oraz pomoc w doskonaleniu nauczycieli:**

- Prof. dr. hab. Stanisława Kaczora
- Prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego
- Prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego
- Prof. dr. hab. Tadeusza Nowackiego
- Prof. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego

Inne imprezy towarzyszące zebraniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN to:

- seminarium naukowe *Problemy małych szkół wiejskich*, które odbyło się w Publicznej Szkole Podstawowej w Sycynie. Poruszano bardzo istotne problemy związane z transformacją ustrojową i reformą systemu oświaty w małych szkołach wiejskich. Materiały zamieszczono w czasopiśmie Pedagogika Pracy nr 35.
- spotkania członków Zespołu Pedagogiki Pracy z radami pedagogicznymi: Zespołu Szkół Zawodowych im. St. Staszica w Radomiu – szkołę założoną w 1960 r., tworzą obecnie szkoły młodzieżowe (Liceum Ekonomiczne, Liceum Techniczne, Liceum Zawodowe, Policealne Studium Zawodowe) oraz szkoły dla dorosłych (Liceum Handlowe, Średnie Studium Zawodowe, Policealne Studium Zawodowe); uczy się w nich 1065 uczniów i słuchaczy oraz Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Radomiu – w skład zespołu wchodzi: istniejąca od 1961 r. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 5 im. Jacka Malczewskiego oraz Publiczne Gimnazjum nr 5; łącznie w szkole jest 25 oddziałów, działają liczne koła zainteresowań, których praca owocuje laureatami konkursów przedmiotowych.

Tematami przewodnimi spotkań naukowców i przedstawicielami środowisk pedagogicznych były:

- współczesne tendencje edukacyjne,
- problemy szkół na starcie reformy,
- działalność Komitetu Nauk Pedagogicznych,
- działalność edukacyjna Instytutu Technologii Eksploatacji i Politechniki Radomskiej.

Instytut Technologii Eksploatacji przekazał do bibliotek szkolnych komplety swoich wydawnictw poświęconych problemom reformy edukacji.

Bogaty program zebrania naukowego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN stanowił okazję do szerokiego zaprezentowania problemów ustawicznej edukacji zawodowej i określenia perspektywicznych działań instytucji i organizacji na rzecz praktyki edukacji ustawicznej. Udział polskich autorytetów pedagogiki pracy skupionych wokół Polskiej Akademii Nauk sprawił, że było to ważne wydarzenie nie tylko dla Instytutu, ale również dla miasta i regionu.

**Stanisław Kaczor**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## **PROGRAM ORGANIZACJI NARODÓW ZJEDNOCZONYCH „KULTURA DLA POKOJU”**

Organizacja Narodów Zjednoczonych postanowiła, aby rok 2000 uczynić międzynarodowym rokiem dla kultury pokoju. Nie jest to pierwsza inicjatywa tej organizacji na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Był już w przeszłości program dziesięcioletni kultury, gdzie zalecano krajom członkowskim, aby tym zagadnieniom poświęciły należytą uwagę. W Polsce zagadnieniami tymi zajmowały się różne ciała o charakterze państwowym i społecznym pod kierownictwem zmarłego kilka lat temu profesora Bogdana Suchodolskiego.

W deklaracji UNESCO z tej okazji czytamy o tym, że szkoły wtedy wprowadzają w życie wyznawane wartości, jeżeli tworzą warunki dla kształtowania postaw sprawiedliwości przez nieużywanie przemocy i zapewnienie wszystkim praw człowieka.

Międzynarodowe Biuro Oświaty patronuje od kilku lat eksperymentowi oświatowemu z treściami „kultury dla pokoju”. Informują o tym autorzy z pięciu krajów, a z sześciu szkół biorących udział w przedsięwzięciu na łamach setnego numeru „Information et Innovation en éducation” z września 1999 roku. Autorzy pochodzą z: USA, Ghany, Jordanii, Portugalii i Holandii. Zapowiadają w następnym numerze relacje z ewaluacji tego programu. Program w ramach edukacji dla pokoju jest, jak się wydaje reprezentatywny, ponieważ bierze w nim udział 15 szkół o charakterze międzynaro-



dowym z 15 krajów: Niemcy, Argentyna, Australia, Kanada, Chile, USA, Finlandia, Ghana, Jordania, Meksyk, Holandia, Portugalia, Zjednoczone Królestwo W. B., Rosja, Tajlandia.

Projekt pilotażowy w zakresie edukacji dla pokoju w systemie edukacji międzynarodowej został zapoczątkowany w 1996 roku.

Warto spojrzeć na tematy główne, które weszły do treści eksperymentu oraz na wartości i postawy, które miały być kształtowane.

Wszystko to dotyczyło rozwijania trzech grup zdolności czy zdatności zdolności poznawczych, zdolności do komunikacji, zdolności osobowościowych. Tematy główne odnosiły się zaś do: praw człowieka, różnorodności kulturowej, sprawiedliwości społecznej, ludności (zaludnienia), rozwoju świata, zdrowia i mieszkania, środowiska naturalnego.

Dla ilustracji wykładni problematyki szczegółowej scharakteryzujemy dział: kompetencji i zdolności w zakresach:

- 1) zdolności poznawczych,
- 2) zdolności do komunikacji,
- 3) zdolności osobowościowych.

Ad 1) Wydzielono tu 5 zagadnień, które powinny być przedmiotem zainteresowań biorących udział w eksperymencie:

- a) myślenie krytyczne dotyczące całości życia, a szczególnie opinii o przekonaniach, prawdziwych problemach w czasie debat publicznych,
- b) odnoszenia się do informacji. Polega to na tym, aby umieć formułować hipotezy, wiedzieć jak poszukiwać odpowiedzi, selekcjonować je, formułować hipotezy w sprawie rezultatów ewentualnych i konsekwencji końcowych powstałych w wyniku podjętych decyzji,
- c) myślenia kreatywnego. Ma to polegać na poszukiwaniu rozwiązań w nowych odpowiedziach, „myśleniu z boku” i spoglądaniu na problemy pod różnym kątem,
- d) refleksji, która powinna polegać na braniu problemów w całej złożoności, rozumieniu procesów w myśleniu i działaniu, strategii zarówno apriorycznie, jak też w toku wykonania,
- e) myślenia dialektycznego, polegającego na w coraz większym stopniu tego co się zmienia, rozumieniu punktów widzenia innych, dyskutowaniu nad różnymi stanowiskami w różnych kontekstach życiowych.

Ad 2) W zdolnościach do komunikowania się wyróżniono następujące cztery problemy:

- a) prezentację, która ma polegać na przedstawieniu danej idei jasno i spójnie,
- b) słuchanie aktywne ma polegać na rozumieniu innych opinii z właściwą uwagą,
- c) negocjacje polegające na rozumieniu roli kompromisu jako instrumentu dla rozładowania konfliktów i rozumieniu swego miejsca w dialogu dla uwzględnienia zróżnicowania stanowisk,

d) komunikacja niewerbalna ma znaczenie w kontaktach z innymi, a bierze w niej udział całe ciało.

Ad 3) W zdolnościach osobowościowych położono nacisk na:

- a) współdziałanie, a więc pracę z innymi osobami w realizacji zadań społecznych,
- b) zastosowanie, które ma polegać na byciu gotowym do poszukiwania jasnych opinii mających walory racjonalne,
- c) autodyscyplina polegająca na biegłości poszukiwania różnych kontekstów w danej sytuacji,
- d) odpowiedzialność za dokończenie rozpoczętych zadań i umiejętność wyegzekwowania odpowiedzialności u innych,
- e) szacunek przejawiający się w słuchaniu innych, szacunek dla wierzeń, pozytywny stosunek do innych opinii niż nasza.

Po wymienieniu względnie szczegółowym zadań w poszczególnych zakresach autorzy opracowania w biuletynie zaprezentowali rolę kształcenia nauczycieli niezbędnego dla realizacji zadań.

Przypominają, że szkoły biorące udział w programie mają z zasady charakter międzynarodowy, i jak należy przypuszczać, warunki materialne na należytych poziomie. Jednakże warto przypomnieć, że dla wykonania każdego zadania w szkole, nauczyciele muszą się do tego przygotować i stale baczyć, co odpowiada założeniom, a co nie jest z nimi zgodne i dlaczego. Dlatego wskazuje się na konieczność odbywania nie mniej niż raz w roku specjalnych konferencji, na których dokona się analizy aplikacji programu oświaty dla pokoju. Być może jeden z nauczycieli powinien być koordynatorem całości poczynań. Przewiduje się też wymianę doświadczeń między szkołami biorącymi udział w programie, a szczególnie w ewaluacji.

Powyższe doświadczenia powinny zmuszać do zastanowienia się nad przebiegiem tego, co nazywamy przygotowaniem nauczycieli do wdrażania reformy edukacji w Polsce. Co to znaczy wdrażać coś? Jest to proces myślowy stale wzbogacany i przetwarzany na użytek praktyki. A sprawa łączenia teorii z praktyką w wychowaniu nie jest tak prosta, jak się wydawało jeszcze do dziś. Coraz częściej zauważa się, że w pedagogii teoria ma funkcję metodologiczną, a nie instruktażową. Wynika to z tego, że świat humanistyczny jest dwa razy niezdeterminowany: nauczycielem i uczniem (Por. np. Henryka Kwiatkowska: „Kultura intelektualna współczesnego nauczyciela” w: Z problematyki porównawczej. Pod red. W. Rabczuka. Warszawa 1998r. s. 122).

Doświadczenia zdobywane przez oświatę w poszczególnych krajach powinny być pilnie studiowane nie dla biernego naśladowania, ale dla zastanawiania się nad tym, co może z nich wynikać dla Polski.

**Agata Jazwińska**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego,  
Warszawa

## **AGROTURYSTYKA A WYCHOWANIE**

### **Wstęp**

Agroturystyka jest pojęciem, które weszło do naszego języka wraz ze zmianą systemu społeczno-gospodarczego Polski. Odpowiadająca mu rzeczywistość, czyli „organizacja pobytu turystów przez rodzinę rolniczą we własnym gospodarstwie rolnym”<sup>4</sup> miała miejsce już kilkadziesiąt lat wcześniej. Nazywano ją wówczas wczasami pod gruszą czy letniskami. W ostatnim dziesięcioleciu ta forma wypoczynku przeżywa swój renesans. Ma to podłoże zarówno w dążeniach turystów do alternatywnego – w stosunku do turystyki masowej – sposobu spędzania wolnego czasu, jak i staraniach rolników o uzyskanie dodatkowego zatrudnienia i źródła dochodu.

Agroturystyka jest popularną formą spędzania urlopów w wielu krajach Europy Zachodniej (np. Niemcy, Francja, Austria), zapewniającą jednocześnie rodzinom rolniczym godziwy poziom życia (40–60% czerpie dochody z pracy poza rolnictwem, w tym – w dużej mierze – z agroturystyki).

Zainteresowanie tą formą wypoczynku rośnie również w naszym kraju. Wprawdzie typowe atrakcje wypoczynkowo-rekreacyjne, takie jak jeziora, morze, góry nie są warunkiem koniecznym funkcjonowania agroturystyki to – z uwagi na preferencje turystów – największe skupisko gospodarstw agroturystycznych znajduje się właśnie na Mazurach, pogórzu, terenach nadmorskich. Coraz więcej jest jednak amatorów wyjazdu w mniej znane i popularne rejony kraju, gdzie znajdują ciszę, spokój i nieograniczony kontakt z – niemal dziewiczą – przyrodą przy jednocześnie wysokim standardzie mieszkaniowo-żywnieniowym. Agroturystyka w tych gospodarstwach przybiera często cechy turystyki kwalifikowanej, ze względu na liczne walory specjalistyczne umożliwiające uprawianie m.in. żeglarstwa, jeździectwa, taternictwa, myślistwa.

Mówiąc o agroturystyce nie sposób ograniczyć się do jej rozumienia w kontekście alternatywnej formy wypoczynku czy dodatkowego źródła dochodu. Agroturystyka jest też swoistym rodzajem spotkania. Z jednej strony jest to spotkanie turysty z przyrodą, z drugiej – z ludźmi i kulturą odwiedzanej miejscowości. Szerzej możemy to ująć jako zetknięcie się kultur zbiorowości, z której pochodzą turyści z kulturą zbiorowości odwiedzanej, czyli kultury miejskiej z wiejską.

---

<sup>4</sup> A.P. Wiatrak: Wpływ agroturystyki na zagospodarowanie obszarów wiejskich, [w:] Zagadnienia Ekonomiki Rolnej 1996, nr. 1, s. 35.



## Wychowawcze funkcje agroturystyki

Wychowawcze, kształcące, w tym samokształcące, funkcje szeroko rozumianej turystyki są przedmiotem zainteresowania wielu naukowców, m.in. K. Przeclawskiego, L. Turrosa. Ranga tego zagadnienia rośnie z uwagi na masowość turystyki i zróżnicowanie społeczne jej odbiorców, co jest wynikiem realnego wzrostu czasu wolnego i poprawy stopy życiowej mieszkańców miast.

Spróbujmy się więc zastanowić, jakie funkcje wychowawcze niesie agroturystyka. Podobnie jak w innych formach turystyki mogą mieć one zabarwienie pozytywne (eufunkcje) lub negatywne (dysfunkcje) i mogą być rozpatrywane zarówno z punktu widzenia turystów jak i gospodarzy.

## Wychowawcze funkcje agroturystyki w odniesieniu do turystów

Przyjmując za K. Przeclawskim<sup>5</sup> możemy stwierdzić, iż pozytywne funkcje agroturystyki uwarunkowane są faktem, iż ta forma rekreacji:

### – jest środkiem poznawania rzeczywistości

Agroturystyka pozwala na bezpośrednie zapoznanie się z przyrodą i dziedzictwem kulturowym kraju poprzez zabytki architektury, muzea, stroje i obyczaje ludowe typowe dla danego regionu. Gospodarstwa położone na obszarach chronionych lub w sąsiedztwie rezerwatów przyrody są dobrą bazą wypadową dla obserwacji rzadkich – często występujących tylko na danym obszarze – gatunków roślin i zwierząt.

Zdobyte w trakcie wypoczynku wiadomości są uzupełnieniem i/lub weryfikatorem wiedzy teoretycznej, niekiedy niepełnej, jednostronnej czy przestarzałej uzyskanej na drodze edukacji szkolnej różnych szczebli.

Agroturystyka sprzyja również poznawaniu specyfiki życia i pracy na wsi. Jest to szczególnie ważne w przypadku „rodowitych mieszczuchów”, którzy swoje wyobrażenie o wsi budują na podstawie opinii innych, lektury prasy i przekazów telewizyjnych.

Agroturystyka pozwala więc na zaspokojenie jednej z podstawowych potrzeb człowieka, tj. potrzeby poznania i co za tym idzie intensyfikuje potrzebę samokształcenia. Jest to tym istotniejsze, iż poznanie to dotyczy rodzinnego kraju, który wielu turystom słabiej jest znany niż słoneczne plaże egzotycznych wysp.

### – kształtuje określone postawy wobec różnych sfer rzeczywistości

Wyjazdy wakacyjne (urlopowe, wypoczynkowe) wymuszają niejako kształtowanie się określonych postaw wobec ludności odwiedzanych terenów czy współuczestników wypoczynku. Z jednej strony uwydatniają się pewne różnice, z drugiej – wspólne cechy, które

---

<sup>5</sup> K. Przeclawski: Człowiek a turystyka, zarys socjologii turystyki, P.H.U. „Albis”, Kraków 1997, s. 99. Przedstawione tezy autor odnosi do turystyki w szerokim jej rozumieniu. Słuszność zastosowania ich w odniesieniu do agroturystyki, będącej wąskim wycinkiem turystyki, zostanie uzasadniona w dalszej części niniejszego opracowania.

w konsekwencji prowadzą do swoistej integracji. Integracja ta następuje na różnych płaszczyznach, a mianowicie:

**a) gospodarz – gość**

Wieś jest dobrym miejscem wypoczynku dla ludzi zmęczonych anonimowością życia w mieście, pragnących zaspokoić potrzebę kontaktów osobistych. Jak pokazuje praktyka, wczasy w gospodarstwie agroturystycznym owocują wieloletnią znajomością i przyjaźnią gospodarzy i letników, którzy często co roku przyjeżdżają do tego samego gospodarstwa, do wsi, gdzie po pewnym czasie traktowani są jak „swoi” i w której – czasem w jesieni życia – osiedlają się na stałe. W trakcie pobytu zacierają się też różnice społeczne pomiędzy gośćmi i gospodarzami.

**b) grupa turystów**

Integracja na tej płaszczyźnie dotyczy może turystów przebywających w tym samym lub sąsiednich gospodarstwach<sup>6</sup>. Nawiązane znajomości kultywowane są po powrocie do miejsca stałego zamieszkania, a czasem przeradzają się w tradycję wspólnego spędzania urlopów na wsi.

Szczególny rodzaj integracji ma miejsce w gospodarstwach o cechach turystyki kwalifikowanej. Wypoczywających w takim gospodarstwie łączy zamiłowanie do określonej dziedziny sportu (np. wędkarstwo, łowiectwo, jeździectwo). Jak pisze K. Przeclawski<sup>7</sup> następuje tu pewne odwrócenie „piramidy społecznej”, polegające na tym, iż traci na znaczeniu pozycja społeczna zajmowana w życiu codziennym na korzyść umiejętności i wyników w danej dyscyplinie sportu. Ustalona w czasie wakacji hierarchia nie jest często bez znaczenia dla codziennego życia.

**c) rodzina**

Rzeczywistość wakacyjna poprzez nieznaną i nietypową dla letnika warunki, wyzwala nowe zachowania i pozwala na lepsze poznanie się członków rodziny, zwłaszcza rodziców i dzieci.

Agroturystyka, podobnie jak turystyka, jest też dobrym weryfikatorem wiedzy, jaką mamy o sobie poprzez stwarzanie sytuacji nieprzewidywalnych, nie występujących w miejscach stałego zamieszkania. Kształtuje się więc nasza zdolność adaptacji do nowych warunków, która jest ważnym elementem wychowawczej funkcji agroturystyki.

**– agroturystyka jest środkiem kształtowania uczuć**

Bezpośrednie poznanie przyrody, dzieł sztuki czy ludzi wpływa na nasz stosunek, a więc i uczucia do przedmiotu poznania. Nawet najlepsze zdjęcia, obraz czy film wideo nie oddadzą piękna słońca zachodzącego za taflą jeziora, szumu lasu, zapachu żywicy czy smaku leśnych poziomek. Już w momencie oglądania dany obraz skazany jest na wcześniejsze czy późniejsze zapomnienie. Trudniej jest jednak zapomnieć własne wrażenia związane z bezpośrednim odbiorem tychże wrażeń.

---

<sup>6</sup> Pojęcie sąsiedztwa nie ogranicza się tu do najbliższych domów, a obejmuje wieś lub kilka sąsiednich wsi.

<sup>7</sup> K. Przeclawski, op. cit. s. 101.

Z drugiej strony turyści poznając życie i pracę na wsi (nawet poprzez uczestniczenie w niej) uczą się szacunku dla rolników i wytwarzanych przez nich płodów rolnych.

– **agroturystyka stwarza możliwości pracy twórczej**

Pracę twórczą możemy rozumieć tu jako uczestniczenie w typach pracach gospodarskich (na polu, czy przy zwierzętach), ale również jako naukę rzemiosła ludowego, np. haft, tkactwo, garncarstwo, wikliniarstwo, rzeźbiarstwo. Własnoręcznie wykonane ozdoby są później pamiątką pobytu w tym gospodarstwie.

Jeżeli przez pojęcie pracy twórczej będziemy czynności wykonywane w codziennym życiu, to efektywny wypoczynek na wsi ułatwia powrót do nich z nowymi siłami.

– **agroturystyka przyczynia się do potęgowania zdrowia**

Warunki klimatyczne (czyste powietrze, cisza), żywieniowe (żywność ekologiczna), niewymuszony wysiłek (np. prace polowe, wycieczki) to podstawowe elementy przemawiające za dodatnim wpływem agroturystyki na zdrowie człowieka.

Poza przedstawionymi powyżej pozytywnymi funkcjami wychowawczymi agroturystyki, ma ona również funkcje **negatywne**.

Turysta korzysta z usług agroturystycznych dla realizacji określonych celów. W związku z tym oczekuje od gospodarzy określonych świadczeń, za które płaci. Powstaje więc relacja klient–sprzedawca, która w skrajnych przypadkach prowadzić może do typowej postawy konsumpcyjnej turystów oraz pogłębiającego się dysonansu społecznego pomiędzy ludnością odwiedzającą a odwiedzaną.

Wyjazd poza miejsce stałego zamieszkania wiąże się też z większą swobodą bycia (sposób zachowania się, ubiór) w konsekwencji prowadzić może do dewastacji przyrody, zaśmiecania terenu, płoszenia zwierzyny i konfliktów z ludnością „tubylczą”.

Wprawdzie w swoim założeniu agroturystyka jest elementem zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich, co wymusza przestrzegania parametrów społeczno-przyrodniczego obciążenia i wydolności środowiska, jednak ich przestrzeganie wymaga zarówno dobrej strategii rozwoju regionalnego, jak również świadomości i samodyscypliny rolników i turystów.

Mówiąc o wychowawczym wpływie agroturystyki na ludność odwiedzającą nie sposób nie wspomnieć o jej oddziaływaniu na **społeczność emisyjną**.

Najbardziej widocznym efektem tego oddziaływania jest powstawanie nowych miejsc pracy i co za tym idzie – nowych zawodów związanych z promocją, informacją i dystrybucją usług agroturystycznych. Mamy tu także do czynienia z poznaniem pośrednim, dokonującym się dzięki opowiadaniom turystów, zdjęciom, kasetom wideo, przywożonym przez nich przedmiotom (wyroby rękodzieła artystycznego, artykuły spożywcze np. suszone grzyby, konfitury itp.). W ten sposób również osoby nie uczestniczące w wyjazdach mają szansę zapoznania się z atrakcjami i kulturą odwiedzanych terenów.

Turyści przekazują też informacje w sposób niezamierzony, poprzez swoje zachowanie, zmiany w ubiorze, urządzeniu i dekoracji mieszkania, preferencje kulinarne. Przekazywane „wiadomości” nie tylko uzupełniają wiedzę członków społeczności emisyjnej, ale często burzą błędne wyobrażenie o życiu i pracy na wsi.



Oczywistym jest, iż w przypadku niezadowolenia turystów z pobytu w danym gospodarstwie mamy do czynienia ze zjawiskiem zniechęcania rodziny i znajomych do wypoczynku nie tylko w tym gospodarstwie, ale jakimkolwiek gospodarstwie agroturystycznym.

## **Wychowawcze funkcje agroturystyki w odniesieniu do ludności terenów odwiedzanych**

Pozytywnym efektem wprowadzania i rozwoju agroturystyki na danym obszarze jest kształtowanie się nowych umiejętności w zakresie obsługi turystów, co w konsekwencji prowadzi do powstawania nowych miejsc pracy i zawodów na wsi. Zainteresowanie turystów danym terenem, jego historią i atrakcjami wymusza na gospodarzach poszerzanie, a czasem poznanie wiedzy z tego zakresu. Widząc zainteresowanie turystów młodzi mieszkańcy wsi często nabierają szacunku dla kłopotliwych, a czasem wręcz zawstydzających ich obyczajów swoich przodków. Znajomość tradycji i kultury ludowej przestaje być postrzegana jak wada, a zaczyna być zaletą.

Przyjmowanie pod własnym dachem obcych ludzi wiąże się ze wzrostem tolerancji wobec odmiennych postaw, zachowań czy poglądów. Za pośrednictwem turystów rolnicy poszerzają też swoją wiedzę o ludziach i świecie, rozbudzają zainteresowania. Następuje więc proces samokształcenia rolników i ewolucja ich postaw.

Tak jak w przypadku turystów i ludności emisyjnej, funkcje agroturystyki w odniesieniu do ludności terenów odwiedzanych nie zawsze nacechowane są pozytywnie, czego namacalnym przykładem jest zakłócanie spokoju i zanieczyszczanie środowiska, o czym mówiliśmy już wcześniej. Wyjazd poza miejsce zamieszkania i oderwanie się od obowiązków dnia codziennego powoduje na ogół zwiększenie swobody bycia, skłonność do wydawania większej ilości pieniędzy niż w „normalnym życiu” i prezentowanie wobec otoczenia typowo konsumpcyjnej postawy. Prezentowane przez turystów wzorce zachowań adaptowane są przez ludność miejscową, zwłaszcza dzieci i młodzież. Nie mając pełnego obrazu życia mieszkańców miast przyjmują oni tę wakacyjną „odmianę” za obraz pełny i właściwy. Ma to szczególne znaczenie w przypadku konfliktów społecznych i dysonansu poziomu życia pomiędzy miastem a wsią, co obserwujemy obecnie. Mieszkańcy miast są dla młodzieży wiejskiej ludźmi sukcesu (posiadają samochody, markowy sprzęt sportowy i elektroniczny, ciekawą pracę, pieniądze) nic więc dziwnego, że starają się do nich upodobnić.

## **Zakończenie**

Przedstawione pokrótce eufunkcje i dysfunkcje agroturystyki nie wyczerpują zapewne zagadnienia wychowawczego wpływu tej formy wypoczynku na ludność odwiedzającą i odwiedzaną. Ukrytym celem niniejszego opracowania było wskazanie słuszności rozwijania agroturystyki w naszym kraju pomimo pewnych jej dysfunkcji, które w stosunku do

eufunkcji są jednak niewspółmiernie mniejsze. Najlepszym sposobem przekonania się o tym jest urlop w gospodarstwie agroturystycznym, do czego serdecznie zachęcam.

## Literatura

1. Lijewski T., Mikułowski B., Wyrzykowski J.: Geografia turystyki Polski, PWN, Warszawa 1998.
2. Krzymowska-Kostrowicka Alicja: Zarys geologii rekreacji. Tom I – II, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.
3. K. Przeclawski: Człowiek a turystyka, zarys socjologii turystyki, P.H.U."Albis", Kraków 1997.
4. Turowski L.: Wprowadzenie do wiedzy o turystyce edukacyjnej. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1997.
5. Turowski L.: Kształtowanie indywidualności: kluczowy paradygmat edukacji. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1997.
6. Wiatrak: Wpływ agroturystyki na zagospodarowanie obszarów wiejskich, [w:] Zagadnienia Ekonomiki Rolnej 1996, nr. 1.

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

**Ireneusz Woźniak**

Instytut Technologii Eksploatacji Radom

## UWARUNKOWANIA ROZWOJU PRZEDSIĘBIORCZOŚCI NA OBSZARACH WIEJSKICH

### Wstęp

Raport gospodarczy OECD, będący efektem IV przeglądu gospodarczego Polski<sup>1</sup>, zawiera pozytywną ocenę wyników gospodarczych w latach 1996–1997. Wyniki te okazały się lepsze, niż powszechnie sądzono. Niestety, nie dla sektora rolniczego, którego wyniki kontrastowały z dobrą dynamiką rozwoju firm prywatnych w sektorze przemysłowym i usługach.

Nastąpił dalszy spadek dochodowości gospodarstw rolnych. Efektem tych niekorzystnych trendów jest wysokie bezrobocie na obszarach wiejskich. Bezrobocie powoduje, że wspomniane obszary stanowią rezerwuar taniej siły roboczej, co potencjalnie może stanowić atut obszarów wiejskich w stosunku do miejskich i podmiejskich. Aby ten atut wykorzystać, mieszkańcy wsi powinni mieć możliwość rozwijania lub zmieniania swoich kwalifikacji i kompetencji zawodowych bezpośrednio w miejscu zamieszkania lub w pobliskich centrach edukacyjnych.

### Dystans w rozwoju gospodarczym dzielący Polskę i kraje Unii Europejskiej

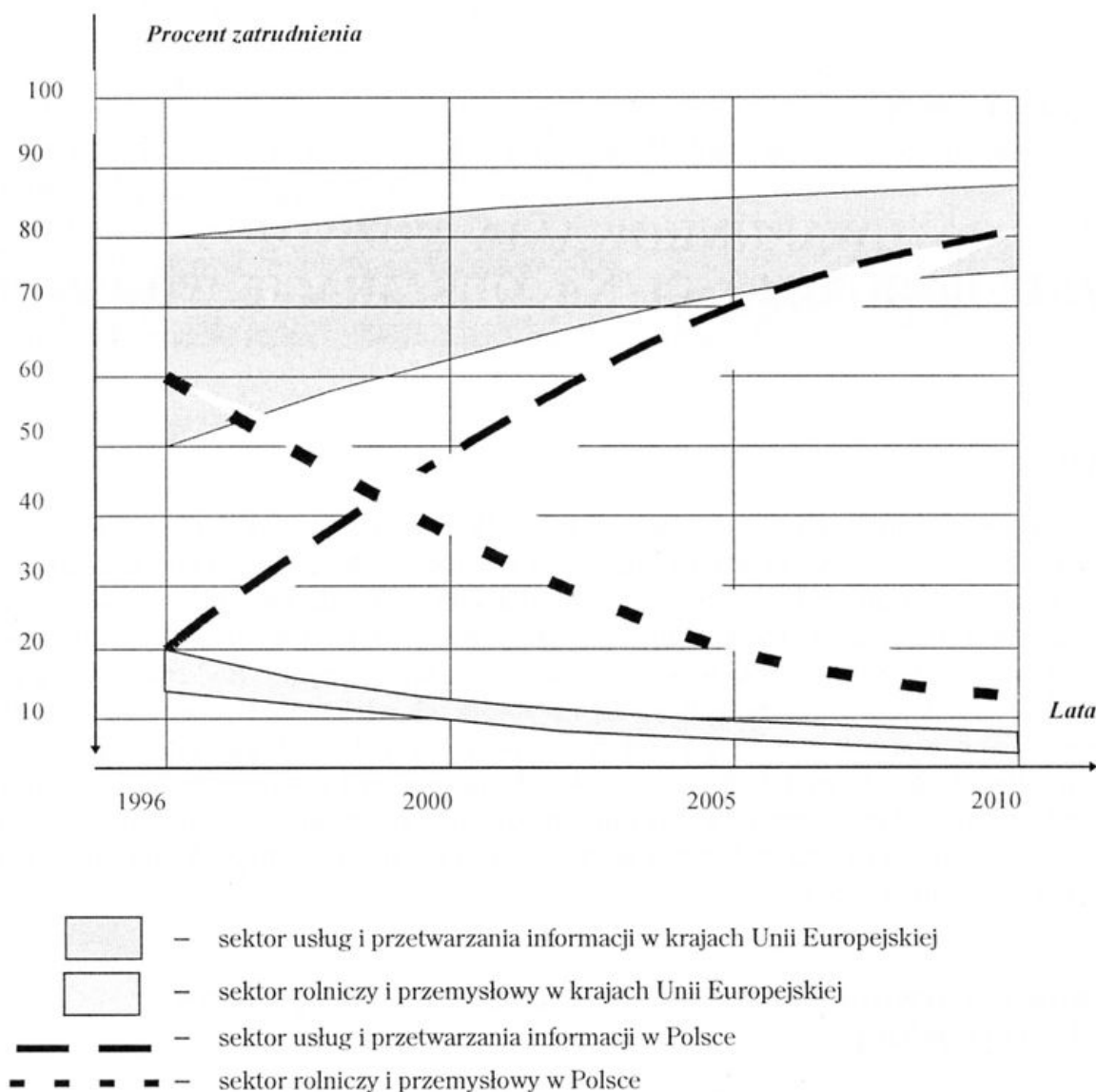
Jak podkreśla „Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa”<sup>2</sup>, we współczesnym społeczeństwie ujawniły się trzy wielkie czynniki przemian: rozwój społeczeństwa informacyjnego, rozwój cywilizacji naukowej

<sup>1</sup> Ministerstwo Gospodarki: *Polska – raport o stanie gospodarki w roku 1998*. Warszawa 1999.

<sup>2</sup> Biała Księga Komisji Europejskiej: *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP 1998.



i technicznej oraz globalizacja gospodarki. Pochodną tych tendencji są zmiany w zatrudnieniu absolwentów szkół zawodowych. Przedstawiona na rysunku 1 prognoza wskazuje na rozwijający się sektor usług i przetwarzania informacji przy jednoczesnym obniżeniu zatrudnienia w sektorze rolniczym i przemysłowym. Opóźnienie gospodarcze Polski sprawia, że krzywe obrazujące przemiany w zatrudnieniu w Polsce charakteryzują się o wiele większą prędkością zmian niż w krajach Unii Europejskiej. Stawia to przed polską edukacją bardzo wysokie wymagania dotyczące nadążania za potrzebami gospodarki na wykwalifikowaną siłę roboczą.



Rys. 1. Prognozowane zmiany w zatrudnieniu absolwentów szkół zawodowych przez poszczególne sektory gospodarki w krajach Unii Europejskiej i w Polsce do 2010 r.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> S. Jędrzejowski: System zapewnienia jakości kształcenia zawodowego. W: Szkoła Zawodowa 8/98.

Jak wskazuje pomiar dystansu gospodarczego między Polską a krajami zachodnimi (tabela 1), dzieli nas od nich średnio 17 lat rozwoju. Liczba ta jest wynikiem porównania struktury gospodarczej Polski i krajów zachodnich pod względem udziału rolnictwa, przemysłu, budownictwa i handlu w produkcji krajowym brutto. O ile jednak dla budownictwa ten dystans wynosi 8 lat, to dla rolnictwa aż 19 lat. Przedstawiona prognoza (rys. 1) zakłada, że ten dystans pokonamy w ciągu jednej dekady. Czy to będzie możliwe? Obecnie w krajach Unii Europejskiej zatrudnienie w rolnictwie wynosi ok. 6%, a w Polsce aż 28% (Polska jest pod tym względem podobna do Grecji). Dokument „Agenda 2000” zakłada, że w 2006 roku zatrudnienie w rolnictwie w krajach UE będzie wynosiło już tylko 2,5%. Dla mieszkańców polskiej wsi te tendencje oznaczają konieczność zlikwidowania 1,2 miliona rodzinnych gospodarstw wiejskich<sup>4</sup>.

Tabela 1. Średni dystans gospodarczy Polski i krajów zachodnich<sup>5</sup>

Wyszczególnienie	Okres	Lata
Rolnictwo	1974–1993	19
Przemysł	1975–1993	18
Budownictwo	1985–1993	8
Handel	1976–1993	17
Ogółem (średnia ważona)	1976–1993	17
Średni dystans obliczony na podstawie ekstrapolacji PKB na 1 mieszkańca w dol. USA	1971–1990	19

Dla obszarów wiejskich pojawia się dylemat: jaki kierunek rozwoju wybrać – przemysłowy czy ekologiczny? Idea Zielonych Płuc Polski obejmująca województwa Polski północno-wschodniej – pomysł przyrodników i krajoznawców na ochronę znacznego obszaru kraju przed zniszczeniem środowiska – stanowi dobrą alternatywę rozwojową. Chodzi o 20% powierzchni kraju i 10% obywateli. Jednakże koncepcja ta powinna otrzymać wsparcie rządu i parlamentu, gdyż realizacja przekracza możliwości lokalnych samorządów. Bieda na wiejskich obszarach problemowych to nie tylko brak miejsc pracy. To przede wszystkim zapóźnienie cywilizacyjne, które dzisiaj owocuje z jednej strony czystym, nie skażonym środowiskiem i bujną przyrodą, a z drugiej – niskim wykształceniem mieszkańców (tylko 2% ludzi na tych obszarach posiada wyższe wykształcenie). Jediną gałęzią przemysłu, jaka się na tych obszarach rozwinęła, jest przetwórstwo spożywcze. Jednakże duże zakłady przetwórcze znikają, a na ich miejsce pojawiają się mniejsze, prywatne, zatrudniające mniej pracowników. Nie ma chętnych na popegeerowskie tereny uprawne: byli pracownicy nie mają pieniędzy na dzierżawę ziemi od Agencji Własności Rolnej Skarbu Państwa, nie mają narzędzi ani kapitału

<sup>4</sup> Dane podaję za: E. Chyłek: Przewidywane działania administracji na rzecz kształcenia ustawicznego mieszkańców obszarów wiejskich. Wystąpienie na konferencji nt. „Edukacja dorosłych szansą rozwoju obszarów wiejskich”. Toruń–Przysiek, 4–5 listopada 1999 r.

<sup>5</sup> W. Jarosiński: Pomiar dystansu gospodarczego między Polską a krajami zachodnimi. W: Wiadomości Statystyczne 8/98.

na rozpoczęcie produkcji<sup>6</sup>. Jeśli chodzi o agroturystykę, to brakuje pieniędzy na nowoczesną infrastrukturę turystyczną. Piękna i nie skażona przyroda to dopiero wstępny atut turystyczny tych obszarów. Poważną przeszkodą obok braku pieniędzy jest także mentalność i kultura mieszkańców – wyzwanie dla edukacji dorosłych.

## Wspieranie przedsiębiorczości przez władze lokalne

Rolę gminy we wspieraniu rozwoju przedsiębiorczości można sprowadzić do takiego zorganizowania własnej działalności, aby stwarzać korzystne warunki i efektywnie wspierać innowacyjność swoich mieszkańców. Najgorszą rzeczą w działalności lokalnego samorządu może być tworzenie (oczywiście nieświadome) barier utrudniających rozwój. Instrumentami kształtowania polityki proinnowacyjnej gminy są: myślenie i planowanie strategiczne, prowadzenie badań i analiz stanu gminy, ograniczanie działalności komunalnych monopolii lub nawet ich zlikwidowanie, stwarzanie ułatwień organizacyjno-prawnych dla inwestycji, kreowanie konkurencji na lokalnym rynku.

Błędem należy uznać traktowanie gospodarki jedynie w kategoriach przynoszonych zysków, które przez podatki od przedsiębiorstw finansują potrzeby społeczności (edukacja, zdrowie, opieka społeczna). Zauważono, że dzielenie społeczeństwa na utrzymujących i utrzymywanych rozbija więzi solidarności społecznej. Na dodatek koszty tak zorganizowanej „opieki” przekraczają możliwości finansowe nawet najbogatszych państw świata<sup>7</sup>.

Ponieważ celem działania gminy nie jest osiągnięcie dochodu lub zysku, to gmina jako inwestor i partner może stać się stymulatorem rozwoju kolejnych inwestycji, pod warunkiem, że posiada „wizję” tego, co chce osiągnąć, jakie szanse wykorzystać. Spośród wszystkich inwestycji w rozwijaniu przedsiębiorczości najważniejszą rolę pełnią tak zwane inwestycje czynowe. Są one realizowane we współdziałaniu mieszkańców gminy i mogą dotyczyć uzbrojenia osiedli, budowy dróg, wodociągów, linii telefonicznych. Wykorzystano by w ten sposób efekt synergii towarzyszący działaniom zespołowym i efekt osobistego zaangażowania się mieszkańców będący wynikiem zainwestowania osobistych środków finansowych. Bardzo pożądane byłyby inwestycje czynowe służące odbudowaniu spółdzielczości na obszarach wsi i małych miast, wspierające inicjatywy gospodarcze służące budowaniu na obszarach wiejskich społeczeństwa wielofunkcyjnego, wielozawodowego i informacyjnego.

Wymaga to od gminy<sup>8</sup>:

- dobrego rozeznania, jakie inwestycje są potrzebne i jakie komitety mogą powstać,
- wcześniejszego planowania i przygotowania inwestycji,
- zapewnienia odpowiednio dużych środków w budżecie gminy,

<sup>6</sup> A. Leszkowska: Od zielonej strony. Przegląd Techniczny 28/99.

<sup>7</sup> E. Bończak-Kucharczyk, K. Herbst, K. Chmura: Jak władze lokalne mogą wspierać przedsiębiorczość? Polska Fundacja Promocji i Rozwoju Małych i Średnich Przedsiębiorstw. Warszawa 1998.

<sup>8</sup> Ibidem.



- opracowania metod radzenia sobie w sytuacjach, gdy zabrakło środków w budżecie na zrealizowanie wszystkich inwestycji czynowych w danym roku, gdyż potrzeby okazały się większe, niż przewidywano, albo niespodziewanie wzrosły koszty innych inwestycji czynowych,
- umiejętnego i sprawnego przeprowadzania negocjacji z komitetami i mieszkańcami,
- sprawnego przeprowadzania przetargów.

Jako przykład organizowania przedsiębiorczości na szczeblu lokalnym niech posłuży Francja. Tamtejszym farmerom znana jest idea tzw. grup producenckich współpracujących ze sobą w celu poprawienia opłacalności swej działalności zawodowej. Przykładem mogą być spółdzielnie producentów żywności wołowej (kierunek bardzo popularny we Francji). Albo zakłady mięsne, w których ubija się bydło rzeźne lub krowy wybrakowane ze stad mlecznych podstawowych, a następnie sprzedaje w sieci supermarketów (dzięki temu rolnicy nie korzystają z usług pośredników potrafiących skonsumować większą część ich zysków). Inny kierunek działalności spółdzielczej we Francji to produkcja win i szampana tak zorganizowana, aby obrót i zyski były w rękach producentów. Godne naśladowictwa jest funkcjonowanie giełd rolno-spożywczych, na których dochodzi do konfrontacji produkcji żywności z potrzebami klientów. Dzięki giełdzie ceny są opłacalne dla producentów i najniższe z możliwych dla kupujących. Giełdy ułatwiają także dystrybucję towarów do wielkich skupisk miejskich<sup>9</sup>.

## Aktywizowanie społeczności wiejskich

Centrum Rozwoju Obszarów Wiejskich Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie podjęło w 1999 r. program edukacyjno-doradczy nt. „Doradztwo i edukacja w zakresie aktywizacji społeczności lokalnych na obszarach wiejskich o cechach problemowych oraz małych i średnich miast dotkniętych bezrobociem strukturalnym”. Pokłosiem działań jest książka pod redakcją prof. dr. hab. Aleksandra Lewczuka<sup>10</sup>, stanowiąca zbiór materiałów Międzynarodowej Konferencji Naukowej (Niechorze, 16–19 września 1999 r.) poświęconej problemom obszarów wiejskich oraz małych i średnich miast. Podjęty problem ma być realizowany w następnych latach w całym kraju, nie tylko w formie edukacji i doradztwa, ale także jako kompleksowy program naukowo-badawczy, poszerzający wiedzę o obszarach problemowych w Polsce, Unii Europejskiej i Krajach Europy Środkowowschodniej.

Doświadczenie i wiedza zebrane podczas realizacji wspomnianego programu dadzą się ująć тезami:

<sup>9</sup> T. Wierzbowski: Francja – największy producent rolny Unii Europejskiej. Informator Rolniczy – wrzesień–październik 1999. Regionalne Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich w Przysieku.

<sup>10</sup> Aleksander Lewczuk (red.): Aktywizacja społeczności lokalnych na obszarach wiejskich o cechach problemowych. Wydawnictwo Centrum Rozwoju Obszarów Wiejskich Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Olsztyn 1999.

1. Pomyślny rozwój wsi zależy w głównej mierze od samych mieszkańców wsi, tzn. w jakim stopniu potrafią oni zorganizować się, opracować odpowiednie koncepcje rozwoju lokalnego i regionalnego, przedstawić mądre pomysły w postaci programów, sięgnąć po środki lokalne i centralne, zmobilizować własne zasoby i osiągnąć sukces.
2. Sukces wymaga przedsiębiorczych zachowań mieszkańców obszarów problemowych wiejskich i miejskich – takich zachowań ktoś musi ich nauczyć.
3. W samoorganizacji mieszkańców wsi istotną barierę stanowi brak naturalnych przywódców lokalnych, tj. liderów. Stanowią oni podstawę zespołowych form działalności gospodarczej ludności wiejskiej. Istnieje potrzeba kreowania liderów branżowych. Dzięki nim będzie można prowadzić działania wspierające płynące od różnych instytucji, fundacji, których celem jest integracja ze strukturami UE.
4. Taktykę „przetrwania” należy zmienić na filozofię „rozwoju”, która polega na znalezieniu własnej drogi rozwoju poprzez wykorzystanie wszystkich uwarunkowań lokalnych i możliwości zewnętrznych.
5. Należy w sposób systemowy rozpocząć proces przedsiębiorczego wychowania mieszkańców wsi. Tylko człowiek przedsiębiorczy będzie zdolny sam rozwiązywać swoje problemy poprzez tzw. „proces samozatrudnienia się”, czyli tworzenia najpierw sobie stanowiska pracy, potem najbliższej rodzinie i dalszemu otoczeniu.
6. W systemie wychowania człowieka przedsiębiorczego (tak jak w USA) najpierw należy stworzyć zaplecze intelektualne systemu (nauka, wykładowcy), później samorządy i liderzy – dalej szeroka edukacja, głównie młodego pokolenia.

Mieszkańcy wsi i małych miasteczek stoją na progu pokonania pewnej bariery psychologicznej przeszkadzającej kształtowaniu postaw przedsiębiorczych i innowacyjnych. Bariera ta jest przyjęcie postawy biernej spowodowanej brakiem niezbędnych czynników stymulujących innowacyjność: środków finansowych (dotacje, preferencyjne kredyty, ulgi podatkowe), infrastruktury (mogącej przyciągnąć inwestorów) i wykształcenia (będącego czynnikiem urozmaicenia grup zawodowych). Badania empiryczne wskazują, że w wykorzystaniu szans i zasobów obszarów wiejskich przeszkadzają niedostatki i bieda, a także decyzje polityczne lub ich brak<sup>11</sup>.

Mimo barier psychologicznych, materialnych i prawnych przedsiębiorczość na obszarach wiejskich powinna cechować się albo rozwijaniem działalności spółdzielczej celem maksymalizacji zysków z produkcji rolnej, albo odchodzeniem od typowych zajęć rolniczych na rzecz:

- agroturystyki,
- chałupnictwa i rzemiosła,
- pracy w drobnych zakładach,
- kooperacji z większymi,

---

<sup>11</sup> K. Duczkowska-Małysz, J. Małysz: Mikroekonomiczne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości. W: Przedsiębiorczość na obszarach wiejskich. W stronę wsi wielofunkcyjnej. Praca zbiorowa pod. red. K. Duczkowskiej-Małysz, PAN IRWiR, Warszawa 1993.

- świadczenia różnego typu usług (socjalno-bytowe, komunalne, maszynowe, transportowe itp.,
- oraz zdobywaniem nowych zawodów związanych z cywilizacją informacyjną, która nie zna pojęcia barier komunikacyjnych, geograficznych, a jedyną przeszkodą jest brak wiedzy, łączy telematycznych i komputerów.

## Miejsce wsi w społeczeństwie informacyjnym

Alvin Toffler w swojej „Trzeciej fali” przeciwstawia cywilizację informacyjną dwóm poprzednim falom: cywilizacji rolniczej i przemysłowej. Takie przeciwstawienie nie powinno jednak oznaczać degradacji obszarów wiejskich, lecz powinno stać się wyzwaniem do budowania społeczeństwa informacyjnego na wsi. Oddalenie od centrów cywilizacyjnych, utożsamianych do tej pory z miastami, nie stanowi problemu w przypadku transferu informacji (wiedzy). Jedynym, chociaż istotnym, problemem jest posiadanie odpowiedniego sprzętu komputerowego oraz oprogramowania. Budowa społeczeństwa informacyjnego na wsi jest zatem kwestią narzędziową.

Budowę społeczeństwa informacyjnego na wsi najlepiej zacząć od edukacji. Teoretyczną podstawę takiej edukacji daje idea kształcenia ustawicznego oraz kształcenia otwartego. Kształcenie ustawiczne oznacza uczenie się przez całe życie i dotyczy zwłaszcza ludzi dorosłych. Kształcenie otwarte to „układ, który daje możliwość uczenia się w czasie, miejscu i tempie odpowiadającym własnym warunkom i wymaganiom ucznia. Szczególny nacisk położony jest na znoszenie barier stwarzanych przez odległość, osobiste lub zawodowe zobowiązania lub konwencjonalne struktury kursów, które często uniemożliwiają ludziom uczestniczenie w nich, a tym samym ograniczają dostęp do potrzebnego im wykształcenia”<sup>12</sup>.

Epoka cywilizacji informacyjnej nadchodzi nieuchronnie i objawia się kreowaniem nowych zawodów wymagających stosowania technik informacyjnych, integracją techniczną, czyli tworzeniem globalnego systemu mobilnej łączności cyfrowej oraz rozwojem multimedialnej edukacji otwartej i ustawicznej. Równoległe do tych zjawisk rozwija się rynek usług telematycznych, w tym telematyki edukacyjnej. Ponieważ zatrudnienie w sektorze rolniczym musi zostać poważnie zredukowane, szansą dla mieszkańców wsi powinny się stać także nowe zawody społeczeństwa informacyjnego oraz kształcenie otwarte. Jeśli chodzi o usługi multimedialne, w tym usługi telematyki edukacyjnej, to są one dopiero rozwijane na świecie i Polska ma szansę wpisać się w ten rozwój dokonując poważnego skrótu rozwojowego.

---

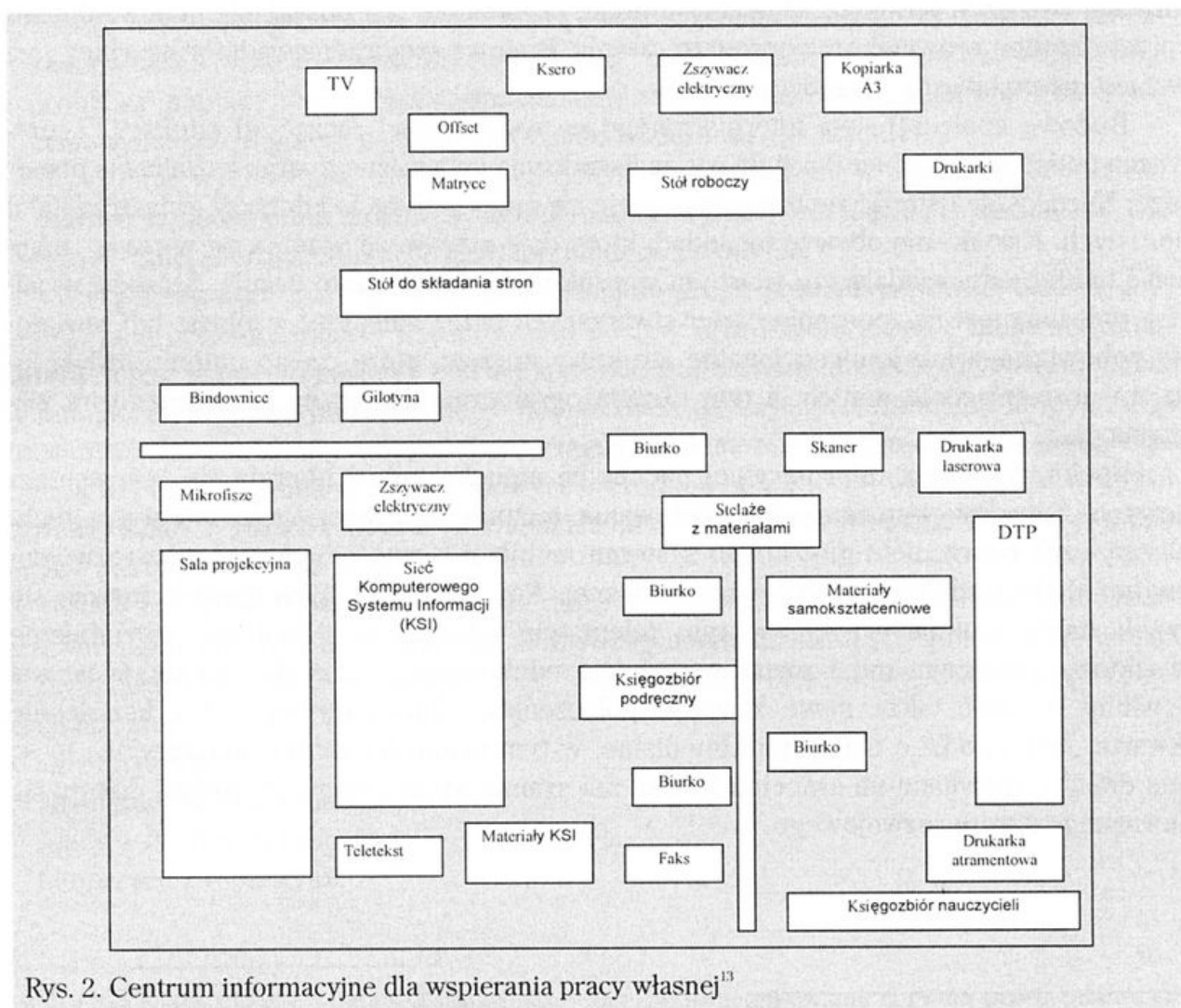
<sup>12</sup> C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt: Kształcenie otwarte od A do Z. Program TERM FRSE, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.



## Rola centrów kształcenia ustawicznego w budowaniu społeczeństwa informacyjnego na obszarach wiejskich

Czynnikami utrudniającymi uczestnictwo w procesie uczenia się są najczęściej: czas, miejsce i tempo uczenia się. Powstały zatem techniki, które miały tym trudnościom zaradzić. W przekonaniu autora, Centra Kształcenia Praktycznego powinny stworzyć osobom dorosłym możliwość studiowania w najbardziej dogodnym czasie, w miejscu, które sami wybiorą i według własnego indywidualnego tempa. Taka formuła idealnie odpowiada potrzebom edukacyjnym na obszarach wiejskich.

Centra Kształcenia Ustawicznego w systemie kształcenia otwartego powinny pełnić co najmniej dwojaką funkcję: 1) centrum informacyjnego, czyli miejsca gromadzenia materiałów do nauki dla uczniów studiujących na różnych kursach oraz 2) ośrodka kształcenia na odległość. Centrum informacyjne przy CKU umożliwiłoby dostęp do tekstów, banku informacji, kart ćwiczeń, oprogramowania, pomocy wizualnych stanowiących istotne uzupełnienie materiałów kursowych i wykładów nauczyciela. Organizację takiego centrum przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Centrum informacyjne dla wspierania pracy własnej<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Ibidem.

Funkcja ośrodka kształcenia na odległość wymaga posiadania sprzętu, specyficznych programów kształcenia oraz kadry specjalnie przygotowanej do pełnienia roli przewodnika (mentora, facylitatora). Czynności pracy organizacyjnej w ramach organizacji programu kształcenia otwartego dotyczyłyby:

- rekrutowania kadry nauczycielskiej,
- organizacji projektowania programów kształcenia na odległość,
- udzielania uczniom informacji,
- prowadzenia zapisów,
- dostarczania materiałów do nauki,
- organizowania konferencji komputerowych,
- prowadzenia dokumentacji,
- rezerwowania sprzętu,
- zgłaszania uszkodzeń sprzętu,
- wypełniania dokumentacji związanej z akredytacją,
- ewaluacji działań edukacyjnych.

Centra Kształcenia Ustawicznego pracujące na potrzeby edukacyjne wsi stosowałyby formułę kształcenia otwartego niestacjonarnego, która charakteryzuje się tym, że nauczyciele i uczniowie nie mogą się spotykać ze względu na odległość, jaka ich dzieli. Przygotowywane przez CKU materiały kursowe powinny wykorzystywać różne środki przekazu, np. druk, nagrania audio i wideo, oprogramowanie komputerowe. Uczniowie i nauczyciele kontaktować się będą zazwyczaj listownie, za pośrednictwem sieci komputerowej lub grupowo na telekonferencjach. Kontakt bezpośredni będzie możliwy podczas organizowanych sporadycznie zjazdów lub kursów wakacyjnych. Akredytacja, czyli proces zmierzający do uzyskania formalnego potwierdzenia osiągnięć ucznia, będzie przeprowadzana przez Państwowe Komisje Egzaminacyjne.

## **Programy Unii Europejskiej – czy szansa dla edukacji na obszarach wiejskich?**

Od roku 1984 działania Unii Europejskiej na rzecz badań i rozwoju technologicznego realizowane są w serii wieloletnich programów ramowych. W dniu 22 grudnia 1998 r. Rada Ministrów Unii Europejskiej przyjęła dokumenty prawne umożliwiające uruchomienie Piątego Programu Ramowego Badań, Rozwoju Technicznego i Prezentacji (5PR 1998–2000) z budżetem ok. 14 mld euro. Piąty program Ramowy zorganizowany został na bazie 4 programów tematycznych i 3 horyzontalnych. Wszystkie (7) główne programy są ze sobą ściśle powiązane i komplementarne. Po wpłaceniu do budżetu 5PR składki przez Komitet Badań Naukowych polskie placówki naukowo-badawcze, przedsiębiorstwa i ośrodki kształcące uzyskały prawo do udziału we wszystkich programach i otrzymywania pomocy finansowej na realizację projektów.

Program tematyczny drugi 5PR dotyczy tworzenia przyjaznego społeczeństwa informacyjnego (Information Society Technologies – IST). Z punktu widzenia edukacyjnych

problemów pracodawców na obszarach wiejskich i roli Centrów Kształcenia Ustawicznego – jest to program kluczowy. Preferowane są w nim projekty zorientowane na praktyczne wykorzystanie wyników badań oraz udział małych i średnich przedsiębiorstw w rozwiązywaniu postawionych problemów. Dzięki środkom Unii Europejskiej oraz Komitetu Badań Naukowych może dojść do próby rozwiązania problemów edukacyjnych wsi z uwzględnieniem potrzeb małych i średnich przedsiębiorstw, a takich będzie na wsi przybywać w związku z przechodzeniem od produkcji rolnej do produkcji przemysłowej oraz usług.

Bardzo bliski społeczeństwu wiejskiemu jest czwarty program tematyczny „Energia, środowisko i zrównoważony rozwój”, w którym podnoszone są sprawy ekologii, zagrożeń naturalnych i technologicznych oraz socjoekonomiczne aspekty zmian środowiskowych w perspektywie zrównoważonego rozwoju.

Piąty Program Ramowy jest odmienny od poprzednich programów oraz od programów krajowych, gdyż trudno w nim o wyodrębnienie tradycyjnych dyscyplin naukowych. Jego struktura opiera się na ważnych dla Europy problemach, takich jak problemy obszarów wiejskich. 5PR opiera się na budowaniu multidyscyplinarnych konsorcjów o zasięgu europejskim. Jego cele są zbieżne z „Narodowym Programem Rozwoju Wsi Polskiej – Edukacja”, który postuluje wielofunkcyjny rozwój wsi polskiej w połączeniu z podnoszeniem poziomu wiedzy i informacji.

W dokumencie przyjętym w 1998 r. pt. „Partnerstwo dla członkostwa” Komisja Europejska zaproponowała wzmocnienie pomocy finansowej udzielanej dotychczas poprzez fundusz PHARE dwoma Funduszami Przedakcesyjnymi:

- Program SAPARD (Support for Pre-accession Measures for Agriculture and Rural Development – Przedakcesyjny Instrument Wsparcia dla Rolnictwa i obszarów Wiejskich),
- Program ISPA (Instrument for Structural Policies for Pre-accession).
- Polska może liczyć na pomoc w wysokości około 650 mln euro<sup>14</sup>,
- PHARE 2 – ok. 250 mln euro,
- ISPA ok. 250 mln euro,
- SAPARD ok. 150 mln euro.

Celem programu SAPARD jest wsparcie modernizacji rolnictwa i rozwój obszarów wiejskich w kontekście procesu dostosowywania sektora rolnego i obszarów wiejskich do członkostwa w UE oraz dostosowywania prawa krajowego do unijnego. Priorytetami programu ISPA są: ochrona środowiska i transport. Od roku 2000 program PHARE 2 nie będzie się skupiał na finansowaniu działań w obrębie dziedzin zakreślonych programami SAPARD i ISPA. Pomoc finansową z programu PHARE postanowiono skupić na dwóch grupach działań:

- budowa instytucji (30% środków) obejmuje wspieranie instytucji demokratycznych, umacnianie rządów prawa, administracji publicznej,

---

<sup>14</sup> Na podstawie opracowania Michała Olszewskiego: Programy pomocowe – fundusze przedakcesyjne. [www.cie.gov.pl/pub/opr/pom/](http://www.cie.gov.pl/pub/opr/pom/)



- wspieranie inwestycji (70% środków), tworzenie zrębów infrastruktury zgodnej ze standardami unijnymi (m.in. rozwój regionalny, bezpieczeństwo i higiena pracy, telekomunikacja, wspieranie małych i średnich przedsiębiorstw).

Konkludując: żaden z wymienionych programów Unii Europejskiej nie jest skierowany wprost na problemy edukacyjne pracodawców na obszarach wiejskich. Jednak należy przyjąć za pewnik, że budowanie społeczeństwa informacyjnego takich działań wymaga.

Podział środków PHARE w roku 1999 na sektory wyniósł<sup>15</sup>:

- 27% – restrukturyzacja przemysłu, rozwój regionalny,
- 26% – transport,
- 15% – ochrona środowiska,
- 9% – rynek wewnętrzny,
- 8% – wsparcie instytucjonalne administracji,
- 7% – rolnictwo,
- 4% – programy wspólnotowe,
- 3% – programy edukacyjne,
- 1% – pozostałe.

Powyższe zestawienie obrazuje hierarchię podczas przydzielania pomocy finansowej – edukacja wydaje się w tym układzie niedoceniana.

## Podsumowanie

Produkcja rolna w krajach Unii Europejskiej osiągnęła samowystarczalność żywnościową na początku lat 70. Osiągnięto to dzięki interwencjonizmowi państwowemu opartemu na systemie dotacji, zapobiegając wyludnieniu się wsi i załamaniu produkcji rolnej. W latach 80. produkcję rolną podwojono i również dwukrotnie wzrosły dotacje. Dziś Unia, chcąc ograniczyć dotowanie produkcji rolnej, zmusza rolników do odłogowania ziemi wyznaczając kwoty produkcyjne – dotuje dochody rolników, a nie produkcję. Mimo że w krajach UE ok. 25% ludności mieszka na wsi, to utrzymuje się z produkcji rolnej nie więcej niż 5%. Na tamtejszych obszarach wiejskich wykształciło się społeczeństwo wielofunkcyjne i wielozawodowe. Przed Polską stoi podobne zadanie, chociaż nie stać nas na dotowanie dochodów ludności wiejskiej, a na dokonanie przekształceń mamy bardzo mało czasu.

Edukacyjne problemy pracodawców na obszarach wiejskich związane są – zdaniem autora – z brakiem elastyczności stosowanych form kształcenia. Idea kształcenia ustawicznego powinna na obszarach wiejskich przyjmować formę kształcenia otwartego, a zwłaszcza kształcenia na odległość. Jedną z funkcji Centrów Kształcenia Ustawicznego w kształceniu na odległość powinno być organizowanie centrum informacyjnego dla

---

<sup>15</sup> Michał Olszewski: PHARE 1999. Centrum Informacji Europejskiej, Eurobiuletyn INTEGRACJA NR 9/99, Warszawa.

wspierania pracy własnej studentów korzystających z form kształcenia korespondencyjnego.

Przedstawiony kierunek działań wymaga znacznych środków finansowych. Możliwości budżetu państwa są ograniczone, dlatego powinniśmy wykorzystywać środki pomocowe i środki na badania i rozwój Unii Europejskiej. Programy europejskie coraz bardziej nabierają charakteru multidyscyplinarnego i nie możemy się spodziewać, że otrzymamy pomoc przeznaczoną np. tylko na poprawę edukacji na obszarach wiejskich. Działania na rzecz edukacji na obszarach wiejskich będziemy mogli realizować „przy okazji” działań proekologicznych, komunikacyjnych, rozwijania małej i średniej przedsiębiorczości czy budowania społeczeństwa informacyjnego.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu już od dziesięciu lat rozwija ideę kształcenia modułowego. Efektem prac ośrodka radomskiego i innych ośrodków w kraju jest zaprojektowanie, eksperymentalne zweryfikowanie i zatwierdzenie do stosowania przez Ministra Edukacji Narodowej dokumentacji programowych kształcenia w zawodzie o budowie modułowej. Od września 1999 r. szkoły zawodowe mogą kształcić według tych dokumentacji w 27 zawodach reprezentujących różne branże. Dokumentacjami modułowymi posługuje się liceum techniczne oraz szkoła policealna na podbudowie liceum technicznego. W programie TOR#9 zostały zaprojektowane moduły umiejętności zawodowych do stosowania w formach kursowych. Ten potencjał można wykorzystać w kształceniu otwartym, dla którego kształcenie modułowe zostało opracowane.

Obecnie Instytut Technologii Eksploatacji poszukuje partnerów w kraju i za granicą do wykreowania tematu badawczo-wdrożeniowego „System kształcenia modułowego na odległość dla zatrudnionych w małych i średnich przedsiębiorstwach”. Z tym tematem chcemy się włączyć do Piątego Programu Ramowego UE. Projekt ten mógłby objąć swym zasięgiem obszary wiejskie, a Centra Kształcenia Ustawicznego pełniłyby w nim kluczową rolę. Byłby to krok w kierunku budowania społeczeństwa informacyjnego na obszarach wiejskich i próba rozwiązania, przynajmniej niektórych, problemów edukacyjnych pracodawców oraz rozwijania przedsiębiorczości na obszarach wiejskich.

**Stella Kamińska**

Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu  
Zakład Doskonalenia Nauczycieli w Toruniu

## **KSZTAŁCENIE I PRZEKWALIFIKOWYWANIE LUDZI DOROSŁYCH NA OBSZARACH WIEJSKICH NA PRZYKŁADZIE CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W TORUNIU**

We współczesnym świecie powszechny stał się pogląd, że edukacja jest wartością uniwersalną, jest celem i sensem życia, czynnikiem warunkującym pozytywne przemiany w życiu człowieka. Takie spojrzenie na edukację stawiało przed nauczycielami szkół dla dorosłych nowe zadania polegające na spełnieniu oczekiwań człowieka dorosłego pragnącego znaleźć miejsce w nowej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej. Aby zmniejszyć psychiczne i społeczne koszty poszukiwań przez ludzi swoich indywidualnych sposobów realizacji potrzeb – obecnie i w przyszłości – właśnie Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu jest placówką, która stara się swoją ofertę edukacyjną dostosować do oczekiwań ludzi dorosłych.

### **Rola Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu w kształceniu ludzi dorosłych**

Centrum Kształcenia Ustawicznego powstało 1 sierpnia 1978 roku w wyniku połączenia Liceum Ogólnokształcącego Korespondencyjnego, Liceum Ogólnokształcącego Wieczorowego, Zasadniczej Szkoły Zawodowej dla młodocianych pracowników, II Liceum Ogólnokształcącego i Technikum Zawodowego Zaocznego. Osiągnięcia organizacyjne, dydaktyczne i metodyczne toruńskich szkół dla pracujących ułatwiły powstanie Centrum. Od początku swojej działalności Centrum dysponowało własnym budynkiem, doświadczoną kadrą pedagogiczną oraz licznymi pracownikami i gabinetami. Ze względu na regionalny charakter szkoły dobre wyposażenie techniczne Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało naszą placówkę za Centrum Wzorcowe (rozporządzenie MEN z 27 lipca 1995 r.).

Toruńskie Centrum Kształcenia Ustawicznego jest nowoczesną placówką edukacji dorosłych kształcąca w formach szkolnych i pozaszkolnych około 6 tysięcy uczniów i słuchaczy na poziomie szkoły średniej i policealnej oraz szkoły zasadniczej.

#### **Formy szkolne obejmują:**

Szkoły dla dorosłych w systemie stacjonarnym (wieczorowym) i zaocznym:

- szkoły średnie, m.in. liceum ogólnokształcące, ekonomiczne, handlowe;

- Policealne Studium Zawodowe o specjalnościach, m.in. ekonomika, organizacja przedsiębiorstw, obsługa ruchu turystycznego, bezpieczeństwo i higiena pracy.

Zasadniczą Szkołę Zawodową dla młodocianych pracowników w systemie dziennym o specjalnościach m.in. fryzjer, krawiec, sprzedawca, mechanik, elektryk.

Bardzo ważną rolę pełni Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu jako ośrodek edukacyjny rozwijający różne pozaszkolne formy kształcenia, jak: zajęcia przygotowujące do egzaminów eksternistycznych, kursy kwalifikacyjne na zlecenie urzędów pracy oraz z wolnego naboru. Swoją działalność edukacyjną w zakresie kształcenia dorosłych prowadzi Centrum w małych ośrodkach miejskich i na obszarach wiejskich w filiach CKU rozmieszczonych na terenie obecnego województwa kujawsko-pomorskiego i mazursko-warmińskiego, w takich miejscowościach jak: Golub-Dobrzyń, Wąbrzeźno, Brodnica, Nowe Miasto Lubawskie, Lidzbark, Górzno, Chełmno. W wyżej wymienionych filiach korzystają z usług edukacyjnych naszej szkoły osoby dorosłe, które z różnych przyczyn nie podjęły nauki po szkole podstawowej, zawodowej i średniej. Naukę w filiach CKU na poziomie średnim i policealnym realizuje 20% ogółu uczących się w CKU.

## **Rola Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu jako ośrodka kształcenia w formach pozaszkolnych**

Od wielu lat systematycznie wzrasta rola Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu jako ośrodka kształcenia w formach pozaszkolnych. Szkoła prowadzi działalność szkoleniową od 1994 r. Początkowo były to kursy z wolnego naboru obejmujące naukę obsługi komputera, księgowości komputerowej, nowoczesnej sekretarki. Głównym zleceniodawcą były urzędy pracy lub zakłady pracy. Rozwój działalności kursowej adresowanej do bezrobotnych wynika z zapotrzebowania społecznego stymulowanego wysoką liczbą bezrobotnych oraz nowymi potrzebami rynku pracy. Wzrastające zapotrzebowanie na kształcenie i przekwalifikowanie ludzi dorosłych spowodowało, że CKU zajęło się również nauką bezrobotnych w małych ośrodkach. Od 1994 r. Centrum Kształcenia Ustawicznego przeszkoliło ponad 2800 bezrobotnych na zlecenie urzędów pracy oraz około 1200 osób na kursach z wolnego naboru. W stałej ofercie CKU skierowanej do bezrobotnych znajdują się następujące kursy:

- komputerowy,
- księgowości komputerowej,
- nowoczesnej sekretarki,
- kasjerów walutowych,
- obsługi kas fiskalnych,
- marketingu,
- podatkowy,
- BHP dla pracowników i pracodawców,
- dla osób rozpoczynających działalność gospodarczą,



- przyuczających do zawodu: poligrafa, sprzedawcy, krawca, szwacza, wędliniarza, mura-  
rza, stolarza.

Zgodnie z zapotrzebowaniami urzędów pracy nauczyciele naszej placówki stale posze-  
rzają ofertę szkoleń, opracowują programy nauczania dla nowych kursów. Kursy są pro-  
wadzone najczęściej przez etatowych nauczycieli CKU posiadających wyższe wykształce-  
nie zgodne z tematyką zajęć, mających przygotowanie pedagogiczne i długoletni staż pra-  
cy w oświacie dorosłych. Najczęściej szkolenia bezrobotnych są realizowane na zlecenie  
Urzędów Pracy w Toruniu, Chełmży, Wąbrzeźnie, Golubiu-Dobrzyniu, Brodnicy, Nowym  
Mieście Lubawskim, Aleksandrowie Kujawskim. Najwięcej osób zostało przeszkolonych  
w grupie zawodów ekonomiczno-administracyjnych i ekonomicznych, takich jak: księgo-  
wość komputerowa, obsługa administracyjno-biurowa firm, obsługa nowoczesnego sekre-  
tariatu oraz obsługa kas fiskalnych. Na potrzeby kształcenia z obsługi kas fiskalnych szko-  
ła dysponuje pracownią wyposażoną w 9 kas, czytnik kodów kreskowych oraz drukarkę  
kodów kreskowych.

Kształcąc ludzi na terenach wiejskich, staramy się wpływać na zmianę ich stylu życia  
poprzez rozwijanie ich samodzielności i przedsiębiorczości. Należy zauważyć, że ponad  
połowę uczestników organizowanych przez CKU szkoleń stanowią ludzie z obszarów wiej-  
skich. Jednakże osoby przeszkolone w większości przypadków szukają zatrudnienia  
w miastach.

W roku 1998 Centrum Kształcenia Ustawicznego realizowało trójmodułowe szkolenie  
bezrobotnych wywodzących się z terenów wiejskich. Skierowane ono było do osób długo-  
trwale bezrobotnych, bez kwalifikacji lub z niskimi kwalifikacjami zawodowymi niedosto-  
sowanymi do rynku pracy. Szkolenie to miało na celu przywrócenie aktywności zawodowej  
oraz budowanie nowej świadomości społecznej wśród grupy osób długotrwale bezrobot-  
nych bez kwalifikacji zawodowych oraz z wykształceniem podstawowym. Składało się ono  
z trzech modułów:

- integracyjno-wyrównawczego, nastawionego na uzupełnienie wiedzy z zakresu po-  
prawnego wysławiania się, pisania i czytania, podstaw matematyki i rachunku zawo-  
dowego oraz na przybliżeniu uczestnikom szkolenia aktualnej problematyki społeczno-  
-ekonomicznej,
- aktywizacji psychospołecznej, której celem była inspiracja i aktywizacja do czynnego  
poszukiwania pracy oraz podniesienie świadomości własnej wartości jako jednostki  
uczestniczącej w życiu społecznym,
- szkolenia zawodowego, mającego na celu przygotowanie do wykonywania pracy  
w zawodach poszukiwanych na rynku pracy. W ramach tego modułu uczestnicy  
kształcili się w zawodach szwacza, opiekunka społeczna, stolarz i spawacz gazowo-  
-elektryczny.

Ogółem szkolenie to ukończyło 40 osób wywodzących się z gmin: Płużnica, Książki,  
Wąbrzeźno. Część uczestników kursu uzyskała pracę w nowych zawodach.

Również w tym roku Centrum na zlecenie Powiatowego Urzędu pracy w Wąbrzeźnie  
zorganizowało szkolenie w zawodzie brukarz na terenie gminy Płużnica. W szkoleniu tym  
uczestniczyło 16 osób, z których 15 podjęło pracę.

Szczególną szansą dla ludzi z terenów wiejskich są szkolenia prowadzone przez zakłady pracy funkcjonujące na tych terenach. Szkolenia te mają na ogół dużą efektywność. Zorganizowaliśmy kursy, np.:

- dla Urzędu Pracy w Brodnicy w zawodzie stolarz-tapicer. W ramach szkolenia zajęcia praktyczne odbywały się w zakładzie stolarsko-tapicerskim w Zbicznie, a wskaźnik zatrudnienia po odbytym szkoleniu wynosił 70%,
- oraz dla Urzędów Pracy w Brodnicy i Nowym Mieście Lubawskim zawodzie stolarz budowlany. Zajęcia praktyczne odbywały się w zakładzie stolarskim w Lipnikach. Z przeszkolonych 17 osób 12 podjęło pracę.

Na prośbę dyrektora Państwowego Domu Pomocy Społecznej w Browinie koło Chełmży nasze Centrum zorganizowało dla 50 osób zajęcia przygotowujące do egzaminów eksternistycznych z zakresu szkoły średniej. Uczestnicy tych zajęć (wielu z nich pochodziło z okolicznych wsi) w ciągu 3-4 lat zdobyli średnie wykształcenie. Było to warunkiem zatrudnienia ich przez wymieniony wyżej ośrodek pomocy społecznej. Również na prośbę burmistrzów, starostów oraz kierowników zakładów pracy podobne zajęcia organizujemy w małych miastach, gminach wykorzystując kadre nauczycielską i bazę dydaktyczną wiejskich szkół. Na wniosek kilku dużych firm stolarskich i meblowych umiejscowionych na obszarach wiejskich w najbliższych tygodniach Centrum rozpocznie kształcenie techników drzewnych. Uczyć ich będą nauczyciele z zespołu szkół, a także inżynierowie zatrudnieni jako specjaliści w tych firmach.

Takie duże ośrodki edukacji dorosłych jak centra kształcenia ustawicznego mają znacznie większe możliwości techniczne i dydaktyczne niż małe szkoły wiejskie.

Przedstawione powyżej dane o szkoleniach przeprowadzonych na obszarach wiejskich nie odzwierciedlają w pełni zakresu naszej działalności, ponieważ systematycznie poszerzając naszą ofertę otrzymujemy nowe zlecenia. Najistotniejsze jednak jest to, iż uczestnicy naszych kursów z małych obszarów wiejskich zdobywają nowe kwalifikacje, dzięki którym często zdobywają zatrudnienie również w miastach. Dowodem na to są organizowane przez nas kursy w zawodzie tapicer, gdzie w ramach umowy trójstronnej przeszkoliliśmy w tym zawodzie wielu mieszkańców Chełmna, którzy uzyskali zatrudnienie w dużej firmie HF Helvetia Furniture.

Należy zauważyć, że na wysoką pozycję CKU w Toruniu wśród licznych jednostek szkoleniowych prowadzących edukację bezrobotnych na obszarach wiejskich wpływają:

- badania rynku pracy,
- rzetelność realizowanych zadań,
- szeroka oferta szkoleń i przekwalifikowań,
- wykwalifikowana kadra nauczycieli,
- nowoczesna baza dydaktyczna w budynkach CKU,
- umiejętnie prowadzone działania menedżerskie dyrekcji szkoły oraz kierownika praktycznej nauki zawodu.

## CKU szkołą otwartą na potrzeby różnych środowisk

Należy również podkreślić, że CKU jest szkołą otwartą na potrzeby różnych środowisk. Świadczy o tym szeroka oferta usług edukacyjnych przygotowanych i realizowanych przez naszych nauczycieli. Aby sprostać wysokim wymaganiom na aktualnym rynku usług edukacyjnych w mieście uniwersyteckim, nauczyciele naszej szkoły stale doskonalą swoje umiejętności i poziom wiedzy poprzez udział w konferencjach metodycznych i kursach doskonalących, jak np. kurs pomiaru dydaktycznego ukończyło 90% etatowo zatrudnionych nauczycieli, ponad 40 nauczycieli ukończyło studia podyplomowe, w tym większość Podyplomowe Studia Edukacji Dorosłych przy Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu. Swoje kwalifikacje podnoszą nauczyciele także poza granicami naszego kraju. Świadczą o tym wyjazdy szkoleniowe naszych pedagogów do Anglii, Niemiec, Włoch, Francji, Finlandii, Szwecji, Danii oraz na Węgry i Łotwę.

W CKU zatrudnieni są również doradcy metodyczni w zakresie kształcenia dorosłych i kształcenia na odległość.

Szkoła nasza stale rozwija i unowocześnia swoją bazę dydaktyczną. Zajęcia prowadzone są w 3 budynkach przy Placu Św. Katarzyny 8, przy ulicy Szumana 2 i ulicy Rybaki 57, wyposażonych w sale komputerowe podłączone do sieci Internetu, liczne pracownie, np. kas fiskalnych, fryzjerską, maszynopisania. Szczególnie ważną rolę pełni firma symulacyjna, w której słuchacze policealnych szkół zawodowych kierunków ekonomicznych odbywają zajęcia praktyczne jako pracownicy zatrudnieni w Symulacyjnym Przedsiębiorstwie Produkcyjno-Usługowym „Paktur”. Ponadto nauczyciele CKU wykorzystując dobrze wyposażoną szkolną bazę poligraficzną, skład komputerowy, wydają opracowane przez siebie skrypty i materiały dydaktyczne. Głównym celem wydawnictwa CKU jest pozyskiwanie i wydawanie materiałów, które ułatwiają słuchaczom proces samokształcenia, a nauczycielom pracę dydaktyczną. Szkoła oferuje liczne publikacje różnego typu:

- skrypty: z historii, geografii, prawa, wiedzy o społeczeństwie, matematyki, fizyki, chemii itp.,
- zbiory zadań i ćwiczeń, np. z matematyki i chemii,
- poradniki metodyczne, np. z języka polskiego, prawa, jak również poradnik dla absolwentów poszukujących pracy,
- słowniki encyklopedyczne z historii i teorii literatury.

W trakcie 8-letniej działalności wydawnictwa opublikowano ponad 70 tytułów.

Od 1 września 1996 roku wydawnictwo nasze posiada prawo nadawania swoim publikacjom Międzynarodowego Znormalizowanego Numeru Książki – ISBN, co oznacza, iż publikacje te wchodzi w ogólnopolski system wydawniczy.

Opracowane przez nauczycieli naszej szkoły materiały dydaktyczne i skrypty służą przede wszystkim naszym słuchaczom i uczniom w pracy samokształceniowej. Umożliwiają im bieżącą kontrolę poziomu wiedzy za pomocą przemyślanych ćwiczeń, pytań pomocniczych i kontrolnych.

## **CKU szkołą przyszłości**

Znaczącym działaniem na rzecz edukacji dorosłych jest adaptacja kanadyjskiego „Programu doskonalenia kadr dla turystyki i hotelarstwa” Open Learning Agency z Vancouver dokonana przez nauczycieli CKU w Toruniu. W wyniku dwuletnich prac powstał „Program edukacyjny z zakresu turystyki i hotelarstwa”. Jest to pierwszy i jedyny w Polsce tego typu program przystosowany do wymagań kształcenia i doskonalenia kadry na potrzeby przemysłu turystycznego w systemie kształcenia na odległość. Ideą tego programu jest dotarcie do każdego uczestnika kursu, który chciałby uzyskać wiedzę w dowolnie wybranym przez siebie momencie. Uczestnicy kursu w ramach powyższego Programu mogą, w zależności od potrzeb, uczyć się w domu, mając do dyspozycji pakiet materiałów kursowych lub też stacjonarnych w wybranych centrach kształcenia ustawicznego w różnych regionach naszego kraju. Program ten jest skierowany do kandydatów na pracowników lub właścicieli małych i średnich firm turystycznych, a także do tych, którzy w tych firmach pracują. Uczestnikami kursu mogą zostać osoby posiadające średnie wykształcenie i znające przynajmniej jeden język obcy. Program ten daje szansę osobom, które z różnych powodów nie mogą kształcić się w systemie stacjonarnym, a pragną pracować w turystyce lub hotelarstwie. Program ten może być szeroko wykorzystywany w kształceniu ludzi na obszarach wiejskich, ponieważ w ramach realizowanej obecnie reformy oświaty przewiduje się utworzenie sal komputerowych podłączonych do sieci Internetu w każdej szkole gminnej. Sale te mogą być wykorzystane w kształceniu ludzi dorosłych w systemie kształcenia na odległość opartym na czytelnej konstrukcji multimedialnych materiałów dydaktycznych zawartych w naszej ofercie kursowej. Nasze Centrum jest przygotowane do prowadzenia tego typu działalności, problem tkwi w odpłatności za proces kształcenia, który jest stosunkowo kosztowny (materiały multimedialne). Należy więc zastanowić się, kto mógłby pomóc w sfinansowaniu kształcenia mieszkańców na obszarach wiejskich. Nad problemem tym zastanawiano się już w CKU w Toruniu podczas dwóch ogólnopolskich konferencji poświęconych kształceniu dorosłych i kształceniu na odległość zorganizowanych w latach 1996 i 1997. Zorganizowanie obu konferencji w naszej szkole było próbą przybliżenia i uporządkowania wiedzy na temat różnych aspektów kształcenia niestacjonarnego i kształcenia dorosłych.

## **Podsumowanie**

Omówione powyżej różnorodne formy działalności Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu na rzecz edukacji dorosłych w naszym regionie są dowodem na to, że nasza placówka spełnia oczekiwania w zakresie kształcenia. Systematycznie wzrasta pozycja naszego Centrum jako jednostki szkoleniowej, z usług której korzystają Powiatowe Urzędy pracy województwa kujawsko-pomorskiego. Wpływa na to przede wszystkim:

- trafność wyboru określonego typu działań odpowiadających zapotrzebowaniom społecznym,



- rzetelność wykonywanych zadań,
- umiejętnie prowadzona promocja dorobku szkoły wśród innych placówek oświaty dorosłych oraz wśród władz oświatowych, samorządowych i powiatowych.

Wszystkie te działania nie byłyby możliwe bez sprawnie zarządzającej szkołą Dyrekcji, która jest otwarta na różnorodne inicjatywy i nie boi się podejmować ryzyka prowadzenia nowych form działalności oraz bez profesjonalnie przygotowanego, twórczego zaangażowanego w swoją pracę zespołu nauczycieli i pracowników szkoły.

**Ireneusz Woźniak**

Instytut Technologii Eksploatacji Radom

## **EDUKACJA DOROSŁYCH SZANSĄ ROZWOJU OBSZARÓW WIEJSKICH**

Celem konferencji zorganizowanej pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej oraz we współdziałanie Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych było ukazanie roli edukacji dorosłych w wyrównywaniu szans środowiska wiejskiego i wspieranie aktywności ekonomicznej, zawodowej i kulturalnej mieszkańców obszarów wiejskich.

Zapoznano uczestników z istniejącym potencjałem sprzyjającym kształceniu dorosłych oraz z metodami szkolenia prowadzonego przez centra kształcenia ustawicznego i regionalne centra doradztwa oraz przez sieć instytucji niepublicznych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na obszarach wiejskich.

W konferencji wzięli udział starostowie i wójtowie z różnych regionów Polski, przedstawiciele rolniczych instytucji doradczych, środowisk naukowych, władz oświatowych i samorządowych oraz organizacji zaangażowanych w rozwój edukacji na wsi.

Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej **Wojciech Książek** oraz Wicedyrektor Departamentu Kształcenia i Wychowania **Ryszard Szubański** mówili o reformie systemu edukacji jako szansie dla wsi polskiej oraz odpowiadali na wiele pytań zgłaszanych przez uczestników konferencji. Bogata i różnorodna w treści konferencja zgromadziła socjologów (m.in. **prof. Ryszard Borowicz**, **prof. Andrzej Kaleta**, **prof. Krystyna Szafraniec**), którzy poruszyli zagadnienia aktywizacji edukacyjnej dorosłych mieszkańców wsi, wartości wykształcenia na wsi, stylów socjalizacji rodzinnej. Pracownicy Instytutu Technologii Eksploatacji wygłosili referaty: **prof. Henryk Bednarczyk**: Potrze-

ba samoorganizacji środowiska wiejskiego, **dr Ireneusz Woźniak**: Edukacyjne problemy pracodawców na obszarach wiejskich, **mgr Dorota Koprowska**: Funkcjonowanie ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej dla środowiska wiejskiego. **Dr Eugeniusz Chyłek**, reprezentujący Ministerstwo Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej, przedstawił Przewidywane działania administracji na rzecz kształcenia ustawicznego obszarów wiejskich. **Prof. Aleksander Lewczuk**, Dyrektor Centrum Rozwoju Obszarów Wiejskich Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, przedstawił zagadnienie kluczowe dla obszarów wiejskich: Problemy przedsiębiorczego wychowania mieszkańców wsi. Podkreślił, że głównym zasobem i czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego wsi jest ludność tam mieszkająca, która musi porzucić taktykę „przetrwania” i przyjąć „filozofię rozwoju” polegającą na znalezieniu własnej drogi poprzez wykorzystanie wszystkich uwarunkowań lokalnych i możliwości zewnętrznych. CROW-UWM w Olsztynie podjęło w 1999 r. ogólnokrajowy program edukacyjno-doradczy nt. „Doradztwo i edukacja w zakresie aktywizacji społeczności lokalnych na obszarach wiejskich o cechach problemowych oraz małych i średnich miast dotkniętych bezrobociem strukturalnym”.

**Andrzej Turski**, Dyrektor Krajowego Centrum Doradztwa, Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich w Brwinowie, przedstawił: Cele i zadania KCDRRiOW w zakresie edukacji dorosłych. Krajowe Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich powstało w wyniku połączenia instytucji legitymujących się kilkudziesięcioletnią tradycją upowszechniania różnorodnych form oświaty i doradztwa rolniczego. Centrum jest agendą Ministerstwa Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej, współpracującą wraz z innymi jednostkami w realizacji polityki rządu wobec rolnictwa i obszarów wiejskich w zakresie przyspieszania jego adaptacji do warunków gospodarki rynkowej i wymogów wynikających z integracji z Unią Europejską. Instytucja zatrudnia obecnie ponad 1000 pracowników, w jej skład wchodzi Oddziały w Poznaniu i Krakowie oraz 6 centrów regionalnych, obejmując zasięgiem działania obszar całego kraju.

Nie sposób wymienić wszystkich referujących, podkreślić jednak należy, że przedstawiciele samorządów lokalnych reprezentowali w większości gminy, które są przykładami przedsiębiorczych zachowań i sukcesu gospodarczego. Przykładem do naśladowania może być gmina Dzierżgoń. Burmistrz **Piotr Łączny** przedstawił inicjatywy: Towarzystwo Rozwoju Dzierżgonia, Fundusz Rozwoju Przedsiębiorczości, Regionalne Towarzystwo Inwestycyjne S.A., Samorządowe Przedsiębiorstwo Komunikacji Samochodowej, Rolnicza Izba Gospodarcza „Sukces”, która powołała agroturystyczne Stowarzyszenie Gospodarstw Gościennych „Pomezania”. Gmina Dzierżgoń, dzięki grantowi przyznanemu przez Komitet Badań Naukowych opracowała i realizuje program ekorozwoju. Nowatorskie inicjatywy podejmowane przez gminę zostały docenione przez Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego, który w 1996 r. zaliczył gminę Dzierżgoń do 20 najlepszych gmin w kraju. W 1997 r. Dzierżgoń wygrał konkurs „Euromiasto” w grupie miast poniżej 30 tys. mieszkańców. W październiku 1999 r. miasto Dzierżgoń wyróżnione zostało przez Prezydium Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej Sejmu RP za dotychczasowe osiągnięcia w rozwoju samorządności.

Olbrzymie obszary biedy na wsi, niemożność znalezienia pracy poza gospodarstwem rolnym oraz bezrobocie strukturalne w małych i średnich miastach – to dominanty dyskusji tej bardzo potrzebnej konferencji. Potrzebny jest program naukowo-badawczy poszerzający naszą wiedzę o obszarach zaniedbanych, zwłaszcza „postpegeerowskich” w Północnej Polsce i „ścianie wschodniej”. Kluczem do rozwiązania problemów tych obszarów jest samoorganizacja, którą musi poprzedzić wyłonienie się lokalnych przywódców, liderów zmian. W tym procesie Instytut Technologii Eksploatacji bierze aktywny udział (np. zorganizowanie seminarium naukowego w Sycynie Problemy małych szkół wiejskich towarzyszącego zebraniu naukowemu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, które odbyło się w naszym instytucie w dniach 20–22 października 1999 r.).

**Bronisław Bury**

Starostwo Powiatowe w Końskich

## **DZIEDZICTWO KULTUROWE A ROZWÓJ SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ**

Z inicjatywy Wydziału Edukacji, Kultury i Sportu Starostwa Powiatowego w Końskich, we współdziałaniu Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Szkół Staszicowskich i Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, w dniach 6–7 października br. odbyło się w Sielpi k. Końskich pierwsze ogólnopolskie seminarium poświęcone szeroko rozumianej problematyce rozwoju społeczności lokalnych w warunkach powołania do życia samorządów powiatowych. Jego podstawowym celem było promowanie powiatu koneckiego w środowisku organizacji, stowarzyszeń i instytucji o zasięgu ogólnopolskim, zajmujących się problematyką oświaty i kultury. Ważnym celem było także umożliwienie nawiązania bezpośrednich kontaktów między ludźmi zawodowo bądź społecznie zajmującymi się tą problematyką, zwłaszcza na jej „styku” z działalnością samorządową. Seminarium zgromadziło liczne grono nauczycieli, przedstawicieli samorządów powiatowych i gminnych oraz pracowników instytucji kultury (m.in. z kamienia Pomorskiego, Słupska, Krajenki, Piły, Kalisza, Grudziądza, Białegostoku, Białej Podlaskiej, Parczewa, Warszawy, Miętnego k. Garwolina, Borkowic, Piotrkowa Trybunalskiego, Radomska, Zgierza, Zawiercia, Jeleniej Góry i Krakowa). Wśród uczestniczących w seminarium nauczycieli największą grupę stanowili przedstawiciele Towarzystwa Przyjaciół Szkół Staszicowskich, powołanego w 1990 r. stowarzyszenia o zasięgu ogólnopolskim, którego zarząd Główny ma od kilku lat



siedzibę w Zespole Szkół Ponadpodstawowych w Stąporkowie. Ponieważ wielu spośród wspomnianych nauczycieli pełni funkcje w samorządach różnych szczebli, można stwierdzić, iż gośćmi samorządu powiatowego w Końskich byli przedstawiciele władz samorządowych z 11 województw. Wśród uczestników naukowych było również kilku pracowników naukowych. Sporą grupę uczestników seminarium stanowili dyrektorzy szkół ponadpodstawowych, dyrektorzy bibliotek publicznych, naczelnicy wydziałów w Starostwie Powiatowym w Końskich oraz przedstawiciele samorządów miejskich, gminnych i powiatowych województwa świętokrzyskiego.

W pierwszym dniu seminarium zaprezentowane zostały cztery referaty oraz odbyła się dyskusja plenarna na wiodący temat: „Dziedzictwo kulturowe a rozwój społeczności lokalnej”. Referaty zaprezentowali:

- mgr inż. Adam Sosnowski (Starosta Konecki): „Dziedzictwo kulturowe a strategia rozwoju powiatu koneckiego”,
- prof. dr hab. Stanisław Kaczor (ZG SOP – Warszawa): „Oświata narzędziem rozwoju kultury w społeczności lokalnej”,
- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (ITeE – Radom): „Regionalne i lokalne systemy edukacji ustawicznej dorosłych”,
- dr Ewa Przybylska (Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych – Warszawa): „Z doświadczeń samorządów niemieckich i japońskich w rozwijaniu kultury i oświaty”.

Wystąpienia Starosty Koneckiego oraz zaproszonych pracowników nauki spotkały się z bardzo dużym zainteresowaniem uczestników. W dyskusji (prowadzonej także po sesji plenarnej oraz w czasie wycieczki po powiecie koneckim w drugim dniu seminarium) uczestnicy podkreślili w szczególności potrzebę autentycznego i ustawicznego zainteresowania władz samorządowych szeroko rozumianą problematyką upowszechniania oświaty i kultury w społecznościach lokalnych. Potrzeba ta nie wynika wyłącznie z aspiracji edukacyjnych i kulturowych ludzi zamieszkujących określone terytorium (gminy, powiatu, województwa), ale przede wszystkim z określonych prawidłowości rozwoju społecznego. Dziedzictwo kulturowe, ustawiczny rozwój oświaty (nie tylko dzieci i młodzieży, ale również dorosłych) oraz stałe wzbogacanie tego dziedzictwa – to podstawa rozwoju gospodarczego. Uczą tego przykłady z naszego i innych krajów, uczą tego współczesne doświadczenia wysoko rozwiniętych krajów świata.

W referatach i dyskusjach wielokrotnie pojawiał się pogląd, że oświata i kultura nie zajęła jeszcze należytego miejsca w hierarchii zadań publicznych, podejmowanych przez samorzady jako zadania priorytetowe, bo decydujące w przyszłości o rozwoju społeczno-gospodarczym miasta, gminy czy powiatu. Jak stwierdzono w dyskusji, do rzadkości należą samorzady dostrzegające, iż inwestycja w oświatę i kulturę to najpierwsza inwestycja, choć jej efekty są odroczone w czasie. Są na szczęście samorzady, które wyobraźnią i ponad wszelkimi podziałami (politycznymi czy kadencyjnymi) starają się rozwijać oświatę i kulturę także wśród dorosłych, upatrując w tym szansę m.in. na zmniejszenie bezrobocia. Jednym z przykładów takiego myślenia jest powołane Starostwo Powiatowe oraz Urząd Miasta i Gminy w Zwoleniu Stowarzyszenia Oświatowego „SYCYNA”, mającego na celu



prowadzenie działalności oświatowej i kulturalnej na rzecz mieszkańców wsi i małych miast. Zwolenska inicjatywa jest, jak się wydaje, bliska pewnym rozwiązaniom, jakie z powodzeniem stosują samorzady w republice Federalnej Niemiec (o czym bardzo interesująco mówiła dr Ewa Przybylska, Dyrektor Przedstawicielstwa w Polsce Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych).

Seminarium nie miało na celu formułowania wniosków bądź postulatów pod adresem władz państwowych. W szerokiej dyskusji zrodziły się jednak wnioski, których niesposób pominąć milczeniem, i które powinny być przedmiotem uwagi władz.

**Po pierwsze** – samorzady powiatowe uzyskały zbyt małe subwencje i dotacje na realizowanie ustalonych zadań w sferze edukacji, kultury oraz sportu i turystyki. Może spowodować przyspieszoną degradację edukacyjną i kulturalną społeczności lokalnych, głównie wsi i małych miast.

**Po drugie** – brak spójności bądź luki w przepisach samorządowych powodują, iż proces budowania „małych ojczyzn powiatowych” przebiega z trudnością i oporami.

Z wypowiedzanych opinii ludzi uczestniczących w pracach samorządów powiatowych w różnych regionach kraju wynika, że relacje pomiędzy samorządami gminnymi a powiatowymi są w większości złe i utrudniają realizowanie ustalonych publicznych zadań powiatu w sferze edukacji, kultury, sportu i turystyki. Wydaje się, że głównym powodem takich relacji jest brak środków finansowych w powiatach na realizację tych zadań bądź na wspomaganie gmin i instytucji realizujących te zadania. Pewną rolę odgrywają tutaj lokalne ambicje oraz obawa przed zdominowaniem samorządów gminnych przez powiatowe.

**Po trzecie** – problem ustawicznego kształcenia dorosłych w istocie nie zajmuje jeszcze należytego im miejsca w działalności samorządów lokalnych.

**Po czwarte** – udział budżetu państwa w finansowaniu rozwoju oświaty i kultury jest ciągle zbyt mały, a – jak niektórzy twierdzą – w ostatnich latach relatywnie obniża się. Prowadzić to może do obniżenia się ogólnego poziomu kultury społeczeństwa polskiego, co stawiałoby nas w niekorzystnej sytuacji jako przyszłych członków Unii Europejskiej.

Interesujący program naukowy seminarium wzbogaciło zwiedzanie przez jego uczestników (głównie z innych regionów kraju) niektórych zabytków kultury i atrakcyjnych szlaków turystycznych (m.in. Muzeum Techniki w Sielpi, Park Miejski w Końskich z zabytkami budowlanymi, Sanktuarium Matki Bożej Wychowawczynie w Czarnej, rezerwat Geologiczny seminarium „Piekiełko” itp.).

Promująca walory turystyczne powiatu koneckiego wycieczka dla gości z innych województw z całą pewnością zaowocuje większą liczbą turystów (zwłaszcza młodzieży szkolnej) w roku przyszłym. Wydaje się, że ważnym efektem seminarium było nawiązanie kontaktów pomiędzy nauczycielami, dyrektorami szkół, pracownikami bibliotek i domów kultury oraz przedstawicielami samorządów z różnych miast i regionów kraju. Nastąpiło zatem swoiste „otwarcie” samorządu powiatowego w Końskich na współpracę z samorządami powiatowymi w innych województwach. Sądzę po atmosferze dyskusji „otwarcie” to zaowocuje nawiązaniem długofalowej współpracy szkół, instytucji kultury oraz starostw powiatowych. Pierwsze seminarium oświatowo-samorządowe zakończyło się spotkaniem w Zespole Szkół Ponadpodstawowych im. Stanisława Staszica w Stąporkowie. Jego uczestnicy byli zgodni, że treść wygłoszonych referatów, komunikatów naukowych i innych

wystąpien powinna zostać opublikowana w formie wydawnictwa książkowego. Byłaby to najbardziej trwała i najbardziej owocna forma promocji powiatu koneckiego, ale także byłoby to realny wkład seminarium w proces budowania „ojczyzn powiatowych”.

**Henryk Bednarczyk**

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

**Maria Pawłowa**

Politechnika Radomska

## PROBLEMY MAŁYCH SZKÓŁ WIEJSKICH

Jednym z seminariów towarzyszących zebraniu naukowemu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, obradującym nad **Problemami ustawicznej edukacji zawodowej** w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu było seminarium zorganizowane przez Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA w Publicznej Szkole Podstawowej w Sycynie nt.: „*Problemy małych szkół wiejskich*”. Materiały seminaryjne opublikowano w Pedagogice Pracy nr 35, 1999.

Organizatorami seminarium są: **Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA** we współpracy ze Starostwem Powiatowym w Zwoleniu, Urzędem Gminy w Zwoleniu, Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich, Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych, Ośrodkiem Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Celem seminarium było omówienie problemów związanych z transformacją ustrojową i reformą systemu edukacji w małych szkołach wiejskich. Do udziału w seminarium zaproszono dyrektorów, nauczycieli, przedstawicieli samorządów i administracji lokalnej powiatu zwolenieńskiego.

Przedstawię krótkie informacje na podstawie wygłoszonych referatów: *Publiczna Szkoła Podstawowa w Sycynie na starcie reformy oświaty* (mgr Teresa Pluta), *Kiedy i jak wyrównywać szanse edukacyjne dzieci* (prof. dr hab. Janusz Gęsicki), *Uniwersytety Ludowe w Republice Federalnej Niemiec* (dr Ewa Przybylska), *Funkcje edukacji w przemianach świadomości społeczności wiejskiej* (prof. dr hab. Stanisław Kaczor), *Samooorganizacja środowiska wiejskiego* (prof. dr hab. Henryk Bednarczyk).

Udział mieszkańców wsi, wg Tadeusza Pilcha, na wyższych etapach kształcenia i doskonalenia jest zdecydowanie za niski. Niezbędny jest więc edukacyjny przełom w całej polskiej edukacji dla wyrównania dysproporcji i dorównania krajom rozwiniętym. Z tymi problemami państwo nie poradzi sobie samo. Konieczny jest nowy program, strategia przełomu edukacyjnego na miarę programu walki z analfabetyzmem, szczególnie dla coraz bardziej spychanych na margines starszych pokoleń w wieku produkcyjnym i mieszkańców wsi. Musi pojawić się nowa alternatywa rozwoju poza zwiększaniem zadań pomocy społecznej na wsi.

Nowy system szkolny 1999/2000, reforma oświatowa, nowy ustrój szkolny spowodowały, że dotychczasowa niepełna, tylko sześcioklasowa szkoła stała się pełną Publiczną Szkołą Podstawową w Sycynie. Jest przykładem małej szkoły wiejskiej.

Do obwodu szkoły należą wsie: Sycyna Północna, Sycyna Południowa, Sycyna Kolonia, Drozdów. W szkole uczy się 63 uczniów w klasach I–IV oraz 11 dzieci w oddziale przedszkolnym. Do klasy pierwszej przyjęto w bieżącym roku szkolnym 15 uczniów. W szkole wprowadzone zostało nauczanie zintegrowane do klasy III i blokowe w klasie IV oraz nowy system oceniania. Ze względu na łączone klasy (II z III) nie mogło być w pełni wprowadzone nauczanie zintegrowane w przedmiotach artystycznych i wychowaniu fizycznym. Z nauczania blokowego wyłączono matematykę, wychowanie fizyczne i religię. W klasie IV rozpoczyna się nauka języka rosyjskiego. W klasie V i VI zajęcia odbywają się według dotychczasowych zasad. Uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach wyrównawczych, gimnastyce korekcyjnej, zajęciach zespołu wokalnego oraz w ramach zajęć pozalekcyjnych uczyć się języka angielskiego.

Kadra pedagogiczna składa się z 11 osób, w tym dyrektor, doradca metodyczny oraz trzy osoby niepełnozatrudnione: katecheta, nauczyciel muzyki i języka angielskiego. Siedmiu z nich legitymuje się tytułem magistra, dwoje wykształceniem wyższym zawodowym i dwoje studium nauczycielskim. Dyrektor i doradca metodyczny posiadają drugi stopień specjalizacji. Troje nauczycieli kontynuuje naukę na studiach podyplomowych.

Poprawia się więc poziom wykształcenia nauczycieli w szkołach wiejskich. Ma miejsce masowe kształcenie i doskonalenie. Procesy unowocześniania kształcenia przebiegają jednak w tych szkołach znacznie wolniej. Powodem jest przede wszystkim słabe wyposażenie techniczne i nadal słaba baza dydaktyczna oraz, co zrozumiałe, brak dostępu do nowoczesnych środków dydaktycznych: komputerów, Internetu, środków multimedialnych w szkole i w domu. Stąd wdrażanie założeń reformy będzie w małych szkołach wiejskich utrudnione.

W dyskusji na seminarium uczestniczyli: Starosta Zwoleński – Jerzy Koziński, Przewodniczący Rady Powiatu – Jerzy Sowula, a także Magdalena Patkowska, Zofia Ratuszyńska, Anna Zawadzak, Tadeusz Rojek, Bolesław Machnio, Bronisław Bury, Jan Bednarczyk. Marszałek Sejmiku Województwa Mazowieckiego – dr Zbigniew Kuźmiuk przedstawił zamierzenia polityki oświatowej samorządu wojewódzkiego.

Należy ze wszelkich miar zapewnić dzieciom wiejskim naukę w gimnazjum, liceum. Oczywiście jest to przede wszystkim obowiązek państwa. Społeczność wiejska musi się zorganizować dla pokonania tych trudności. Jest to również szansa na odbudowę więzi społecznych, przywrócenie szkole dawnych funkcji centrum kulturalnego wsi. Wydaje się również, że szkoły wiejskie mogą być również miejscem ustawicznej edukacji dorosłych.

Opracowując strategię gminy i powiatu władze samorządowe powinny widzieć podstawowe szanse powodzenia swoich społeczności w rozwoju oświaty, zaczynając od przedszkoli i małych szkół.

Niezbędnym elementem jest pilne zapewnienie stabilizacji szkołom wiejskim i zatrudnionym tam nauczycielom. Na podstawie stanu demograficznego i ustalenia modelu małej szkoły można określić sieć szkół na najbliższych 7 i 15 lat. Sprzyjające temu będzie zrozumienie i próby rozwoju postulowanej wielokrotnie **wielofunkcyjności szkół**. Naszym zdaniem małe szkoły na wsi mogą i muszą wypełniać różnorodne zadania:

- wychowanie przedszkolne,
- kształcenie dzieci, realizacja programu szkoły podstawowej,



- edukacja ustawiczna dorosłych,
- doradztwo zawodowe,
- działalność kulturalna (szkoła zawsze była takim centrum kultury).

Przekształcenia i możliwości realizacji nowych funkcji w małych szkołach wiejskich wymagają lokalnego wsparcia i współdziałania zorganizowanej społeczności lokalnej w kierunku budowy lokalnych, **gminnych i powiatowych systemów edukacji**. Właśnie **systemu**, w którym wszystkie szkoły, instytucje będą ze sobą współpracować, a nie tworzyć federacje niezależnych i odizolowanych od siebie szkół, ośrodków kultury i otoczenia.

Takie systemy winny posiadać silne wsparcie metodyczne w postaci gminnych i powiatowych ośrodków metodycznych i centrów kształcenia ustawicznego. Takie funkcje mogą wypełniać powołane samodzielne ośrodki lub też jako zadania dodatkowe wybrane szkoły podstawowe lub średnie. Aby nie zmarnować potencjału szkół zawodowych, w tym rolniczych wydaje się, że właśnie takie szkoły znajdujące się w każdym powiecie winny zapewnić lokalnym systemom wsparcie metodyczne i co ważniejsze rozpocząć budowę centrów kształcenia ustawicznego.

Uzasadniona jest potrzeba samoorganizacji społeczności lokalnej i ukierunkowania jej na działalność edukacyjną, szczególnie kształtowanie postaw kreatywnych, przedsiębiorczych.

Przedstawię zamierzenia jednego z organizatorów seminarium lokalnego **Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA**.

W 1999 i 2000 roku zaplanowane są następujące przedsięwzięcia:

- „*Więści Sycyna*” – Biuletyn Głosu Ziemi Zwolenńskiej – wydanie gazety wiejskiej;
- powołanie *Wszechnicy Oświatowej* w Sycynie;
- opracowanie i wydanie drukiem monografii: „*Sycyna – wiek XX*”;
- wydanie drukiem „*Wyboru poezji*” Jana Kochanowskiego;
- organizacja Zjazdu Absolwentów Szkoły Podstawowej w Sycynie i organizacja festynu „*Dni Sycyny*”;
- organizacja pomocy materialnej, stypendialnej, szkoleń, kursów itp.

*Wszechnica Oświatowa* podstawowe zadanie widzi w aktywizacji społeczności lokalnej do uczenia się, do uzyskania możliwości funkcjonowania w nowych warunkach cywilizacyjnych i ekonomicznych. *Wszechnica* zamierza w najbliższym roku uruchomić:

- poradnictwo zawodowe, szkolenie i przekwalifikowanie bezrobotnych,
- cykl szkoleń o integracji europejskiej, przedsiębiorczości, podstawach prawnych i ekonomicznych działalności rolniczej, grupach producenckich i produkcji zdrowej żywności, argroturystyce,
- szkolenie rodziców, przeciwdziałanie patologicznym zjawiskom, uczestnictwo w kulturze.

Odbudowie więzi społecznych sprzyja gazeta lokalna, *Więści Sycyny* z zainteresowaniem przyjęta na wsi. Kolejnymi krokami będą działania ukierunkowane na samoorganizację środowiska lokalnego gminy i powiatu, tworzenie społecznej infrastruktury aktywności ekonomicznej.

Są to zaledwie początki tworzenia lokalnych, gminnych i powiatowych systemów oświaty i sieci współdziałania opartych na samoorganizacji społeczności wiejskich.

Odbudowa więzi społeczności lokalnych wokół problemów edukacji to również szansa na wielofunkcyjność i rozwój małych szkół wiejskich.



## Literatura

1. Aleksander T.: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1999 Nr 3.
2. Bednarczyk H., Pawłowa M.: Regionalne i lokalne systemy ustawicznej edukacji dorosłych. Edukacja Ustawiczna Dorosłych Nr 3/99.
3. Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO. Pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa UNESCO, SOP.1998.
4. Karney J.E.: Człowiek i praca. MSM, Warszawa 1998.
5. Pilch T.: Spory o edukację. Żak, Warszawa 1999.
6. Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi. MEN. Warszawa 1999.
7. Nauczanie i uczenie się., na drodze do uczącego się społeczeństwa., Biała Księga UE. Warszawa, Komisja UE WSPTWP 1998.
8. Pedagogika Społeczna. Pod red. T. Pilcha, I. Lepalczyk W: Żak. Warszawa 1995.
9. Wokół problemów kształcenia ustawicznego. Pod red. H. Bednarczyka. SOP. WSUPiZ, WSPZNP, ITeE, Warszawa, Radom. 1999.

**Teresa Z. Sarleja**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

## **UCZYMY SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE. OTWARCIE WSZECHNICY ROZTOCZAŃSKIEJ Z SIEDZIBĄ W SZCZEBRZESZYNI**

Uroczystość otwarcia Wszechnicy Roztoczańskiej, która odbyła się 26 października 1999 r. w auli Liceum Ogólnokształcącym im. Zamoyskich w Szczepieszynie, rozpoczęła się odśpiewaniem hymnu „Gaude Mater Polonia”, po łacinie i po polsku, przez chór szkolny T. Irena Kurzępa – dyrektor LO i gospodarz uroczystości, przedstawiła historię szkoły i jej tradycję, polegającą m.in. na kontynuowaniu zadania, którym było i jest wychowanie dobrego człowieka, charakteryzującego się niepokojem twórczym, ustawicznie uczącego się oraz wyraziła wdzięczność za ogromne wyróżnienie, jakim jest wybór szkoły na siedzibę Wszechnicy i miejsce uroczystości, będącej wydarzeniem, które przejdzie do historii Szczepieszyna i ziemi zamojskiej. Następnie powitała przybyłych gości, a wśród nich. m.in. przedstawicieli: parlamentarzystów ziemi zamojskiej, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i jego Oddziału w Zamościu, Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Kuratorium Oświaty w Lublinie, wyższych szkół zamojskich, władz samorządowych powia-

tu zamojskiego i koneckiego, gminy Szczebrzeszyn i pozostałych gmin powiatu zamojskiego, instytucji kulturalnych, społecznych, gospodarczych i środków masowego przekazu Młodzieżowej Rady Miasta Szczebrzeszyn; dyrektorów, nauczycieli, pracowników administracji szkół szczebrzeszyńskich, młodzież LO im. Zamojskich oraz wszystkich zebranych.

Uroczystego otwarcia Wszechnicy dokonał wiceprezes Stowarzyszenia Oświatowców Polskich – Zbigniew Zaniewski. W słowie wstępnym, wygłoszonym w imieniu Prezesa SOP – Zbigniewa Kuźmińskiego i Zarządu Głównego, wyraził dumę z zaszczytu otwarcia Wszechnicy. Jest to bowiem wydarzenie bardzo ważne, szczególnie teraz, w okresie dokonujących się przemian, kiedy to obserwujemy zjawiska nie zawsze odpowiadające oczekiwanemu kierunkowi zmian. Sytuacja obecna ma jednak i tę dobrą stronę, że większość rzeczy zależy od nas samych, od naszej determinacji, dlatego też tym bardziej Stowarzyszenie jest dumne, że może przyczynić się do rozpoczęcia tej wszechnicowej działalności. Wielu członków Stowarzyszenia, w tym Prezes Z. Kuźmiński i Prof. S. Kaczor, ma swoje korzenie w Ziemi Zamojskiej, chcieliby dać jej od siebie jak najwięcej, na ich pomoc i pozostałych członków SOP można zawsze liczyć, jednak rozwój działalności wszechnicowej będzie zależał przede wszystkim od mieszkańców tej ziemi, od tego czy będą chcieli tę działalność rozwijać, korzystając z oferowanej pomocy. W imieniu SOP i własnym złożył życzenia determinacji, wytrwałości, wyraźnego określania potrzeb i sięgania wzrokiem poza horyzont. Na zakończenie odczytał list Prezesa SOP – Zbigniewa Kuźmińskiego. W liście tym Prezes SOP złożył serdeczne gratulacje organizatorom działalności wszechnicowej, której rolę w rozwijaniu oświaty dorosłych oceniać będą pokolenia, gdyż uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia, aby życie stało się, w tej ciężkiej dla wielu ludzi sytuacji, lżejsze, bardziej efektywne, aby kując swój los, między młotem a kowadłem wykuć to, co najlepsze. Zainicjował także powstanie biblioteki wszechnicowej, przekazując w darze od Stowarzyszenia siedmiotomową encyklopedię powszechną.

Starosta Powiatu Zamojskiego – Henryk Matej, po powitaniu zebranych gości, przedstawił chronologię wydarzeń, które doprowadziły do zorganizowania uroczystości otwarcia Wszechnicy Roztoczańskiej. Rozpoczęły się one od ustalenia daty spotkania na dzień 31 maja z Prof. S. Kaczorem i T. Olszewskim – Prezesem Oddziału SOP w Zamościu. Godzinna rozmowa toczyła się wokół spraw dotyczących roli oświaty dorosłych, wyników badań, wskazujących na to, że najbardziej zaniedbana jest oświata w dawnym województwie zamojskim oraz propozycji odbycia Sejmiku Oświaty Dorosłych w Zamościu. W dniach 24–26 maja br. odbył się Sejmik Oświaty Dorosłych na temat „Oświata dorosłych w działalności samorządów lokalnych”, mający m.in. na celu bliższe określenie potrzeb i możliwości ziemi zamojskiej. Jednym z jego wyników była propozycja powołania Wszechnicy Roztoczańskiej. Następnie odniósł się do funkcji organizatorskiej jako jednej z pięciu, które może i powinien wykonywać samorząd lokalny. Dzięki realizacji tej funkcji, wspaniałej pracy burmistrza, wójtów, przedstawicieli Stowarzyszenia i innych osób, doszło do tego, że możemy uczestniczyć w tej ważnej uroczystości. Jako starosta powiatu zamojskiego złożył zapewnienie, że dołoży wszelkich starań, aby ta Wszechnica rozwijała się i była chlubą ziemi zamojskiej, że w tę działalność włączą się także i inne gminy.

Burmistrz Szczebrzeszyna – Piotr Matej wyraził wdzięczność i radość ze spotkania oraz nawiązania głębokiej i wielorakiej więzi z ludźmi, dla których oświata dorosłych nie jest obojętna. Nawiązał do bogatej historii LO im. Zamoyskich, uzasadniając, że nieprzypadkowo zostało ono wybrane na siedzibę Wszechnicy. Otwarcie Wszechnicy Roztoczańskiej jest wypełnianiem polityki edukacyjnej samorządu gminnego, rozpisanej na kolejne zadania do wykonania, m.in. związane z rozpoznawaniem stanu oświaty i potrzeb w tym zakresie, konkretyzowaniem sformułowanych celów oświaty szczebrzeszyńskiej i zadań z niej wynikających. Wszechnica jest jedną z tych poszukiwanych wartości, które będą urzeczywistniane w przyszłości przez samorząd gminny. Na zakończenie złożył wyrazy szacunku dla osób, które zainicjowały powstanie Wszechnicy Roztoczańskiej, które włożyły wiele pracy i trudu w to przedsięwzięcie i podziękował wszystkim, którzy uświetnili tę uroczystość.

Wykład inauguracyjny nt. „Dlaczego musimy uczyć się przez całe życie” wygłosił Prof. Stanisław Kaczor. Próba odpowiedzi na pytanie „dlaczego musimy uczyć się całe życie?” jest na poziomie praktyki bardzo trudna. O ile w raportach edukacyjnych zagadnienie uczenia się przez całe życie zostało dokładnie oświetlone, to w praktyce nie rozwiązano wielu spraw, o czym świadczy chociażby fakt, że kiedy zapytał jednego z urzędników samorządowych, co u nich z oświatą dorosłych, usłyszał odpowiedź, że jeszcze nie mają założonej teczki dla oświaty dorosłych. Myśli jednak, że te teczki zostaną założone, bowiem oświata dorosłych musi być postawiona na pierwszym miejscu, jeżeli chcemy zagwarantować stawanie się nowoczesnymi. W historii i tradycji zamojskiej, działalności zasłużonych dla tej ziemi ludzi i instytucji, jak Akademia Zamojska, seminarium nauczycielskie w Szczebrzeszynie i innych, możemy szukać źródeł i wskazówek, ale jednocześnie nie możemy zapominać, że czasy współczesne są zupełnie inne. Główne zadanie oświaty dorosłych, polegające na otwieraniu umysłów, musi być konkretyzowane odniesieniami do czasów dzisiejszych, pełnych niepokojących zjawisk. Czasy dzisiejsze wymagają rozwijania umiejętności jednoczenia ludzi i wznoszenia się ponad podziałami partyjnymi, religijnymi i innymi, umiejętności pracy nad sobą, gwarantującej bycie człowiekiem, umiejętności efektywnego współdziałania, bycia spolegliwym i krytycznego myślenia, aby móc przewycięzać szerzące się objawy braku odpowiedzialności czy wręcz głupoty. Istotną sprawą dla naszego pokolenia, a szczególnie młodego pokolenia, jest to, aby zdawać sobie sprawę, że w niedługim czasie praca będzie towarem deficytowym, tę opinię potwierdzają także filozofowie, którzy uważają, że praca będzie mniej ważna, że bardziej ważne będą różnego rodzaju zajęcia, i właśnie te zajęcia mogłyby zostać objęte programem wszechnicowym. Każde przedsięwzięcie, spotkanie wszechnicowe powinno być dobrze przygotowane i dawać efekty, bo efekty rodzą motywację, a to z kolei wymaga działalności organizatorskiej, tworzenia infrastruktury, warunków materialnych i technicznych. Wszechnica w tym zakresie może liczyć na pomoc nie tylko ze strony Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, które już w tym kierunku poczyniły pewne kroki, ale także na wsparcie ze strony Fundacji Polsko-Niemieckiej Uniwersytetów Ludowych, która działa na terenie Polski, wspomagając edukację dorosłych. Ewa Przybyłska – dyrektor tej Fundacji zadeklarowała udzielenie Wszechnicy pomocy materialnej, już w pierwszym kwartale przyszłego roku, na wyposażenie i organizację kursów. Na zakończenie swojego wystąpienia Profesor podziękował władzom samorządowym oraz złożył życzenia, aby Wszechnica przyczyniła się do podniesienia poziomu edukacji społeczności zamojskiej. Potwierdził także pomoc w zorganizowaniu w następnym roku w Szczebrze-



szynie konferencji o charakterze europejskim na temat roli niewielkich miast w podnoszeniu poziomu edukacji społeczności lokalnej.

Senator Jerzy Chróścikowski podziękował Prof. S. Kaczorowi za wykład, wyraził zadowolenie, że ta Wszechnica powstała oraz pogratulował tym, którzy ten pomysł podjęli. Zadeklarował, że chętnie włączy się jako parlamentarzysta i pomoże w granicach swoich możliwości, aby ta działalność się rozwijała.

Alicja Sadłowska – sekretarz redakcji czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” w imieniu Prof. Henryka Bednarczyka – przewodniczącego Karty Porozumienia Organizacji Edukacji Dorosłych złożyła życzenia pomyślnego rozwoju Wszechnicy i realizacji wszelkich zamierzeń oraz deklarację dotyczącą wzbogacania zbiorów biblioteki wszechnicowej o kolejne pozycje wydawnicze i zabezpieczenia wydawniczego w postaci możliwości publikacji w czasopiśmie wydawanych przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Tadeusz Olszewski – prezes Oddziału SOP w Zamościu przedstawił jego krótką historię. Pierwsze zebranie 17-osobowego komitetu założycielskiego odbyło się w grudniu 1996 roku, a zarejestrowanie Oddziału w styczniu 1997 roku. Kilka miesięcy trwało przygotowywanie bazy komputerowej niezbędnej dla uruchomienia Policealnego Studium Informatycznego SOP w Zamościu, które w bieżącym roku, po dwóch latach nauki, ma 54 absolwentów z dyplomem technika informatyka. W 1998 r. rozpoczęło działalność Policealne Studium Poczty i Telekomunikacji SOP i Policealne Studium Hotelarskie SOP. Od stycznia 1999 r. funkcjonuje, według wzoru belgijskiego, Niepubliczne Liceum Techniczne SOP o specjalności elektronicznej, a od września 1999 roku – Policealna Szkoła Sprzedawców SOP w Szczebrzeszynie. Oddział na prowadzenie szkół nie otrzymuje żadnych dotacji, samowystarczalność zapewnia czesne, jakie młodzież płaci za naukę w tych szkołach, czesne zapewnia także zysk, który przeznaczony jest na oświatę, na zakup odpowiedniego sprzętu i pomoc szkołom państwowym w postaci udostępniania niektórych pracowni. W styczniu 1998 roku powstał Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia SOP, który m.in. poprzez internet organizuje kurs dla osób niepełnosprawnych, kończący się egzaminem kwalifikacyjnym, dającym tytuł technika informatyka i wspomaga finansowo różne przedsięwzięcia. W czerwcu 1999 roku powołane zostało Roztoczańskie Centrum Kształcenia Nauczycieli SOP. Nawiązano także współpracę ze Szkołą Podstawową Nr 10 we Lwowie, gdzie wszyscy mówią po polsku. Na zakończenie Prezes Oddziału SOP w Zamościu zaprosił wszystkich chętnych do współpracy, mającej na celu kontynuowanie podjętych zadań i inicjatyw.

Dyrektor Delegatury Kuratorium Oświaty w Zamościu – Marian Szostak w imieniu Kuratora Oświaty w Lublinie pogratulował otwarcia Wszechnicy oraz wyraził przekonanie, że jest to niezwykle przydatna inicjatywa, wychodząca naprzeciw oczekiwaniom. Zadeklarował pomoc i współpracę oraz podziękował samorządom za włączenie się w realizację tego zadania.

Bogdan Szyszka – absolwent LO im. Zamoyskich uznał, że Wszechnica jest wielką szansą dla Szczebrzeszyna, bowiem kontynuując dawne tradycje, może przyczynić się do upowszechniania oświaty i kultury, przygotowywać do czasów nadchodzących. Program jej działania powinien obejmować m.in. tworzenie małej ojczyzny, uwzględniać wartości kulturalne tu tworzone, wartości te wydobywać i upowszechniać siłami tego środowiska. Żywi nadzieję, że Wszechnica będzie także załącznikiem działań kompensacyjnych edukacji i życzy jej intensywnego rozwoju.



Przewodniczący Rady Powiatu Zamojskiego – Ryszard Mikuś odniósł się do programu działalności wszechnicowej wskazując na potrzebę przeciwstawienia się istniejącym uprzedzeniom i podjęcie współpracy z najbliższymi sąsiadami za wschodnią granicą, z którymi mamy wspólną słowiańską przeszłość, wspólne dziedzictwo kulturowe.

Prezes Towarzystwa Szkół Staszycowskich – Bronisław Bury przekazał Wszechnicy statuetkę patrona Stowarzyszenia – Stanisława Staszica, który zasłużył się także dla ziemi zamojskiej, z nadzieją, że Wszechnica w przyszłości będzie ubiegać się o imię Stanisława Staszica oraz życzył jej zasług co najmniej na miarę tego wielkiego Polaka.

Joanna Popielec – wicedyrektor LO im. Zamojskich w Szczepieszynie przypomniała ważniejsze wydarzenia z historii szkoły upamiętnione tablicami oraz zaprezentowała bogaty dorobek szkoły, działalność wychowawczą, organizowane uroczystości i imprezy szkolne, osiągnięcia uczniów biorących udział w olimpiadach, zawodach i konkursach przedmiotowych i sportowych, działalność kół zainteresowań, chóru i teatru szkolnego, współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym.

Uroczystość otwarcia wszechnicy Roztoczańskiej uświetnili członkowie teatru szkolnego wystawiając II część „Dziadów” A. Mickiewicza.

Prezentowana Uroczystość była realizacją deklaracji złożonych przez władze samorządowe podczas II Sejmiku Oświaty Dorosłych, który odbył się w Zamościu w dniach 24–26 maja br., poświęconemu działalności samorządów lokalnych na rzecz edukacji i kultury dorosłych. Przed organizatorami Wszechnicy stoją dalsze zadania jak: powołanie Rady Programowej, opracowanie tematyki spotkań, form i metod pozyskiwania uczestników, dokumentowania rezultatów itp.

**Halina Pokora, Tomasz Stachowicz**

Regionalne Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich w Radomiu

## **POZASZKOLNE FORMY KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W OBSZARACH WIEJSKICH REGIONU RADOMSKIEGO**

Regionalne Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich w Radomiu zostało utworzone na podstawie Zarządzenia nr 9 z dnia 18 grudnia 1998 r. Ministra Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej w sprawie utworzenia Krajowego Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich.

Do głównych zadań statutowych Regionalnego Centrum Doradztwa należą między innymi:

- organizacja szkoleń, pokazów, seminariów oraz innych form oświatowych na rzecz rozwoju rolnictwa i obszarów wiejskich,
- współdziałanie w działaniu na rzecz młodego pokolenia zamieszkującego obszary wiejskie

Dominującymi formami kształcenia pozaszkolnego dla rolników, kobiet są szkolenia specjalistyczne, pokazy, kursy, seminaria wyjazdowe, wystawy. Tematyka ich oraz zakres wynika z sytuacji społeczno-gospodarczej oraz ze specyfiki i potrzeb danej wsi, gminy czy powiatu. W bieżącym roku Regionalne Centrum Doradztwa zorganizowało w regionie radomskim w gminach, powiatach 290 szkoleń, w których uczestniczyło ponad 1000 osób. Tematyka szkoleń była różna, podobnie jak i zakres oraz frekwencja. Najwięcej, bo prawie 50% wszystkich szkoleń było z zakresu sadownictwa i warzywnictwa. Ilość osób na szkoleniach wahała się 30÷200. Problemy unowocześniania produkcji sadowniczej, przechowywania, technologii, marketingu w kontekście integracji z Unią Europejską omawiano również z udziałem naukowców z Instytutu Sadownictwa i Kwiaciarstwa w Skierniewicach, Akademii Rolniczej w Lublinie, SGGW, jak również specjalistów zagranicznych na „Ogólnopolskim Spotkaniu Sadowników w Grójcu”, gdzie uczestniczyło około 800 osób.

Drugą grupę pod względem ilości (20%) i zainteresowania stanowiły szkolenia dotyczące integracji z Unią Europejską. Należy tu zaznaczyć, że Regionalne Centrum przy wsparciu finansowym MRiGŻ realizowało zadanie nt „Integracja polskiej gospodarki żywnościowej z gospodarką żywnościową Unii Europejskiej” obejmując województwa: mazowieckie, lubelskie, łódzkie i świętokrzyskie. W ramach tego zadania zorganizowano 100 szkoleń dla 2860 osób. Uczestnikami byli rolnicy, liderzy społeczności wiejskiej, przedstawiciele samorządów terytorialnych, administracji państwowej, doradcy oraz przedstawiciele Izb Rolniczych. Głównym celem tego zadania było uaktualnienie wiedzy dotyczącej integracji europejskiej w zakresie sektora rolno-spożywczego, a w szczególności kierunków Wspólnej Polityki Rolnej i polityki regionalnej UE, pomocy przedakcesyjnej dla Polski w kontekście postanowień Agendy 2000.

Tematyka pozostałych szkoleń dotyczyła produkcji mleka, organizacji grup producenckich, kredytowania w rolnictwie, organizacji rynków zbytu i norm jakościowych produktów, agroturystyki i ekologii oraz wiejskiego gospodarstwa domowego. Frekwencja na tych szkoleniach wahała się 15÷40 osób.

Inną formą kształcenia były pokazy, których zorganizowano 320 dla około 3000 kobiet, rolników i młodzieży. Ponad 200 pokazów dotyczyło zagadnień wiejskiego gospodarstwa domowego, a szczególnie żywienia, przyrządzania potraw, przetwórstwa, estetyki stołu. W pokazach tych chętnie uczestniczyła również młodzież. Pozostałe pokazy dotyczyły produkcji zwierzęcej.

Kobiety chętnie uczestniczą w kursach, których zorganizowano 10 i to głównie z zasad żywienia rodziny, profilaktyki zdrowia.

W 45 seminariach wyjazdowych uczestniczyło 1700 osób. Uczestnikami seminariów wyjazdowych do gospodarstw specjalizujących się w produkcji roślinnej, zwierzęcej czy też na wystawy prezentujące osiągnięcia w dziedzinie przetwórstwa rolno-spożywczego, postępu biologicznego w produkcji rolnej i technicznego byli głównie rolnicy. Natomiast wystawy kwiatów, sprzętu gospodarstwa domowego, ogrodnicze, agroturystyczne cieszyły się zainteresowaniem kobiet.

Zorganizowano również wyjazdy dla młodzieży, których celem było poznanie historii, kultury oraz krajobrazu poszczególnych regionów kraju.

Tradycją jest już organizowanie wystaw rolniczych prezentujących osiągnięcia nauki w dziedzinie produkcji roślinnej, ogrodniczej oraz w produkcji zwierzęcej. Producenci mają możliwość poznać charakterystykę poszczególnych odmian, np. zbóż, ziemniaków warzyw, owoców, a także ras i ich krzyżówek zwierząt gospodarskich. W bieżącym roku zorganizowano 12 wystaw na terenie gmin i powiatów.

W Regionalnym Centrum po raz czwarty organizowana była wystawa zwierząt hodowlanych i użytkowych połączona z oceną zwierząt. Z roku na rok wzbudza ona coraz większe zainteresowanie.

Dużym powodzeniem wśród osób dorosłych cieszą się audycje radiowe o zasięgu regionalnym (Radio Kielce, Radio Ave), które nadawane są w stałe dni tygodnia. W 62 audycjach przekazywano aktualne zalecenia i informacje rolnicze.

Reasumując powyższe należy stwierdzić, że na określone tematy szkoleń przyjeżdżają rolnicy specjalizujący się w danej gałęzi produkcji. Dobór uczestników nie jest więc przypadkowy.

Z uwagi na duże zainteresowanie różnymi formami kształcenia działalność ta będzie udoskonalana i kontynuowana w następnych latach. Istnieje potrzeba stałego kształcenia zarówno rolników, jak również kadry doradczej.

**Piotr Sadowski**

Ośrodek Lecznico-Rehabilitacyjny

Polskiego Związku Niewidomych w Ustroniu Morskim

## **OŚRODEK LECZNICZO-REHABILITACYJNY POLSKIEGO ZWIĄZKU NIEWIDOMYCH W USTRONIU MORSKIM**

Ośrodek Lecznico-Rehabilitacyjny Polskiego Związku Niewidomych w Ustroniu Morskim powołano w 1992 roku. Ośrodek organizuje turnusy rehabilitacyjne, w których biorą udział niewidomi zaliczani do I i II grupy inwalidów z tytułu utraty wzroku.

Główne cele organizacji turnusów rehabilitacyjnych przewidują:

1. Poprawę stanu zdrowia i sprawności psychofizycznej niewidomych;
2. Umożliwienie pełnego wypoczynku fizycznego i psychicznego oraz kształtowanie umiejętności i nawyków czynnego i kulturalnego wypoczynku;



3. Rehabilitację społeczną – kształtowanie umiejętności współżycia w grupie społecznej, właściwych stosunków interpersonalnych, nawiązania i podtrzymywania kontaktów z ludźmi, prospołecznych postaw, eliminacja postaw egocentrycznych i roszczeniowych, wzbogacanie osobowości oraz osiągnięcie wyższego stopnia dojrzałości społecznej, a także kształtowania właściwych postaw wobec inwalidztwa własnego i innych;
4. Rozwijanie umiejętności wykonywania czynności samoobsługowych, np. prowadzenie własnego gospodarstwa domowego, posługiwanie się sprzętem rehabilitacyjnym, zdolność radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych, a także wytwarzanie przekonania o możliwości pełnego rozwoju osobowości poprzez praktyczne zdobywanie określonych umiejętności i zawodu;
5. Rozwijanie potrzeb kulturalnych oraz umiejętności i nawyków ich zaspokajania;
6. Przekazywanie niewidomym informacji o pracy, założeniach i kierunkach działalności Polskiego Związku Niewidomych.

Każdy turnus rehabilitacyjny ma opracowany program dostosowany do pory roku i warunków atmosferycznych, wieku i schorzenia dodatkowo zakwalifikowanych uczestników, a także zaplecze rehabilitacyjno-tyflogiczne i infrastrukturę przestrzenną do czynnego wypoczynku i rehabilitacji. Cele i zadania ujęto w programie realizowanym przez:

- opiekę medyczną rozumianą nie tylko jako badania i porady lekarskie, ale również pogadanki z zakresu profilaktyki, higieny i zasad racjonalnego żywienia, spotkania ze specjalistami służby zdrowia;
- zajęcia sportowo-rekreacyjne, tj.: gimnastykę, gry i zabawy ruchowe na powietrzu i w sali rehabilitacyjnej;
- zajęcia kulturalno-oświatowe i turystyczne – pogadanki, odczyty, spotkania z ciekawymi ludźmi, rozgrywki i turnieje szachowe, konkursy, spotkania przy ognisku, imprezy kulturalne przygotowane i wykonane przez uczestników;
- zadania opiekuńczo-wychowawcze i edukacyjne – organizacja pomocy koleżeńskiej, organizacja zajęć stosownie do zainteresowań uczestników turnusu z wykorzystaniem ich uzdolnień, predyspozycji i umiejętności, zajęcia z zakresu rehabilitacji podstawowej niewidomych: nauczanie pisma punktowego, pisanie na maszynie czarnodrukowej, samodzielnego poruszania się z użyciem białej laski, wchodzenia do autobusu, do pomieszczeń i przuszania się po schodach, usprawnianie widzenia za pomocą lup, powiększalników i posługiwanie się sprzętem i aparatami tyflogicznymi.

Wszyscy uczestnicy mają zapewnioną opiekę ambulatoryjną i medyczną. Zajęcia usprawniające prowadzone są w grupach liczących dziesięć do piętnastu osób, aby zapewnić bezpieczeństwo i dostosowanie instruktazu do ograniczeń percepcyjnych inwalidów wzroku. Zajęcia kulturalno-oświatowe przygotowywane i prowadzone są w sposób wyzwalający aktywność uczestników i stwarzający warunki do samorealizacji. Uczestnicy mają do dyspozycji zbiory literatury i prasy w wydaniu dźwiękowym, brajlowskim i czarnodruku oraz sprzęt rehabilitacyjny: maszyny do pisania brajlem, maszyny czarnodrukowe, powiększalniki, lupy, tabliczki i dłutka do nauki pisma punktowego, magnetofony itp.

W ciągu roku organizuje się 22 turnusy. Jednorazowo jest to 5–6 grup po 20 do 30 osób. Kadra zajmująca się rehabilitacją to 7 osób ze średnim i wyższym wykształceniem pedagogicznym i specjalistycznym.

Kwalifikacja uczestników turnusów następuje na podstawie wstępnych zgłoszeń ze wszystkich Okręgów Polskiego Związku Niewidomych w kraju lub spółdzielni niewidomych. Zgłoszenia mają charakter indywidualny lub grupowy. Wszyscy uczestnicy wypełniają skierowania wydane przez Ośrodek, a w przypadku zgłoszenia indywidualnego uzupełnieniem jest wniosek lekarski ze szczegółową informacją o stanie zdrowia uczestnika (wskazania lub przeciwwskazania), dodatkowe schorzenia, np. dysfunkcja ruchu, cukrzyca itp.

Poniżej polecamy adres Ośrodka, który może udzielić szczegółowych informacji zainteresowanym:

Ośrodek Leczniczo-Rehabilitacyjny Polskiego Związku Niewidomych „KLIMCZOK”  
Spółka z o.o.  
ul. Okrzei 1, 15–565 Ustronie Morskie  
tel. (0 94) 315 55 65

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

Piotr Mosiek

Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań

## EDUKACYJNE MOŻLIWOŚCI PRZEZWYCIEŻANIA BEZROBOCIA W ŚRODOWISKU LOKALNYM

### Wprowadzenie

Jakiegokolwiek próby analizy, tym bardziej zaś diagnozy i prognozy, zróżnicowanej sytuacji (materialnej, społecznej czy edukacyjnej) osoby bezrobotnej nie powinny obywać się bez precyzyjniejszego określania jej statusu i miejsca w aktualnej stratyfikacji społecznej. Kwestia statusu stała się przedmiotem rozważań F. Znanieckiego już w latach 30. Nie zakwalifikował on bezrobotnego do żadnego z trzech znanych wzorców, według których każda jednostka jest przez swoją grupę popierana nawet wtedy, gdy akurat nie pełni żadnej funkcji, która zdaniem grupy przynosiłaby jej jakąś korzyść. Status i prestiż bezrobotnego nie może być więc porównywalny do statusu i prestiżu pracującego członka grupy, gdyż funkcja społeczna przypisana bezrobotnemu nie jest ukierunkowana na wykonywanie płatnego zajęcia, lecz na poszukiwanie go. Znaczna przepaść dzieli bezrobotnego

również od statusu osoby uczącej się. Gdy ten ostatni stopniowo, wraz z upływem lat nauki i zdobywania kompetencji zawodowych, wzbogacany zostaje o nadzieję i szansę na późniejsze zatrudnienie, tak bezrobotny regularnie deprecjonuje w oczach własnych i grupy swe szanse na zdobycie pracy. „Z tych przyczyn nowy wzorzec bezrobotnego nie jest wystarczający, aby utrzymać status społeczny czasowo nie pracującego powyżej poziomu >>ubogi<<, a poniżej poziomu >>zatrudniony<<. Poziom ten może być wyższy lub niższy, okres dłuższy lub krótszy w zależności od nastawienia i zasobów grupy społecznej (szczególnie państwa), która ten wzorzec stosuje. Tak czy inaczej w miarę trwania bezrobocia jednostka traci swój status, stopniowo zbliżając się do poziomu >>biedoty<< i w końcu takie miano zyskuje”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> F. Znaniecki: Socjologia bezrobotnych, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1/92, op. cit., s. 11.



Niewątpliwie w tym kierunku zmierza próba T. Frąckowiaka lokalizacji bezrobotnego w stratyfikacyjnym, trójkątnym i czworokątnym modelu ewolucji społeczeństwa polskiego od tendencji dychotomicznej (biedni–bogaci) do tendencji demokratyzacyjnej (optymalizacji szans życiowych). Tutaj bezrobotni widziani są jako element tzw. stratyfikacyjnego dołu. Mieści ono więc tych wszystkich, którzy z rozmaitych powodów są ponad miarę zagrożeni ubóstwem i upadkiem moralnym, unicestwiający ludzką godność. Są tu również ci, którzy nękani przez przewrotny los ulegli rozpaczliwej egzystencjalnej i wyzbyli się podstawowych wartości z ontycznymi włącznie”<sup>2</sup>.

Tak postrzegane umiejscowienie bezrobotnego w pionowym, stratyfikacyjnym modelu społecznym nie buduje szerszej perspektywy jego lokalizacji w wymiarze warstwowo-segmentacyjnym polskiego społeczeństwa. Próbą odpowiedzi na tak zarysowany problem stanowią socjologiczne analizy Z. Zagórskiego.

Odwołując się do reglamentacyjnej teorii klas i warstw realnego socjalizmu postrzegają bezrobotnych jako najjaskrawszy segment struktury klasowo-warstwowej, segment „garnuszkowy” społeczeństwa transformacyjnego (już nie realnosocjalistycznego, choć jeszcze nie obywatelskiego). Są oni „stającą się warstwą socjalną”<sup>3</sup>. Zatem więc bezrobotni społeczeństwa obywatelskiego są zasadniczo różną war-

stwą od analogicznej w społeczeństwie transformacyjnym. Bezrobotni w społeczeństwach realno-socjalistycznych przy polityce pełnego zatrudnienia stanowili ukryty segment struktury klasowo-warstwowej. Wprowadzenie zaś gospodarki wolnorynkowej w okresie zmiany systemowej doprowadziło do względnej autonomizacji sfer życia społecznego i odpowiadających im segmentów struktury społeczeństwa”<sup>4</sup>. Inną szczególną cechą bezrobotnych dzisiejszego polskiego społeczeństwa transformacyjnego jest tendencja zmiany ich statusu z „garnuszkowego” (państwowo dotowanego) na „prywatnościowy” (usamodzielniony). Poważne opóźnienia tego procesu spowodowane są jeszcze zachowanym, choć nieco zmodyfikowanym systemem scentralizowanej reglamentacji „osłonowo-socjalnej” państwa.

Mimo pewnych regulacji prawnych status osoby bezrobotnej, przynajmniej jego aspekt społeczny i stratyfikacyjny, nie pozostaje w dalszym ciągu bliżej skonkretyzowany. Spowodowane to może być z jednej strony niedostatkiem wiedzy na temat struktury społeczeństwa transformacyjnego, jak również samych bezrobotnych; z drugiej zaś – dynamiką i tempem przeobrażeń tego społeczeństwa oraz towarzyszącymi temu metodologicznymi i proceduralnymi trudnościami uchwycenia badanego problemu.

## **Lokalny wymiar bezrobocia i jego edukacyjne implikacje**

Samo zjawisko bezrobocia również podlega znaczącym modyfikacjom, które zdają się być funkcją dynamicznie prze-

<sup>2</sup> T. Frąckowiak: *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998, op. cit., s. 80.

<sup>3</sup> Z. Zagórski: *Bezrobotni jako kategoria struktury socjalnej społeczeństwa transformacyjnego*, w: *Bezrobocie w małych miastach*, pod red. R.B. Woźniaka, Koszalin 1997, op. cit., s. 29.

<sup>4</sup> Tamże, op. cit., s. 30.

obrażających się społecznych, ekonomicznych i kulturowych układów zewnętrznych, jak również siły i długości okresu ich oddziaływania. Tak więc zjawiska bezrobocia nie należy postrzegać unifikująco, w każdym przypadku bowiem odmienny jest jego wpływ na sytuację egzystencjalną człowieka, jego rodziny oraz społeczne funkcjonowanie; złożoność jego przyczyn i rozbudowane spektrum następstw prowadzić musi do specyficznego traktowania zjawiska również na poziomie regionalnym.

Wcześniej typowo rolniczy charakter gminy Rawicz na skutek nagłej dekon-

strukcji systemu politycznego oraz wprowadzenia gospodarki wolnorynkowej uległ przeobrażeniu w region usługowo-administracyjny. Dekada transformacyjnych przeobrażeń zrodziła dynamicznie rozwijającą się drobną przedsiębiorczość jako przeciwwagę dla i tak już upadających większych zakładów produkcyjnych.

Ciągła restrukturyzacja przedsiębiorstw i mobilizacja kapitału zagranicznego dla podtrzymania ich nadwątlonej wydajności powodują natychmiastowe (nie zawsze społecznie pożądane) skutki na lokalnym rynku pracy.

Tabela 1. Zarejestrowani bezrobotni z gminy Rawicz w I kw. 1999 r.

Zarejestrowani bezrobotni					
Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
693	56,4	537	43,6	1230	100

Jak wskazuje tabela 1 – w pierwszym kwartale 1999 roku liczba bezrobotnych w gminie Rawicz wynosiła 1230 osób i była niższa o 116 bezrobotnych w stosunku do danych z końca roku 1997 (1346 zarejestrowanych bezrobotnych), zaś w stosunku do notowań z końca poprzedniego roku (1285 zarejestrowanych bezrobotnych) była niższa o 55 osób. Okazuje się również, że 56,4% (693 osoby) ogółu zarejestrowanych stanowią kobiety. Liczba bezrobotnych w gminie Rawicz w ciągu ostatnich 27 miesięcy systematycznie spada i świadczy o tendencji stabilizacyjnej na lokalnym rynku pracy. Największą liczbę stanowią osoby 18–24-letnie (447 zarejestrowanych bezrobotnych) oraz 25–34-letnie (369 zarejestrowanych bezrobotnych).

Niezwykle interesujące wydaje się być zróżnicowanie osób bezrobotnych ze względu na ich wykształcenie. Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym stanowią aż 44,5% wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych. Podobny procentowy udział – bliski jednej czwartej ogółu pozostających bez pracy – stanowią absolwenci średnich szkół zawodowych (22,6% wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych), jak również osoby z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym (22,8% zarejestrowanych przypadków bezrobocia).

Znikomy odsetek wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych stanowią absolwenci szkół wyższych (1,6% ogółu pozostających bez pracy). Potwierdza to zatem przekonanie polityków społecznych i pedagogów oraz socjologów edukacji, że

wykształcenie wyższe jest sposobem ucieczki od bezrobocia”<sup>5</sup>. Podstawę rozumnego przyspieszania tempa rozwoju gospodarczego kraju oraz podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki stanowią inwestycje w kwalifikacje człowieka i podnoszenie przez niego kompetencji zawodowych. Osobom legitymującym się dyplomem wyższej uczelni nie tylko łatwiej o znalezienie pracy, lecz także krótszy jest ich czas oczekiwania na zatrudnienie.

Najdłużej na podjęcie pracy oczekują absolwenci zasadniczych szkół zawodowych oraz szkół podstawowych.

Silna konkurencyjność oraz stale wzrastające wymagania pracodawców w stosunku do kompetencji i kwalifikacji swych pracowników decydują o silnym zapotrzebowaniu na lokalnym rynku pracy na specjalistów kilkutorowych; to zaś w bezpośredni sposób związane jest z koniecznością częstego przekwalifikowywania się i korzystania z różnego typu kursów i szkoleń, jako zasadniczych segmentów systemu edukacji bezrobotnych.

## **Transgresja i zmiana. Edukacja i szkoła wobec bezrobocia w środowisku lokalnym**

Współczesna rzeczywistość, nacechowana symboliką ekonomii i destabilizacją społeczno-dystrybutywną<sup>6</sup>, zmusza teoretyków i praktyków społecznych, w szczególności zaś – pedagogów, do postawienia

istotnego pytania o rolę i granice pedagogicznej sprawczości terażniejszej i przyszłej edukacji w obliczu systemowej zmiany. Mająca raczej za zadanie skutecznieć powszechną nobilitację społeczną (egalitaryzm zrównujący szanse) dzięki „wejściu w społeczeństwo na zasadzie wartości uprawnień społeczno-zawodowych zdobytych w szkole, zajmowaniu miejsc społecznych przez szeroką weryfikację przydatności uprawnień do realizowania zadań bardziej lub mniej znaczących dla funkcjonowania społeczeństwa jako całości”<sup>7</sup>, powinna edukacja respektować współzależność dzieięciu jej procesów składowych: globalizacji, etatyzacji, nacjonalizacji, kolektywizacji, polityzacji, socjalizacji, inkulturacji i personalizacji, wychowania i jurydyfikacji, kształcenia i humanizacji oraz hominizacji<sup>8</sup>.

Ów dziesięciościan aktywny, trwale wyznaczający granice poprawnego lub destruktywnego funkcjonowania edukacyjnych procesów stanowi istotny, choć nie jedyny, punkt wyjścia dla efektywnego kształcenia zawodowego bezrobotnych. Inny zaś tkwi w egzystencjalnych (ontycznych) i psychospołecznych elementach istnienia samego bezrobotnego. Autopsja w obcowaniu ze zmianą we wszelkich jej wymiarach (materialnym, społecznym, psychologicznym, kulturowym, zawodowym i in.) zmusza go zatem do doświadczenia dwojakiego rodzaju lęku: przed unicestwiającą pułapką i niemożnością lub bardzo ograniczoną możliwością wyjścia z niej oraz przed paraliżującym otwarciem na przestrzeń, nie dającą żadnych możliwości oparcia<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> J. Auleytner: Kwestia edukacyjna w polityce społecznej. „Polityka społeczna” nr 9/98, op. cit., s. 13.

<sup>6</sup> Por. T. Frąckowiak: Refleksje o szansach życiowych człowieka w czasach młodej demokracji, „Chowanna”, Tom 1(8), 1997.

<sup>7</sup> Tamże, op. cit., s. 18.

<sup>8</sup> Patrz: Z. Kwieciński: Spcjopatologia edukacji. Olecko 1995.

<sup>9</sup> Klasyfikacja lęków za: P. Tillich, Męstwo bycia, Poznań 1994.



Impas związany z utratą pracy nie daje więc często szans osobie bezrobotnej na podjęcie działań, będących wypadkową funkcjonowania tzw. motywacji homeostaticznej. Określana przez psychologów jako „motywacja braku” rodzi się wówczas, gdy istnieje rozbieżność pomiędzy potrzebami lub pragnieniami człowieka a możliwościami ich realizacji. Naturalna skłonność do redukcji wewnętrznego napięcia i osiągnięcia stanu równowagi (homeostazy) jest dla bezrobotnego szansą na dokonanie aktów transgresji. Są to wszelkiego typu „działania zewnętrzne, myśli i przeżycia, w których człowiek intencjonalnie wychodzi poza granice dotychczasowych doświadczeń i osiągnięć”<sup>10</sup>. Transgresje te mogą być czworakiego rodzaju:

- naturalne – ukierunkowane na przyrodę fizyczną i ożywioną; ich celem jest terytorialna ekspansja, jej budulcem zaś – środowisko naturalne,
- społeczne – skierowane na człowieka i układy instytucjonalne; celem tych działań jest poszerzenie granic ludzkiej wolności,
- symboliczne – realizowane w celu konstruowania niekonwencjonalnych form i schematów ideowych; te działania tworzą szeroko pojętą kulturę symboliczną,
- autotransgresje – ukierunkowane na własną osobowość; zmierzają do preparowania biografii według własnego projektu; związane są z tworzeniem rzetelnej autokonceptji, której elementami składowymi są: autopercepcja i samo-poznanie.

---

<sup>10</sup> J. Koziński: *Z Bogiem albo bez Boga*, Warszawa 1991, op. cit., s. 13.

Edukacja bezrobotnych, pomimo swego zawodowego czy też uzawodowiającego charakteru, powinna być także edukacją do transgresji, przygotowaniem do przekraczania granic wyznaczających w tym przypadku spekulatywny obszar ludzkiej aporii. Dyktowana więc ekonomizacją codzienności, jak również skłonnością do podejmowania działań, budujących wizerunek człowieka kreatywnego, powinna edukacja stanowić pedagogiczną blokadę dla generowania i rozwoju krytycznych sytuacji życiowych.

Programy zapobiegania bezrobociu w Polsce słusznie od dłuższego czasu akcentują znakomitą rolę w tym zakresie oświaty. Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy M. Kabaja zakłada istnienie czterech segmentów edukacji zawodowej:

- 1) kształcenie zawodowe przebiegające w szkole,
- 2) doksztalcanie i przekwalifikowania dorosłych dokonujące się w ośrodkach doskonalenia zawodowego,
- 3) doksztalcanie na stanowisku pracy oraz
- 4) kształcenie ustawiczne i samokształcanie zawodowe.

Ich funkcjonowanie uzupełniać powinno całe spektrum działań uwzględniających między innymi: monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych, zawieranie umów szkoleniowych, prognozowanie szkoleniowe zawodowe, czy też śledzenie losów absolwentów szkół i ośrodków doksztalcania<sup>11</sup>. Tak postrzeganemu – popytowemu organizowaniu zadań szkoły

---

<sup>11</sup> M. Kabaj: *Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego*, „Polityka Społeczna” nr 9/98.



w środowisku lokalnym towarzyszyć ma również jej działalność wspierająca i wspomagająca rodziny i dzieci bezrobotnych rodziców.

Punkt wyjścia stanowi w tym zakresie psychoekologiczny model zintegrowanej pomocy bezrobotnym A. Bańki, jak również S. Kawuli model tzw. spirali życzliwości<sup>12</sup>. Ich wspólną podstawą jest wielostopniowy kompleks działań i interwencji psychospołecznych szkoły (należących głównie do kompetencji pedagoga i psychologa szkolnego) minimalizujących krytyczne sytuacje egzystencjalne bezrobotnych i ich rodzin. Wynikają one z oczywistego przekonania, iż:

- 1) „rodzina stanowi i ma stanowić nieodłączny element ogólnospołecznego systemu socjalnego, opieki i wychowania oraz życia kulturalnego, który należy ustawicznie doskonalić i to poprzez oddziaływanie różnorodnych instytucji społecznych (...). wpływa stąd potrzeba opracowania i przyjęcia socjalnego oraz pedagogicznego systemu wzmocnień w stosunku do rodziny;
- 2) są wyrazem naczelných zasad naszej polityki społecznej i socjalnej, bowiem coraz większe powodzenie każdej rodziny lub grup rodzin w naszym społeczeństwie jest miarą ich awansu i zarazem wskaźnikiem skuteczności całokształtu inicjowanych wzmocnień”<sup>13</sup>.

Komplementarność wsparcia społecznego realizowanego przez szkołę oscylować musi wokół pięciu jego rodzajów: informacyjnego, duchowego, emocjonalnego, wartościującego oraz instrumentalnego<sup>14</sup>. Wsparcie ma zminimalizować wpływy niekorzystnych i przypadkowych bodźców rozwojowych i wreszcie – zoptymalizować szanse życiowe (egalitaryzacja życiowego startu).

Tak więc szkoła i edukacja szerzej pojęta (zawodowa oraz niezawodowa) zmierzać powinny z jednej strony do integracji z wymogami lokalnego rynku pracy oraz zapotrzebowaniem na konkretne kompetencje społeczno-zawodowe (model popytowy edukacji), z drugiej zaś – dążyć do uobecniania poprzez szkołę człowieka zdolnego jednoczyć w sobie postawę ciekawości poznawczej z odwagą przekraczania granic ciekawość tę paraliżujących (homo transgressivus). I wreszcie trzecim elementem teraźniejszej i przyszłej edukacji powinna być jej zdolność do wspomagania tych, dla których współczesna, odarta z pokornego altruizmu i spolegliwości, rzeczywistość oznacza zagubienie, lęk i cierpienie.

Musi być przecież tak, że szkoła oznaczać powinna konstruowanie ludzkiego istnienia w trzech planach życiowych stwarzających szansę: pełnej samorealizacji, kształtowania i weryfikowania cnót społecznych oraz obowiązków obywatelskich<sup>15</sup>. Gospodarka wolnorynkowa i upra-

<sup>12</sup> Por. A. Bańka, Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. Poznań 1995; S. Kawula, Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 1/97.

<sup>13</sup> S. Kawula: Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne, (w): S. Kawula, J. Brą-

giel, A.W. Janke, Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki. Toruń 1997, op. cit., s. 287–288.

<sup>14</sup> S. Kawula: Spirala życzliwości..., s. 14–15.

<sup>15</sup> Zob. M. Czerepniak-Walczak: Związki demokracji i edukacji – fetysz czy fakt?, (w:) Edukacja w zamianach, pod red. M. Dudzikowej. Koszalin 1998.

womocniająca ją polityka ekonomiczna kraju wspierana demokratyzacją społecznych stosunków, szans tych odbierać nie powinna. Jej rola tkwi w potęgowaniu kapitału ludzkiego, współtworzonego przez edukację na miarę wyzwań dnia dzisiejszego oraz niepokojów bliskiego i dalekiego jutra.

## Literatura

1. Bańka A.: Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. Poznań 1995.
2. Frąckowiak T.: Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne). Poznań 1998.
3. Kabaj M.: Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego. „Polityka Społeczna” nr 9/98.
4. Kawula S.: Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności. „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 1/97.
5. Kwieciński Z.: Socjopatologia edukacji. Olecko 1995.
6. Mosiek P.: Bezrobocie w byłym województwie leszczyńskim. Edukacyjne możliwości jego przewycięzania. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 1/99.
7. Woźniak R.B.: Bezrobocie w małych miastach. Koszalin 1997.
8. Znaniecki F.: Socjologia bezrobotnych. „Kultura i Społeczeństwo” nr 1/92.

**Ewa Drozd, Wanda Kucharska, Barbara Solarek**  
Dolnośląski Zakład Doskonalenia Zawodowego  
Oddział I we Wrocławiu

## NOWOCZESNE TECHNIKI KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ NA RYNKU PRACY

Program szkolenia bezrobotnych za-tytułowany „Nowoczesne techniki komunikacji interpersonalnej na rynku pracy” opracowałyśmy na zlecenie Dolnośląskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w związku ze zgłoszonym przez Powiatowy Urząd Pracy we Wrocławiu zapotrzebowaniem. Szkolenia realizowane były i są w **Dolnośląskim Zakładzie Doskonale-**

**nia Zawodowego Oddział I, w Ośrodku Kształcenia Zawodowego we Wrocławiu przy ul. Biskupiej**, od lutego 1999 r. w wymiarze pięćdziesięciu godzin.

Po półrocznej realizacji programu chcemy przekazać swoje doświadczenia i podzielić się naszymi spostrzeżeniami i odczuciami oraz obserwowanymi efektami doskonalenia.

## Dlaczego to szkolenie?

W obecnej sytuacji wielu ludzi zostaje i może w każdej chwili zostać bez pracy. Część z nich adaptuje się do rzeczywistości. Dla nich czas poszukiwania i zmiany pracy jest okresem przejściowym. Dla innych, którzy stanowią niemałą grupę społeczną, staje się okresem permanentnym.

Często brak jeszcze w naszym społeczeństwie świadomości, że tylko w sytuacjach ekstremalnych (wojna, katastrofa) bądź w sytuacjach fikcyjnych, np. w systemach totalitarnych, praca jest pod dostatkiem. Tam, gdzie potrzeby dyktuje rynek pracy, jest jej tyle, na ile to wynika z ekonomicznych przesłanek analizujących opłacalność utrzymywania odpowiedniej ilości miejsc pracy. Pracę wówczas mają ci, którzy o nią zabiegają i są w stanie (kwalifikacje, predyspozycje, umiejętności) sprostać wymaganiom pracodawców.

**Bierne postawy u ludzi, którzy utracili pracę, utrudniają im podjęcie jakichkolwiek działań w celu jej poszukiwania.** Trudne do pokonania jest przekonanie, że pracy trzeba aktywnie poszukiwać, a nie czekać, czy czasem wręcz żądać, że ktoś ją zaoferuje. Wynika to często z dotychczasowych doświadczeń, kiedy praca „należała się” wszystkim. Pracę oferowały instytucje państwowe, których wręcz obowiązkiem było zapewnić ją każdemu zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami.

Świadomość społeczna wyniesiona z poprzedniego systemu politycznego zapewniającego stałą pracę każdemu spowodowała u niektórych przekonanie, iż utrata pracy jest równoznaczna z **utratą poczucia wartości człowieka jako członka społeczeństwa.**

Poprzednio bezrobotnymi byli wyłącznie ci, którzy notorycznie uchylali się od pracy, często ludzie z marginesu społecznego. Przekonanie powyższe w odniesieniu do sytuacji państwa demokratycznego jest oczywiście błędne.

**Stereotyp myślowy, jaki funkcjonuje jeszcze w społeczeństwie, że raz wyuczony zawód należy wykonywać do końca życia mimo zmieniającego się zapotrzebowania na rynku pracy,** to znowu przekonanie wyniesione z minionego okresu. Wówczas wyżej ceniona była osoba, która przepracowała w jednym zakładzie całe swoje aktywne życie zawodowe. Osoby zmieniające miejsce zatrudnienia postrzegane były jako mało odpowiedzialne i mało ambitne. Stałe i w miarę równe dochody uzyskiwane z posady państwowej dawały większości społeczeństwa gwarancje bezpieczeństwa, ale **jednocześnie spowodowały u niektórych przekonanie o bezzasadności doskonalenia, doksztalcania i zmiany kwalifikacji, aktywności.**

## Dlaczego tak skonstruowany program?

Celem proponowanego przez nas szkolenia dla bezrobotnych jest zintegrowanie uczestników oraz wzmocnienie motywacji do aktywnego uczestnictwa w zajęciach i dalszego samokształcenia oraz pomoc uczestnikom w dotarciu do pracodawcy między innymi poprzez zaznajomienie ich z technikami poszukiwania pracy.

Zakładamy, że uczestnicy zdobędą podstawowe umiejętności w zakresie komunikacji społecznej i wiedzę o funkcjonowaniu rynku pracy.

### Po pełnym cyklu zajęć bezrobotny:

- **umie rozpoznać swoje potrzeby i predyspozycje w zakresie uczenia się, kontaktu z ludźmi, własnej aktywności i możliwości zawodowych.**
- **orientuje się w strukturach instytucjonalnych na rynku pracy,**
- **wie gdzie i jak poszukiwać informacji o możliwościach zatrudnienia,**
- **potrafi sformułować informacje o sobie, odpowiednio je przekazać, zaprezentować się wobec pracodawcy,**
- **chce aktywnie poszukiwać nowych sposobów i rozwiązań, by osiągnąć sukces.**

Zajęcia prowadzone są systemem modułowym, w cyklu dziesięciodniowym, w wymiarze pięć godzin lekcyjnych dziennie.

### Tematyka modułów jest następująca:

1. Przedstawienie celów kursu. Rozpoznanie potrzeb i predyspozycji uczestników.
2. Rynek pracy – rola instytucji a aktywność bezrobotnego.
3. Przygotowanie do poszukiwania pracy – sposoby zbierania i prezentowania informacji o sobie.
4. Sposoby przedstawiania się – przygotowanie do rozmowy z pracodawcą.
5. Aktywne poszukiwanie pracy – ćwiczenia autoprezentacji.
6. Moje role w pracy – potencjalne umiejętności, oczekiwania a możliwości rynku pracy.
7. Moje kontakty z ludźmi – sposoby uczenia się, współpracy, asertywność.
8. Sposoby poszukiwania pracy – korzystanie ze źródeł informacji.

9. Kreatywność i motywacja – nastawienie na sukces.

10. Co to znaczy być aktywnym człowiekiem – opis kompetencji absolwenta kursu. Ewaluacja szkolenia.

W szkoleniu wykorzystujemy nowoczesne metody nauczania i uczenia się, między innymi uczenie się w grupie (trenowanie umiejętności), dyskusje, scenki, testy, ćwiczenia zespołowe.

### Jacy szkoleniowcy?

Ważne, aby osoby prowadzące zajęcia były przeszkolone w metodyce kształcenia dorosłych i umiały organizować zajęcia z wykorzystaniem najnowszej wiedzy z psychologii uczenia się. **Najważniejsze jest jednak elastyczne reagowanie na potrzeby i oczekiwania uczestników szkolenia i łączenie ich doświadczeń z ćwiczeniem nowych umiejętności.** Nie mniej ważne jest trafne diagnozowanie możliwości uczestników i odpowiedni dobór zadań, dostosowanie tempa i intensywności zajęć do struktury i aktywności grupy. Program bowiem jest tak skonstruowany, aby umożliwiał pracę z grupami zróżnicowanymi pod względem wykształcenia, wieku i doświadczeń zawodowych.

### Co chcemy osiągnąć?

Koncepcja programu zakłada **spowodowanie refleksji uczestników nad ich dotychczasowym funkcjonowaniem w grupie: w rodzinie, w życiu zawodowym i społecznym oraz pobudzenie do aktywności i zmiany w zależności od rozpoznania własnych potrzeb, możliwości i oczekiwań.**



## Projektowany model zmiany postaw uczestników szkolenia

od stagnacji, rezygnacji, bierności	do zapału, siły i energii, wiary we własne możliwości
od negatywnego, pesymistycznego myślenia	do pozytywnego myślenia o sobie, o innych i o otaczającej rzeczywistości
od biernego oczekiwania	do świadomego podejmowania decyzji
od niewiary w sukces	do wiary we własne możliwości
od uległości	do uznania możliwości bycia aktywnym
od stereotypowego myślenia o sobie i innych	do rozumienia siebie i prób rozumienia innych
od braku refleksji	do wnikliwej obserwacji siebie i otoczenia
od niepowodzeń w poszukiwaniu pracy	do poznania metod i sposobów zdobywania pracy
od niewiary i braku umiejętności wyeksponowania swoich zalet	do podniesienia samooceny w kontaktach z pracodawcą
od braku perspektyw i wizji własnego rozwoju	do ustalania celów i priorytetów oraz możliwości ich realizacji
od obawy i strachu przed ograniczeniami	do pokonywania barier i podejmowania prób rozwiązywania problemów
od uznania stanu obecnego za ostateczny	do potrzeby ustawicznego uczenia się
od biernego przyjmowania informacji	do odkrywania i refleksji
od działania w pojedynkę	do działania w zespole
od zamknięcia się w sobie	do otwartości
od słuchania i biernego uczestnictwa w zajęciach	do otwartego wyrażania swoich odczuć i poglądów i aktywnej pracy w grupie
od jednostkowego widzenia świata	do uczenia się poprzez wymianę doświadczeń
od postawy defetyzmu (zwątpienia, utraty wiary w powodzenie, przewidywanie porażki)	do wiary w możliwość kierowania własnym losem
od niewiary w sukces	do zauważania nawet drobnych osiągnięć w drodze do wyznaczonego celu
od obawy przed zmianą	do uznania pozytywnych wartości zmian
od ukrywania porażek	do uznania prawa do popełnienia błędu jako szansy na zmianę i rozwój

Po każdym dniu szkolenia zaplanowano zbieranie informacji zwrotnej od uczestników oraz pisemną formę zaliczeniową. Warunkuje to możliwość modyfikowania na bieżąco treści i metod pracy

stosowanych przez prowadzącego, a także obserwowanie efektów pracy uczestników, procesów rozwoju grupy, indywidualnych zmian postaw i zdobywania umiejętności.

## Jakie są efekty?

W wyniku naszych dotychczasowych doświadczeń wynikających z prowadzenia zajęć (10 grup – 160 uczestników w ciągu pół roku) i dokonanej ewaluacji możemy z całym przekonaniem stwierdzić, że założone przez nas cele zostały zrealizowane. Dowodem na to są wypowiedzi uczestników po przeprowadzonym szkoleniu. Nie przewidzianym przez nas dodatkowym efektem jest powstanie „nieformalnych grup wsparcia”, co świadczy o dużym zintegrowaniu uczestników podczas zajęć i nawiązaniu się mocnych więzi w grupie ludzi o podobnych problemach.

### Uczestnicy zajęć wskazali następujące osobiste korzyści:

- zmieniałam stosunek do siebie, do życia, zdobyłam pewność siebie,
- będę musiała przejrzeć swoje „wartości” i skoncentrować się nie tylko na poszukiwaniu pracy, ale i na tym, że warto inwestować w siebie,
- nauczyłam się stawiać czoło niepowodzeniom i dalej dążyć do obranego celu, nie poddawać się tylko brnąć do przodu,
- uwierzyłam w siebie, zobaczyłam, że nie ja jedna jestem w takiej sytuacji. Umocniło mnie to w podjęciu walki o siebie, nauczyło, że warto podejmować odważne decyzje,
- nabytą tu wiedzę wykorzystam nie tylko dla siebie, ale także mojej rodziny, przyjaciół. Teraz to może ja będę wspierać innych,
- zrozumiałam, jak wiele zależy ode mnie, że trzeba przestać się martwić, a zacząć żyć i przy okazji dać żyć innym,
- wchodząc do sali pierwszy raz czułam niepokój i lęk, a teraz czuję się naładowana pozytywnie do ludzi, świata i problemów, które zawsze koło nas będą, ale trzeba je rozwiązywać,
- stwierdzam, że potrafię rzeczy, o które sama siebie bym nie posądzała. Teraz wiem, że potrafię otworzyć się w grupie ludzi, których prawie nie znam, mam o czym dyskutować, umiem dzielić się swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniami, nauczyłam się również przyjmować krytykę,
- udało mi się podbudować poczucie własnej wartości i wiarę we własne możliwości. Udało mi się przełamać barierę dotyczącą otwarcia się na innych ludzi,
- wiem, że teraz mogę znaleźć pracę, wiem, jak się o nią starać, jak mam ją wybrać. Wiem, jak mam dalej postępować, nad czym popracować i z czego się cieszyć,
- oswoiłam się z ludźmi, którzy są tak inni, a jednak niektóre problemy przeżywają podobnie jak ja. Podbudowałam się, zawsze wesola wracałam do domu. Mam więcej optymizmu w sobie. Wyraźniej dostrzegam to, co robię niewłaściwie, zrozumiałam, że najwyższy czas to zmienić, nie mogę już czekać,
- poznałam swoje mocne i słabe strony, ujrzałam, że strach, rozmaite lęki mam gdzieś głęboko zakorzenione, potrafię je jednak pokonać; wiem też, jestem

przekonana, że aby wiodło mi się w życiu zawodowym i osobistym, zależy to przede wszystkim ode mnie.

### Opinie uczestników o sposobie prowadzenia zajęć:

- 📁 stosowane metody wyzwalały w nas wydobywanie z siebie tego, co najlepsze,
- 📁 pierwszy raz spotkałam się z treścią takich zajęć oraz z tak nowoczesną metodą prowadzenia ich,
- 📁 bardzo mi pomogła praca w grupie, przez to mogłam się wiele dowiedzieć,
- 📁 odpowiadała mi miła atmosfera. Zachęcanie do udziału w zajęciach, ale bez przymusu, pomagały otworzyć się nam,
- 📁 ćwiczenia i scenki są dobrą zabawą, ale jednocześnie rozluźniają i pozwalają na skuteczne uczenie się,
- 📁 szkolenie, na które zostałam skierowana przez Urząd Pracy jest takie interesujące, spodziewałam się tylko nudnych wykładów,
- 📁 można się tyle nauczyć bez stresu i lęku.

Przedstawione przez uczestników opinie (reprezentatywne, choć zacytowane tylko w niewielkiej ilości) **potwierdzają, że założone przez nas zmiany w postawach i sposobie myślenia osób biorących udział w zajęciach zostały zainicjowane.**

**Jednocześnie wyposażanie bezrobotnych w konkretne umiejętności komunikacyjne związane z poszukiwaniem pracy (np. umiejętność zapre-**

**zentowania się w rozmowie z pracodawcą, sporządzenia życiorysu, współpracy w zespole, poszukiwania informacji w różnych źródłach itp.) dają nadzieję na autentyczną aktywność w poszukiwaniu i utrzymaniu pracy.**

Intencją naszą jest również **wzmocnienie motywacji uczestników szkolenia do ustawicznego kształcenia i ciągłego samodoskonalenia się tak, aby nabyte umiejętności oraz postawy utrwaląć.**

### Uwagi końcowe

Naszym zdaniem program może być wykorzystywany przez różne instytucje organizujące szkolenia bezrobotnych. Jest on tak pomyślany, aby przysposobić uczestników do aktywnego poszukiwania pracy. Daje również znakomite przygotowanie do ewentualnego przekwalifikowywania się. W programie ujęliśmy treści ważne dla dobrego funkcjonowania każdego człowieka. Są one jednak szczególnie istotne dla ludzi pozostających bez pracy, którym trudno odnaleźć się w nowej sytuacji.

Efekty organizowanego szkolenia zostały zauważone i opisane przez redaktorkę Gazety Wrocławskiej Stanisławę Stępień, która zebrała od uczestników opinie i przedstawiła uzyskane informacje w artykule „Dodatnio naładowani” (31 maja 1999 r. w dodatku „Giełda pracy i nauki”). Już sam tytuł wskazuje na odbiór treści kształcenia. Jednocześnie podtytuł artykułu oddaje istotę naszego sposobu myślenia przy konstruowaniu i realizacji tego programu .... **„Na tym szkoleniu się nie poucza, lecz stwarza warunki do nauki, która przyda się przy szukaniu pracy”.**

## **ZWIĄZKI EDUKACJI ZAWODOWEJ USTAWICZNEJ Z MŁODZIEŻOWYM RYNKIEM PRACY**

### **Wprowadzenie**

W dobie transformacji systemu społeczno-gospodarczego w naszym kraju wyłoniły się przed edukacją ustawiczną, a zwłaszcza zawodową istotne zadania o charakterze ogólnospołecznym. Jednym z nich jest łagodzenie konfliktów w różnych dziedzinach, a zwłaszcza w sferze zatrudnienia. Według bowiem ocen profesjonalnych ośrodków zajmujących się tą kwestią utrzymywanie się na dłuższy dystans strukturalnego bezrobocia jest nieuniknione.

Prognoza ta stawia przed oświatą stałe zadania zarówno w zakresie zwalczania negatywnych skutków bezrobocia, jak też rozpoznawania zjawisk i procesów poprzedzających stan bezrobocia określonych grup wiekowych społeczeństwa.

Chodzi o to, by jasno widzieć przyczyny i skutki przygotowując odpowiednie przeciwdziałania. W tym artykule chciałabym odnieść się do zasługującego na uwagę problemu zatrudniania absolwentów szkół zawodowych, jako specyficznej pod wieloma względami populacji oczekującej na wsparcie działaniami edukacyjnym.

### **Zmiany strukturalne w podejmowaniu pierwszej pracy**

Jeszcze pod koniec lat osiemdziesiątych większość młodych ludzi kończyła kształcenie szkolne między 17 a 19 rokiem życia, potem rozpoczynała pracę w zawodzie wyuczonym albo naukę w szkole wyższego szczebla lub przekwalifikowanie w formach pozaszkolnych wiodące do pełnego zatrudnienia.

Wraz ze zmianami ustroju pojawiło się niespotykane na tak wielką skalę bezrobocie dorosłych, a bezrobocie młodzieży osiągnęło jeszcze bardziej spektakularny poziom. Można byłoby tu przyjąć jako słuszną stawianą często tezę, że sprawcą naszych kłopotów z rynkiem pracy, bezrobociem młodzieży jest proces transformacji. Być może transformacja jest wynikiem znaczącym, ale podobne negatywne zjawiska społeczne w tym samym czasie wystąpiły także z całą ostrością w wielu krajach rozwiniętych – choć nie zachodziły tam gwałtowne procesy transformacji.

Młodzi ludzie w dzisiejszych czasach bardziej niż czego innego pragną, aby akceptowano ich jako normalnych, dorosłych członków społeczeństwa ze wszystkimi właściwościami przypisanymi popula-



cji ludzi dorosłych. Oczekują zatem na stworzenie im warunków do podjęcia pracy zarobkowej. Czy sprzyja temu obecny rynek pracy? Sądzę, że nie. Staje się on coraz uboższy w dostępne stanowiska pracy, chociaż wzbogaca się oferta edukacyjna, nowe treści, metody i organizację procesów kształcenia zawodowego – jaka jest uruchamiana dla poprawy przejścia młodych ludzi ze szkoły do zatrudnienia.

„Przejście” ulega wydłużeniu w czasie, a nawet w licznych przypadkach zaczyna być niewłaściwym terminem, gdyż wielu absolwentów opuszczających szkoły nie ma w perspektywie żadnego zawodowego miejsca przeznaczenia.

Innego znaczenia nabiera także pojęcie „młodzież”. Najczęściej odnosi się ono do ludzi 18–25-letnich, ale jednocześnie w wielu szkołach dla tzw. „dorosłych” uczniami są 15–17-latkowie objęci formalnym obowiązkiem kształcenia.

Sytuacja w układzie szkoła–zawód–praca była i jest trudna do jednoznacznego zdiagnozowania. Zmiany zachodzące od 1990 roku w procesach szkolnego przygotowania zawodowego kadr dla gospodarki są istotne, gdyż dotyczą klasyfikacji zawodów, treści, metod i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Szkoły zawodowe opuścili absolwenci dwóch cykli kształcenia według tej nowej doktryny. Oczekiwano, że zmiany te będą miały wpływ na jakość przygotowania zawodowego, a przez to ulegnie poprawie sytuacja młodych ludzi na rynku pracy. Czy tak się stało?

Inne próby przeciwdziałania bezrobociu podejmowane przez znaczące ośrodki naukowe w kraju zmierzają do opracowania standardów kwalifikacji i kompetencji oraz innych metod kontroli, pomiaru

i oceny wyników kształcenia. W tym przypadku sięgamy po wzorce krajów skupionych w Unii Europejskiej, gdzie wymienione elementy procesu kształcenia zawodowego są wykorzystane w praktyce od wielu lat – a bezrobocie, zwłaszcza młodzieży nie maleje.

Jakie zatem czynniki ze sfery edukacji i polityki społeczno-gospodarczej mogą mieć wpływ na ten stan?

Cechą właściwą procesowi skutecznego „zatrudniania się” jest jego dynamika, zróżnicowanie w poszczególnych państwach, regionach, zawodach itp. Niestety absolwenci rzadko mogą działać choćby na całym regionalnym rynku pracy. Niewielu może pozwolić sobie na długie dojazdy do pracy, nie mówiąc już o przeniesieniu się w inne miejsce zamieszkania.

Być może oferta kształcenia niestacjonarnego kształcenia na odległość – poprzez zróżnicowane treści, formy, metody, będzie sprzyjać osiągnięciu większej zgodności między oczekiwaniami i możliwościami jednostki a wymaganiami, potrzebami rynku pracy.

We wszystkich rozwiniętych przemyśle krajach zmniejsza się zatrudnienie w wytwórczości a rozszerza w sektorze usług. Sytuacja taka sprzyja tworzeniu się tzw. młodzieżowego rynku pracy, gdzie dominują „dorywcze” formy zatrudnienia zwłaszcza do wykonywania prac prostych, nie wymagających posiadania złożonych umiejętności. Jest to zjawisko niepokojące także u nas, gdyż może prowadzić do obniżania się poziomu pozytywnych motywacji i wywoływać inne niepożądane społecznie zjawiska. Jako przykład niech posłuży fakt, iż uprawnienia do opieki społecznej, na jaką mogą sobie pozwolić kraje rozwinięte, pozwalają na większe zabezpieczenie

socjalne i wyższy standard życia niż dostępna na rynku praca nie wymagająca kwalifikacji.

### **Kształcenie ustawiczne? Po co, jak?**

Nie we wszystkich państwach bezrobocie młodzieży jest jednakowo poważnym problemem. W Ameryce Północnej i w Skandynawii, gdzie funkcjonują systemy otwartych szkół, które umożliwiają młodym ludziom kontynuowanie nauki do lat 18 albo dłużej, ta grupa wiekowa jest chroniona przed wpływem kryzysu i zmian ekonomicznych. Młodzi dorośli mogą pozostać w systemie kształcenia otwartego aż do uzyskania zatrudnienia. Mogą wchodzić i wychodzić z systemu w zależności od potrzeb i planów życiowych.

Przedłużanie kształcenia jako odpowiedź na bezrobocie młodzieży wywołuje jednak ryzyko zwiększania aspiracji uczniów do poziomu, jakiego większość nigdy nie osiągnie. Ambitne młode pokolenie może być wartością ekonomiczną, ale istnieje niebezpieczeństwo dewaluacji świadectw, prowadzące do obniżenia motywacji, gdy uczniowie stwierdzą, że ich wysiłki w szkole mogą nigdy nie zostać wynagrodzone.

Z tym problemem zetknęłam się już w latach 80. podczas badań losów i przydatności zawodowej absolwentów szkół średnich.

Młodzi ludzie, którzy nie znajdują zatrudnienia po ukończeniu szkoły, przedłużają edukację np. w różnych formach oświaty pozaszkolnej, stawiają dodatkowe wymagania poradniom zawodowym. Żądają oni informacji o treściach proponowanego im kształcenia i o tym, dokąd to kształ-

cenie ich doprowadzi. Odpowiedź nie zawsze może być jednoznaczna.

Pracodawcy natomiast we wszystkich krajach o tzw. średnim poziomie rozwoju gospodarczego (dotyczy to także naszych rodzimych przedsiębiorców) żądają lepszych kwalifikacji od początkujących, odpowiadających wyższym wymaganiom technicznym, technologicznym, organizacyjnym i współdziałania. Stąd propozycje kierowane przez nich pod adresem edukacji mają coraz bardziej wyrazisty i uniwersalny zakres, jak np.:

- sprowadzenie problematyki kultury pracy do wszystkich ogniw systemu edukacji,
- kształcenie zawodowe poprzez doświadczenie pracy, udział uczniów w realizacji planów przedsiębiorstwa,
- rozwój szkolenia wewnątrzzakładowego dla celów adaptacyjnych młodych ludzi i wyrównywania możliwości absolwentów do wymagań zakładu pracy,
- włączenie instytucji pozaoświatowych, jak np. izby branżowe, cechy, stowarzyszenia, zakłady pracy, urzędy zatrudnienia, poradnie zawodoznawcze w procesy decyzyjne (projektowanie kierunków rozwoju) realizacji i kontroli jakości przygotowania kadr na potrzeby gospodarki.

Cechą charakterystyczną dla młodocianego rynku pracy jest systematyczne przekształcanie się w rynek prac dorywczych, odżywa też przedwojenne niebezpieczeństwo, że jednostki zamknięte w takim zatrudnieniu, bez kwalifikacji, szkolenia czy doświadczenia, nie będą w stanie przenieść się do lepszej pracy, z większym zabezpieczeniem socjalnym i zarobkami przysługującymi dorosłym.

Pomoc edukacyjna dla młodych ludzi znajdujących się w takiej sytuacji może wyrażać się w odstarczaniu wiedzy i umiejętności, jak starać się o pracę, jak ją utrzymywać i jak od niej odejść, gdy pojawią się lepsze możliwości.

W ostatnich latach można zauważyć postępujący proces internacjonalizacji produkcji i konsumpcji – wraz z rozwojem turystyki, otwarciem granic – co oznacza, że w rozwiniętych społeczeństwach pracownicy o niższych kwalifikacjach będą musieli bezpośrednio konkurować z pracą i wynagrodzeniami sąsiadów, a systemy edukacji świadczyć taką pomoc, aby ponadobowiązkowe kształcenie nie oznaczało skazania na oczekiwanie w „miejscu parkingowym”, dopóki praca nie stanie się dostępna.

## Podsumowanie

Problemy przedstawione w niniejszym artykule mają charakter sygnalizacyjny, a w wielu przypadkach wyrażone tu opinie i poglądy mogą być dyskusyjne. Bezdyskusyjna natomiast jest potrzeba rozpoznania wszystkich aspektów (społeczne, pedagogiczne, ekonomiczne) młodocianego rynku pracy oraz zweryfikowania możliwości świadczenia pomocy edukacyjnej dla tej grupy wiekowej najbardziej narażonej na ryzyko marginesu społecz-

nego. Wyrażam pogląd, iż właśnie teraz w okresie podejmowania decyzji o reformie systemu edukacji, a w tym kształcenia zawodowego, którego przejściowy kształt jest zarysowany w sposób enigmatyczny – zatrudnianie (pierwsza praca) młodzieży powinno być punktem odniesienia do planowanych zmian.

## Bibliografia

1. T. Hordyjewicz, H. Iżycka, K. Lelińska: *Możliwości szkolenia bezrobotnych w systemie edukacji niestacjonarnej*. Warszawa 1997, OCEN, s. 56–57.
2. S. Suchy: *Możliwości i warunki rozwoju szkolenia bezrobotnych*. Warszawa 1997. „Zeszyt informacyjno-metodyczny dla specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych” Nr 2, s. 15–20.
3. H. Bednarczyk: *Stan i potrzeby badań w zakresie szkolenia bezrobotnych*. Warszawa 1997. „Zeszyt informacyjno-metodyczny dla specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych” Nr 2, s. 5–13.
4. S. Kaczor: *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. Radom 1993. MCNEMT.
5. Kenneth Roberts, S. Denchem i D. Richardson: *„The Changing Structure of Youth Labour Markets”* Liverpool 1987 r.

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Maciej Władysław Nawara (1944–1985) – organizator oświaty dorosłych na terenie województwa wrocławskiego



Przeżył zaledwie czterdzieści jeden lat, ale to, co było jego dziełem, jest w różnych formach kontynuowane. Był typowym przykładem działalności zawodowo-społecznej łączonej z osobistym rozwojem. Nie wiadomo, czy była to intuicja, czy już jakaś świadomość konieczności uczenia się nieustannego w formach szkolnych (uczelnianych), jak też w różnorodnych sytuacjach nieformalnych, w kontaktach z ludźmi, których cenił, do których się przywiązywał i starał się być tej idei wierny do końca.

Tak się złożyło, że przez dziesięć lat byłem w bliskim kontakcie merytorycznych, a z czasem przyjacielskich z Maciejem. Brałem udział w sposób bezpośredni i pośredni w wielu jego przedsięwzięciach oświatowych. Mogę zatem, jak sądzę, nie tylko formalnie odnotować zdarzenia związane z Jego Osobą, ale powiedzieć coś więcej, czego nie można oddać jedynie za pomocą akt, jakie pozostały do dyspozycji piszącego, rodziny czy w instytucji, którą w ostatnim okresie życia przez dziesięć lat kierował.

Urodził się 25 czerwca 1944 roku w Mielcu. Był zatem jeszcze dzieckiem wojny, ale kształcił się już w warunkach powojennych, takich jakie były i odnosiły się do kilku pokoleń Polaków.

Pierwszy zawód i tytuł technika-poligrafa uzyskał w Technikum Poligraficznym w Warszawie w 1964 roku. Został specjalistą – maszynistą offsetowym. Przez dwa lata pracował w tym zawodzie w Zakładach Kartograficznych we Wrocławiu. Było to zetknięcie się z praktyką i odnalezienie się w sytuacjach społecznych. Został członkiem Związku Młodzieży Socjalistycznej, aby następnie podjąć pracę jako instruktor tej organizacji na szczeblu dzielnicy.

W pierwszej pracy zetknął się z działalnością związków zawodowych i to go skierowało na kilka lat do pracy oświatowej w Okręgowym Związku Zawodowym Pracowników



Przemysłu Spożywczego i Cukrowniczego, gdzie organizował przede wszystkim kursy podnoszące kwalifikacje oraz wypoczynek pracowników skupionych w tej branży. To był wprawdzie kilkuletni, jednak przejściowy okres. W tym czasie mógł sprawdzić swoje siły, zainteresowania i możliwości podjęcia się poważniejszych obowiązków. Gdy w 1975 roku obejmował funkcję dyrektora istniejącego jedynie w Polsce Międzyzakładowego Uniwersytetu Robotniczego Związków Zawodowych we Wrocławiu, nie zdawał sobie – jak mówił – sprawy z tego, że będzie to jego pasja życiowa.

Była to w stosunku do tego, co robił wcześniej zupełnie nowa jakościowo sytuacja. Wymagała wiedzy prawdziwej i z pokrewnych dziedzin, szczególnie dotyczącej kontaktowania się z ludźmi. Dlatego podjął studia na Wydziale Prawa i Administracji w Uniwersytecie Wrocławskim. Ukończył je na poziomie studiów zawodowych w 1978 roku na podstawie pracy dyplomowej na temat: „Działalność Międzyzakładowego Uniwersytetu Robotniczego Związków Zawodowych w zakresie dokształcania i doskonalenia kadr pracowniczych dla potrzeb gospodarki narodowej”. Na tym nie zakończył edukacji. Przez następne dwa lata odbył studia magisterskie, a 12 czerwca 1980 roku po obronie pracy magisterskiej na temat: „Społeczne aspekty rozwijania aktywności ludzi starszych na przykładzie Studium Trzeciego Wieku we Wrocławiu” otrzymał dyplom i stopień magistra.

Przez dziesięć lat kierowania Międzyzakładowym Uniwersytetem Robotniczym uczynił wiele, a placówka stała się potrzebna na terenie Wrocławia i w wielu rejonach województwa, a nawet poza jego granicami. Setki i tysiące osób zdobyło różne kwalifikacje, doskonalono umiejętności i uaktualniało wiedzę zawodową. Ze względu na związkowy charakter Uniwersytetu Robotniczego, dbano o aspekty społeczne przez organizowanie różnego rodzaju konferencji, na których poddawano ocenie treści, formy i metody pracy w poszczególnych ośrodkach, aby wnioski służyły doskonaleniu instytucji, którą kierował.

Maciej Nawara był pasjonatem swojej pracy. Można powiedzieć, że czasami utożsamiał się jedynie z Uniwersytetem Robotniczym i wszystko oddawał na rzecz tej instytucji.

Był bardzo kontaktowy. Mogłem to obserwować, gdyż wiele razy bywałem w czasie zajęć na kursach i podczas egzaminów końcowych. Miałem okazję rozmawiać z absolwentami różnych form kształcenia i doskonalenia. Maciej ciągle poszukiwał nowych rozwiązań, np. powołał ciekawe szkoły krawieckie, które spełniały dwie funkcje: przygotowywały do zawodu, ale w nie mniejszym stopniu do świadczenia usług dla siebie i rodziny. Gdy uświadomimy sobie, że był to okres gospodarki centralnie sterowanej, to można śmiało powiedzieć, że MUR torował drogę dla nowych, społecznych rozwiązań oświatowych, czego obecnym świadectwem są szkoły niepubliczne.

Władze miejscowe doceniły działalność oświatową i społeczną Macieja Nawary nadając mu Złotą Odznakę „Zasłużony dla województwa i miasta Wrocławia”. Otrzymał od Ministra Oświaty i Wychowania w 1978 roku Medal Komisji Edukacji Narodowej i Złoty Krzyż Zasługi nadany przez Radę Państwa.

Wspominałem już, że Maciej był wierny w przyjaźniach i starał się zawsze dawać więcej, niż otrzymywał. Był jednocześnie bardzo uparty w osiąganiu celów nie licząc się z własnym zdrowiem, a był osobowością bardzo wrażliwą na to wszystko, co się działo wokół. A były to czasy bardzo trudne m.in. dla oświaty. Ludzie czasami zdezorientowani

nie zawsze wykazywali dostateczną motywację dla uczenia się, a przecież bez zapewnienia wysokiego poziomu na kursach czy w innych formach nie można było zapewnić placówce kandydatów, a przez to również podstaw materialnych.

Chcę tym wspomnieniem zachować pamięć o Macieju Nawarze, nie tylko wśród tych, którzy go znali osobiście, ale w szerszych kręgach osób zajmujących się edukacją dorosłych. Zasłużył sobie na to uczciwą wieloletnią pracą.

*Stanisław Kaczor*

## **Maria Julia Bolechowska (1921–1993)** **współtwórcza polskiej psychologii wychowawczej**

Osiągnięcia naukowe, działalność dydaktyczno-wychowawcza oraz aktywność organizacyjna Marii Bolechowskiej dają podstawę, aby zaprezentować ją jako jedną z wielu uczonych, którzy przyczynili się do rozwoju psychologii rozwojowej.

Maria Bolechowska urodziła się 1 lipca 1921 roku w Stawczanach koło Lwowa, we Lwowie uczyła się kolejno w szkole powszechnej, Gimnazjum Żeńskim im. Królowej Jadwigi i Liceum Pedagogicznym. W czasie II wojny światowej, kiedy przerwała, naukę, pracowała jako robotnica w wytwórni wyrobów papierniczych. Była łączniczką w Armii Krajowej (w latach 1942–1944). W czasie wojny, 17 maja 1942 roku, złożyła egzamin dojrzałości przed tajną komisją egzaminacyjną, a po wojnie 8 września w Przemyślu komisja weryfikacyjna wydała jej Dyplom Nauczyciela Szkół Powszechnych. W roku 1946 wspólnie z mężem w ramach repatriacji przeniosła się do Katowic i podjęła pracę jako nauczyciel. Studiowała w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, a następnie na Uniwersytecie Łódzkim. Dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki uzyskała w 1952 roku. Jeszcze w czasie studiów (1 grudnia 1950 roku) została asystentem w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach. Podjęła badania szeroko pojętej recepcji treści podręczników do nauczania historii. Badania te zostały uwieńczone pracą doktorską napisaną pod kierunkiem prof. dr. hab. Józefa Pietera, formalnie obronioną 10 stycznia 1962 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.

Pracując naukowo, awansowała kolejno aż do stopnia docenta na istniejącym już Uniwersytecie Śląskim. Pod kierunkiem J. Pietera prowadziła badania skali rozbieżności między wiedzą pedagogiczną a praktyką szkolną nauczycieli. Interesowała się podejmowanymi przez nauczycieli działaniami mającymi na celu zapoznanie uczniów z najefektywniejszymi sposobami uczenia się. Badania te podsumowała w rozprawie habilitacyjnej pt. „Znajomość i stosowanie metod nauczania” (opublikowanej w 1970 roku). Zastosowała oryginalną metodę badawczą – własną ankietę – test wiadomości metod nauczania oraz kwestionariusz złożony z 7 pytań, pozwalających zorientować się co do stanu wiedzy nauczycieli w zakresie tzw. nowoczesnych metod nauczania. Jej badania ujawniły nie tylko stan wiadomości z dydaktyki, ale również oceny i postawy nauczycieli wobec różnych metod nauczania. Opracowała przewodnik obserwacyjny do oceny stosowanych metod nauczania przez nauczycieli. Jej badania potwierdziły ponadto, że wiedza nauczycieli o normatywach nauczania nie jest dostateczna bądź nie jest należycie stosowana.

Badania naukowe M. Bolechowskiej koncentrowały się na psychodydaktyce. Opublikowała kilka artykułów na ten temat, a w roku 1978 ukazała się monografia „Dojrzałość przedszkolna dzieci trzyletnich”, której była współautorką (wraz z Marią Krzyśko i Tadeuszem Kurkiem). Problematyka podejmowana przez M. Bolechowską w równej mierze

dotyczy spraw z dziedziny pedagogiki i psychologii. Można zaryzykować stwierdzenie, że tworzyła ona pomost łączący te dziedziny wiedzy. Prowadziła badania w pięciu podstawowych kierunkach:

- psychologiczne podstawy procesu nauczania,
- psychologiczne podstawy procesu wychowania,
- pedeutologia,
- metody poznawania uczniów,
- rozwój małego dziecka.

Maria Bolechowska prowadziła także badania postaw w aspekcie psychologicznym. Zaproponowała nowy sposób oceny zachowania się uczniów, uwzględniając nie tylko ich stosunek do nauki i zajęć szkolnych, ale również kontakty z dorosłymi i rówieśnikami, postawy wobec pracy, mienia społecznego oraz stosunek do spraw zdrowia, higieny, bezpieczeństwa własnego i innych. Opracowany przez nią w 1971 roku „Skalowy przewodnik obserwacyjny do oceny sprawowania się uczniów” z powodzeniem może i dzisiaj służyć do oceny zachowania się każdego ucznia.

Prace M. Bolechowskiej z zakresu pedeutologii zawierają m.in. treści dotyczące przygotowania skali oceny pracy dydaktycznej nauczycieli przez ich przełożonych oraz samooceny poczynań pedagogicznych przez samych nauczycieli. Na podstawie wielu badań wśród nauczycieli techniki ustaliła, że zadowolenie z pracy jest istotnym czynnikiem efektywności pracy, zwiększa odporność na stresy i frustrację. Ponadto uzyskała ciekawe wyniki w badaniach nad tremą. Stwierdziła, że podstawowym jej źródłem mogą być: skoki myślowe, dygresja oraz różne trudności w kontaktowaniu się ze słuchaczami. Badania tego zagadnienia były nowatorskie, gdyż dotąd w literaturze naukowej najczęściej zajmowano się tremą egzaminacyjną, a samo zjawisko tremy rozpatrywano pod kątem bardziej fizjologii niż psychologii.

Problematyce rozwoju i wychowania małego dziecka M. Bolechowska poświęciła najwięcej czasu. Z jej inspiracji przy pomocy młodych pracowników naukowych, studentów przeprowadzono szczegółowe badania ponad 600 małych dzieci z różnych środowisk. Bardzo dokładnie określono specyfikę środowisk wychowawczych i ich wpływ na rozwój małego dziecka. Wykorzystano formalne dokumenty dotyczące rozwoju fizycznego małego dziecka oraz przeprowadzono wiele badań, stosując przeróżne metody badawcze. Ten ogromny materiał stał się podstawą kilkudziesięciu prac magisterskich i kilku artykułów publikowanych w czasopiśmie naukowych. Z kręgu osób prowadzących te badania wywodzi się także kilku doktorantów, którzy pod kierunkiem M. Bolechowskiej rozwijali tę problematykę.

Maria Bolechowska dużo uwagi poświęciła kształceniu przyszłych pedagogów i psychologów. Dla nich to opracowała kilka przewodników, mających pomóc w przygotowaniu i prowadzeniu różnych form zajęć z psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz ułatwić samodzielną pracę studentom w zakresie tych przedmiotów. Układ i dobór tych przewodników pozwalał studentom i pracownikom dydaktycznym efektywnie uczyć się i nauczać.

Maria Bolechowska cieszyła się dużym uznaniem studentów i pracowników naukowych. Od 1972 roku była kierownikiem Katedry Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej,



od 1975 roku pełniła funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Psychologii, w 1982 roku powierzono jej stanowisko ds. dydaktyki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Była członkiem Rady Naukowej Instytutu Psychologii tej uczelni, Rady Naukowej Instytutu Wychowania Przedszkolnego i Kulturalno-Oświatowego filii Uniwersytetu w Cieszynie oraz Komisji Nauk Psychologicznych Oddziału Polskiej Akademii Nauk w Katowicach. Przewodniczyła Sekcji Psychologii Wychowawczej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Brała czynny udział licznym zjazdach i konferencjach naukowych. Wysunięty przez Radę Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego wniosek o nadanie jej tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego, poparty recenzjami dorobku naukowego, nie doczekał się realizacji. Maria Bolechowska po długiej i ciężkiej chorobie zmarła 4 listopada 1993 roku.

*Kazimierz Czarnecki*

*Piotr Kowolik*

## **Józef Syska (1890–1982)** **współtwórca edukacji elementarnej na Śląsku**

Józef Syska, syn Józefa i Katarzyny z Krzemieńców urodził się 12 marca 1890 roku w Bobrku w ówczesnym powiecie chrzanowskim w rodzinie rzemieślniczo-rolniczej. Uczęszczał do gimnazjum w Krakowie, gdzie brał czynny udział w polskim życiu organizacyjnym. Należał do tajnej uczniowskiej organizacji socjalistycznej, która przygotowała strajk szkolny. Ukończył trzy klasy gimnazjum. W latach 1907–1911 uczęszczał do seminarium nauczycielskiego w Kętach. Odbył praktykę pedagogiczną w charakterze tymczasowego nauczyciela w szkole ludowej w Bachowicach i Polance Wielkiej w latach 1911–1913.

W październiku 1913 roku w Krakowie Józef Syska złożył przed komisją egzamin i otrzymał „PATENT” na nauczyciela szkół ludowych pospolitych. Patent ten upoważniał do samodzielnego sprawowania urzędu nauczycielskiego w szkołach ludowych pospolitych z językiem wykładowym polskim.

Komisja przyznała J. Sysce na podstawie złożonego egzaminu uprawnienia do uczenia języka niemieckiego jako przedmiotu nauczania w szkołach ludowych pospolitych z językiem wykładowym polskim.

W 1914 wyjechał na studia pedagogiczne do Brukseli. Ukończył Międzynarodowy Wydział Pedagogiki w Brukseli, kierowany przez dr. Józefę Joteyko. W latach 1914–1918 służył (bez broni) w armii austriackiej. Współpracował w tym czasie z polską prasą w Krakowie, między innymi z „Piastem” i „Kulturą Polską”.

Kiedy w 1918 roku rozpadła się monarchia Habsburgów J. Syska zorganizował w koszarach w Ołomuńcu bunt, w wyniku czego utworzono z Polaków służących w armii austriackiej oddziały wojskowe. W tym czasie J. Syska publikował już artykuły propagujące problematykę górnośląską wśród społeczeństwa innych ziem polskich.

W listopadzie 1918 roku władze polskie zwróciły się do J. Syski z prośbą o nawiązanie łączności między Śląskiem a Warszawą. Cała jego działalność po 1918 roku związana była z polskim życiem narodowym na Górnym Śląsku. Wydarzenia tego okresu sprawiły, że stał się Ślązakiem z wyboru, czynnie uczestnicząc w życiu społeczno-politycznym tej ziemi. W latach 1919–1922 studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego u takich profesorów, jak: Zygmunt Łempicki, Maurycy Mann, Zenon Petrażycki, Franciszek Bujak, Tadeusz Kotarbiński, Władysław Witwicki, Antoni Kostrzecki. Ukończył również trzy semestry na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1920 roku był słuchaczem Kursów Naukowych przy Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie. Kiedy w 1919 roku na całym Śląsku szeroką falą rozlała się polska agitacja za powrotem tego regionu do

Macierzy J. Syska znalazł się na Śląsku i wziął udział w organizowaniu POWŚL. Jesienią 1919 roku udał się do Krakowa, a następnie do Warszawy, gdzie objął posadę nauczyciela w jednej ze szkół powszechnych.

W czerwcu 1920 roku z polecenia utworzonego wówczas Centralnego Komitetu Plebiscytowego udał się J. Syska na Górny Śląsk do pracy plebiscytowej. Jako działacz Śląskiego Związku Kółek Rolniczych wielokrotnie brał udział w wiecach i zebraniach przedplebiscytowych.

Pod koniec 1920 r. ponownie opuścił Górny Śląsk i wyjechał do Warszawy, uczestnicząc w zjeździe delegatów Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Apelowal wówczas z trybuny zjazdu o udział nauczycielstwa w akcji plebiscytowej na Górnym Śląsku oraz o zorganizowanie tam pomocy materialnej dla polskiej działalności. Po zakończeniu III powstania J. Syska wyjechał do Warszawy.

Ponownie przybył na Górny Śląsk po decyzji Rady Ambasadorów z 20 X 1921 r. dotyczącej podziału Śląska.

Po przyłączeniu części Górnego Śląska do Polski w 1922 roku J. Syska rozpoczął pracę pedagogiczną w Państwowym Nauczycielskim Seminarium Męskim w Mysłowicach. Był to zakład pedagogiczny przygotowujący polskie kadry nauczycielskie w nowo utworzonym województwie śląskim. Początkowo zajmował się nauczaniem matematyki, historii i języka polskiego; w następnych latach wykładał przede wszystkim przedmioty pedagogiczne: psychologię, pedagogikę, dydaktykę i metodykę nauczania. Ponadto aktywnie udzielał się w ruchu wydawniczym. W siedzibie Śląskiego Związku Kółek Rolniczych w Mysłowicach wydawał czasopismo „Lud”, pełniąc w redakcji wszystkie niemal funkcje, począwszy od redaktora naczelnego, poprzez korektora, a skończywszy na funkcji kierownika ekspedycji, zajmując się kolportażem. Od 1924 roku na zlecenie Związku Lokatorów wydawał pismo „Lokator”.

Józef Syska ukończył w 1925 roku dwuletni Kurs Naukowy Pedagogiki przy Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie. Po zdaniu egzaminów przed Państwową Komisją Egzaminacyjną pod kierunkiem prof. Tadeusza Kotarbińskiego otrzymał kwalifikacje na nauczyciela przedmiotów pedagogicznych w języku wykładowym polskim w seminarium nauczycielskich. Wkrótce został powołany na stanowisko dyrektora Seminarium Nauczycielskiego w Mysłowicach a następnie – od 1929 roku – w Tarnowskich Górach. W 1930 roku z ramienia Związku Nauczycielstwa Polskiego, wybrano Józefa Syskę na posła do Sejmu Śląskiego III kadencji. Jako deputowany do Sejmu Śląskiego wielokrotnie występował w sprawie jednolitego ustroju szkolnictwa, uposażeń i mieszkań nauczycielskich w kwestiach szkolnictwa podstawowego, muzycznego oraz prywatnych szkół podstawowych. Przez całą kadencję był przewodniczącym Sejmowej Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

W roku 1932 w okresie sprawowania mandatu poselskiego w Sejmie Śląskim został zwolniony z obowiązków służbowych i wyjechał do USA dla zaznajomienia się z systemem szkolnictwa amerykańskiego oraz życiem polonijnym. Interesowały go także problemy skarbowości oraz zagadnienia ustrojowe. W Nowym Jorku nawiązał kontakt z kierownictwem Domu Polskiego.

W 1932 roku został wybrany prezesem Zarządu Okręgu ZNP w Katowicach. Na skutek decyzji Zarządu Głównego ZNP, dotyczącej posłów związkowych, J. Syska złożył mandat prezesa okręgu na Zjeździe Okręgowym 2 VI 1935 roku. Z tego też powodu po raz pierwszy nie został delegatem na krajowy zjazd ZNP, który odbył się w marcu 1937 roku.

Lata okupacji spędził w Krakowie i Bochni, pracował w tajnym nauczaniu i redagował konspiracyjną prasę.

W pierwszych dniach po wyzwoleniu ponownie stawił się do pracy na ziemi śląskiej i wrócił do Katowic. Kontynuował działalność pedagogiczną i związkową kierując Pedagogium w Katowicach.

Reaktywował działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pełnił wiele funkcji: prezesa Zarządu Okręgu ZNP (od III do VI 1945 roku), członka Wojewódzkiej Rady Związków Zawodowych.

W 1961 roku J. Syska przeszedł na emeryturę, poświęcając się twórczości pedagogicznej, pisząc wiele prac z zakresu nauk pedagogicznych.

Józef Syska jest autorem licznych opracowań z zakresu problematyki narodowościowej na Śląsku „Z Walki o Śląsk” oraz broszur i artykułów na temat szkolnictwa jak na przykład „O traktowaniu uczniów szczególnie zdolnych” – 1928, „Warunki realizacji szkoły jednolitej na Śląsku” – 1928, „O rozszerzaniu podstawowej ustawy o ustroju szkolnictwa na województwo śląskie” – 1932, i „Spór o charakter szkół na Śląsku”. Napisał także kilka podręczników i samouczków: „Elementarz rachunkowy Domino” (1930), „Elementarz samouczek (do czytania i pisania)” (1931), „Dojrzałość do nauki, jej badanie i ćwiczenie” (1959).

Za swoje prace otrzymał wyróżnienia i odznaczenia, między innymi Order Polonia Restituta kl. V – 1936, Srebrny Medal za długoletnią służbę w szkolnictwie 1938 – podpisany przez Wojewodę Śląskiego Michała Grażyńskiego, Złoty Krzyż Zasługi – 1946, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski – 1956, Złota Odznaka ZNP – 1956, Medal 30-lecia i inne.

Zmarł 10 września 1982 roku w Katowicach i pochowany został na cmentarzu przy ul. Sienkiewicza w Katowicach.

*Kazimierz Czarnecki, Piotr Kowolik*



## **Włodzimierz Łętek (1914–1986)**

### **Nauczyciel, Działacz Oświatowy i Związkowy ziemi śląskiej**

Włodzimierz Łętek, syn Michała i Heleny Wadas urodził się 19 października 1914 r. w Lubczy koła Jasła, w rodzinie robotniczej. Do szkoły powszechnej uczęszczał w Pilźnie. Już od dzieciństwa interesował się przyrodą. Po ukończeniu pierwszego stopnia edukacji zaliczył kurs Państwowej Szkoły Rolniczej, a w 1932 r. został przyjęty do II Państwowego Gimnazjum w Tarnowie do klasy 5 na kierunek matematyczno-przyrodniczy. Od tej pory mieszkał na stacji w Tarnowie zarabiając korepetycjami na utrzymanie. W 1936 r. złożył gimnazjalny egzamin dojrzałości. Po ukończeniu Gimnazjum powrócił do rodziny w Będzinie. Pracował jako pomoc biurowa przy sekretarzu Wydziału Hipotecznego. W 1937 roku rozpoczął studia w Krakowie, skąd przeniósł się na Uniwersytet Poznański na Wydział Rolniczo-Leśny. W trakcie studiów odbył służbę wojskową w Legii Akademickiej. W 1939 r. brał czynny udział w kampanii wrześniowej walcząc w rejonie Dorohuska, Tomaszowa Lubelskiego, Chełmna, Niska i Tarnowa. Następnie wrócił do Będzina i od grudnia 1939 r. uczestniczył w pracach Czerwonego Krzyża, zbierając w domach polskich żywność, pieniądze dla jeńców wojennych. W styczniu 1940 r. został skierowany przez Urząd Pracy w Będzinie do kopalni „Flora” w Dąbrowie Górniczej, gdzie pracował jako robotnik do grudnia 1943 r. Po wypadku w kopalni pracował jako listonosz i pracownik pocztowy. W połowie 1941 r. Włodzimierz Łętek rozpoczął działalność w Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, gdzie organizował akcję tajnego nauczania i pomocy materialnej dla nauczycieli. Uczył: literatury, historii, geografii, biologii, chemii i łaciny.

Bezpośrednio po wyzwoleniu Zagłębia Dąbrowskiego 27 stycznia 1945 r. podejmuje pracę w Urzędzie Miejskim jako członek Komisji Mobilizacyjnej na terenie miasta Będzin i powiatu. Po zakończeniu prac w tej komisji zatrudnił się jako nauczyciel w Szkole Podstawowej nr 4 w Będzinie.

Niepełne wykształcenie uniwersyteckie nie dawało uprawnień do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Włodzimierz Łętek uzupełnił się kwalifikacje zawodowe w Liceum Pedagogicznym w Pszczynie, gdzie w lipcu 1946 r. zdał egzamin dojrzałości uprawniający do nauczania w szkołach powszechnych.

W czerwcu 1945 r. powstał Tymczasowy Zarząd Oddziału Powiatowego ZNP w Będzinie, gdzie znaczne zasługi w akcji organizacyjnej położył Włodzimierz Łętek. Na jego wniosek (od 1947 r. członka Zarządu ZNP w Będzinie), utworzony został fundusz emerytalny, a w 1949 r. zapoczątkowała swoją działalność agenda Oddziału ZNP.

1 kwietnia 1949 r. powołano do życia z inicjatywy Włodzimierz Łętka Kasę Zapomogowo-Pożyczkową, której pomoc finansowa obejmowała udzielanie nauczycielom zasiłków i pożyczek na zakup odzieży, opału i mebli. Chcąc zaradzić trudnościom lokalowym Zarząd Oddziału ZNP na prośbę Włodzimierz Łętka podjął akcję szkolenia nauczycieli poprzez

organizowanie w Będzinie Rocznych Kursów Nauczycielskich (RKL) i Wyższych Kursów Nauczycielskich.

18 sierpnia 1950 r. Włodzimierz Łętek został powołany na stanowisko kierownika Wydziału Miejskiego Rady Narodowej i członka tegoż prezydium w Będzinie. Włodzimierz Łętek pracując na stanowisku Inspektora Oświaty brał czynny udział w organizacji szkoleń nauczycieli, propagował i rozwijał ruch turystyczny wśród nauczycieli. W 1957 r. w miejscy Wydziału Oświaty powstał Inspektorat Szkolny turystyczny z połączenia miasta Będzin i powiatu oraz Dąbrowy Górniczej i czeladzi, gdzie Inspektorem Szkolnym został Włodzimierz Łętek. Po przeszło 10-letniej pracy w Inspektoracie, 27 października 1969 r. Włodzimierz Łętek został wybrany prezesem Zarządu Okręgu w Katowicach. W okresie swej kadencji kładł szczególny nacisk na doksztalcanie nauczycieli, utworzony został Wydział Pedagogiczny zajmujący się podwyższaniem kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

W 1970 r. utworzył Komisję Historyczną przy ZO ZNP. Ponadto rozwijał akcję socjalno-bytową będąc członkiem Plenum Wojewódzkiej Rady Związków Zawodowych od 1970 r. Załatwiał i rozstrzygał w sposób pozytywny wiele spraw dotyczących pracowników oświaty, ze szczególnym uwzględnieniem emerytów. Piastował funkcję przewodniczącego Wojewódzkiego Komitetu Funduszu Ochrony Zdrowia przy Urzędzie Wojewódzkim, gdzie propagował wśród nauczycieli wypoczynek i leczenie sanatoryjne.

19 czerwca 1972 roku na IX Okręgowym Zjeździe Delegatów ZNP w Katowicach związanym w upływie kadencji władz ZNP oraz 50-leciem organizacji na Śląsku, ponownie wybrano Włodzimierz Łętka na prezesa Okręgu ZNP, którą to funkcję pełnił do czasu likwidacji Zarządu Okręgów w roku 1973. Od tego roku pełnił funkcję kierownika Oddziału Zarządu Głównego ZNP, dyrektora Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych o zasięgu na województwo bielskie, częstochowskie i katowickie. OUPiS pod nadzorem Włodzimierz Łętka kontynuował działalność pedagogiczną w formie konferencji teoretyczno-pedagogicznych i rozwijał działalność socjalno-bytową, kulturalno-oświatową i sportowo-turystyczną nauczycieli. W 1975 r. objął funkcję członka Prezydium ZG ZNP w Warszawie, którą sprawował do 1980 r.

Po reaktywowaniu Zarządów Okręgów pomimo przejścia na emeryturę Włodzimierz Łętek został zatrudniony 1 stycznia 1982 r. na stanowisko dyrektora filii OUPiS w Katowicach, które piastował do ostatnich dni swego życia. Za swoją pracę otrzymał wyróżnienia, ordery, odznaczenia i medale: Krzyż Walecznych „Na Polu Chwały” (1939), Odznaka Grunwaldzka (1947), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1961), Zasłużony Nauczyciel Polski (1972), Medal Komisji Edukacji Odrodzenia Polski (1984) i inne.

Zmarł 14 marca 1986 r. w wieku 71 lat.

*Kazimierz Czarnecki, Piotr Kowolik*

# Konferencje, seminaria, sympozja

## Europejska Konferencja Badań Edukacyjnych

Lahti (Finlandia), 22–26.09.1999 r.

Europejska Konferencja Badań Edukacyjnych zorganizowana została przez Europejskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (EERA).

Uczestniczyli w niej pracownicy edukacyjni, badawczy, wykładowcy, nauczyciele z około 35 krajów nie tylko europejskich. Przedstawiono ponad 500 artykułów obejmujących szeroki zakres zagadnień edukacyjnych. Były one prezentowane na wykładach, sesjach, warsztatach i obradach okrągłego stołu oraz sesjach plakatowych pogrupowanych tematycznie w ramach osiemnastu sieci.

*Beata Kowalczyk*

## Edukacja zawodowa elektryków

Bielsko-Biała, 20-21. 10.1999 r.

Ogólnopolska Konferencja Naukowa, odbywająca się od 1991 roku co dwa lata została zorganizowana przez Stowarzyszenie Elektryków Polskich, Centralną Komisję Szkolnictwa Elektrycznego oraz

Zakład Informatyki Automatyki i Doskonalenia Zawodowego w Bielsku-Białej.

Zakres tematyczny konferencji obejmował:

- transformację edukacji zawodowej elektryków na wszystkich szczeblach szkolnych i doskonalenia zawodowego,
- problematykę szkolnictwa wyższego w świetle aktualnych uwarunkowań,
- programowo-metodyczne aspekty kształcenia elektryków na poziomie średnim oraz doksztalcania i doskonalenia zawodowego,
- problematykę bezpieczeństwa i higieny pracy w kształceniu i doskonaleniu zawodowym.

Wygłoszono 16 referatów. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele Stowarzyszenia Elektryków Polskich, wyższych uczelni jednostek badawczo-rozwojowych. Przedstawicielem naszego Instytutu była Teresa Sagan, która zaprezentowała artykuł nt.: „Ujednolicony egzamin z nauki zawodu”.

Przedstawione referaty nie wyczerpały pełnego zakresu tematycznego konferencji, jednak propozycje, wnioski oraz dyskusja przyczynią się do konstruktywnych i sprawczych działań w kierunku profesjonalnego kształcenia i doskonalenia zawodowego elektryków u progu XXI wieku.

*Teresa Sagan*



## Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju

Łowicz, 19–21.10.1999 r.

Położenie nacisku na jakość kształcenia jest aktualnie kluczowym zagadnieniem systemu edukacji w Polsce, zwłaszcza w aspekcie bliskiej już perspektywy integracji naszego kraju z krajami Unii Europejskiej. Tylko podniesienie jakości kształcenia, wprowadzanie nowych metod nauczania i technologii kształcenia stwarza możliwości dla instytucji kształcących utrzymać się i rozwijać na rynku usług edukacyjnych. Wychodząc naprzeciw wyżej zarysowanym problemom Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu wraz z Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu, Wojewódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi i Starostą Powiatu Łowickiego, zorganizowały ogólnopolską konferencję naukową: „*Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju*” pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Polskiego Centrum Badań i Certyfikacji, Stowarzyszenia Niemieckiej Gospodarki dla Wspierania i Certyfikacji Systemów Zabezpieczania Jakości w Kształceniu zawodowym „CERTQUA”.

Cel konferencji: podnoszenie jakości w edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju, wymiana doświadczeń pracowników nauki z organizatorami oświaty.

Obrady przebiegały w sesjach:

- ◆ Stanowisko władz oświatowych wobec jakości edukacji,
- ◆ Rola nauki w zapewnieniu jakości edukacji,

- ◆ Doświadczenia z projakościowych działań w procesach kształcenia i doskonalenia zawodowego,

- ◆ Kierunki poprawy jakości w edukacji.  
Zakres tematyczny:

- ✓ jakość kształcenia w trakcie przemian oświatowych w Polsce,
- ✓ standardy edukacyjne,
- ✓ doskonalenie kadr oświatowych,
- ✓ współpraca szkół z organami samorządowymi i nadzorem pedagogicznym,
- ✓ systemy jakości kształcenia w szkołach i placówkach oświatowych,
- ✓ TQM w zarządzaniu nowoczesną szkołą,
- ✓ certyfikacja systemów jakości w Polsce i w krajach Unii Europejskiej,
- ✓ przekształcanie instytucji szkoleniowych w organizacje samouczące się.

Konferencja adresowana była do pracowników wydziałów edukacji w samorządach powiatowych i gminnych, pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, pracowników kuratoriów, wojewódzkich ośrodków metodycznych i politechnicznych, dyrektorów i nauczycieli wszystkich typów szkół.

W dwudziestu sześciu wystąpieniach przedstawiono doświadczenia pracowników administracji oświatowej różnych szczebli zarówno administracji rządowej jak i samorządów terytorialnych oraz efekty prac naukowo-badawczych oraz wdrożeniowych. Rezultaty swoich prac przedstawili wybitni eksperci problematyki: budowy i zarządzania systemami zapewnienia jakości, certyfikacji systemów i kwalifikacji personelu, systemu ocen zgodności z Unią Europejską.

Materiały konferencyjne zostaną wydane drukiem.

*Marian Piotrowski*



# Co warto przeczytać

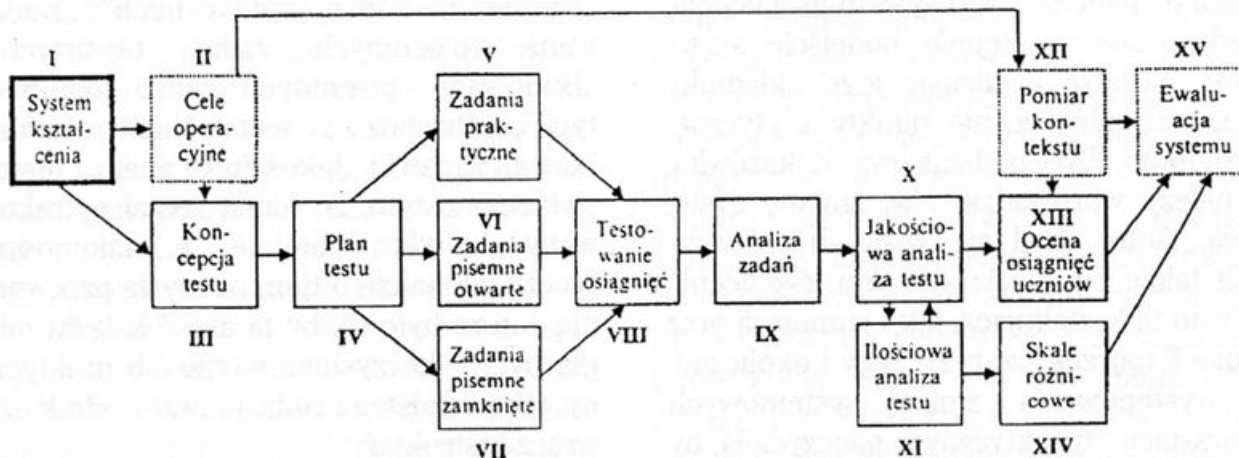
## Pomiar wyników kształcenia

Bolesław Niemierko  
Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.  
Warszawa 1999, 312 s.

Monografia „Pomiar wyników kształcenia” profesora Bolesława Niemierko jest jego kolejną, ważną publikacją. Autor spodziewa się, że po książkę tę sięgną przede wszystkim nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych, a także studenci uczelni pedagogicznych i nauczycielskich kierunków uniwersytetu. Ze względu na jej wysokie wartości tematyczno-metodologiczne i instruktażowe wręcz potraktowanie tematu może być ona zaproponowana także i tym, którzy inte-

resują się lub interesować się będą w przyszłości, pomiarem wyników kształcenia, lub ogólniej – zajmą się podnoszeniem jakości kształcenia.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza część poświęcona jest przygotowaniu pomiaru dydaktycznego, druga skupia się na konstruowaniu i zastosowaniu testów pomiaru dydaktycznego, a głównym tematem trzeciej części jest analiza i wskazanie czytelnikowi drogi służącej właściwemu wykorzystaniu wyników pomiaru. Publikacja składa się w sumie z 15 rozdziałów, które korespondują ze sobą i ściśle są powiązane za pomocą specjalnego diagramu – schematycznego rysunku statku, którego poszczególne elementy są jednocześnie, rozdziałami książki (rys. 1).



Rys. 1. Rozdziały książki w postaci diagramu

Motyw statku powtarza się na początku każdego rozdziału, a jego „wyłuszczonego elementu” jest jednocześnie wskazówką, który z rozdziałów jest obecnie brany pod uwagę. Pod koniec każdego rozdziału Autor podsumowuje swe rozważania prezentując główne pojęcia, a także przedstawia pozytywne i negatywne wnioski, jakie nasunęły mu się przy pisaniu poszczególnych rozdziałów. Na zakończenie każdego rozdziału przed czytelnikiem stoi szczególne zadanie. Ma on do rozwiązania kilka ćwiczeń. Czyż nie jest to swoistego rodzaju test autorski z zadaniami otwartymi, który ma odpowiedzieć na pytanie, czy dokładnie przeczytaliśmy publikację? Wynik tego testu znać będzie oczywiście tylko sam czytelnik. Na pewno zmusi się on do jeszcze większego skupienia.

#### **Część pierwsza – Przygotowanie pomiaru.**

Ta część książki rozpoczyna się od analizy nauczycielskiego systemu kształcenia. Po zdefiniowaniu sytuacji dydaktycznej autor skupia się na opisie całego systemu dydaktycznego uwzględniając i opisując dokładnie jego podział na trzy wielkie grupy: autorytarny, humanistyczny i technologiczny oraz przedstawiając głównych jego prekursorów. Szczególną uwagę autor zwraca na nauczycielski system kształcenia, przedstawiając następnie podejście systemowe, a także analizując jego składniki, pokazując jednocześnie punkty krytyczne, które mogą być podstawową wskazówką, jak należy wprowadzić tzw. zmianę systemową. Autor zajął się w swych rozważaniach także ewaluacją systemu kształcenia zarówno tą kształtującą, jak i sumującą oraz wymienił najczęstsze przyczyny i okoliczności występowania zmian systemowych w warsztacie dydaktycznym nauczyciela, by następnie przejść do operacjonalizacji celów kształcenia. Ustalenie odpowiednich celów kształcenia jest przecież naczelnym postulatem dydaktyki i pomiaru dydaktycznego.

Po zdefiniowaniu i dokładnym omówieniu pojedynczego elementu treści kształcenia, jakim jest poszczególna czynność opanowywana przez ucznia, przechodzi do celów kształcenia, by następnie zająć się taksonomią celów kształcenia, szczególnie taksonomią celów praktycznych i celów poznawczych.

Kolejne rozdziały tej części pokazują w sposób przejrzysty i zrozumiały, jak należy tworzyć koncepcję swojego testu osiągnięć szkolnych, czyli narzędzia pomiaru dydaktycznego, a następnie przejść do planowania i wykonania takiego testu. Przecież, jak pisze profesor Niemierko, test powinien być budowany świadomie, przez odpowiednio przygotowanego do tego konstruktora i przede wszystkim powinien się charakteryzować planowością działań. Niejako „po drodze” poznajemy ogólne zalety i wady, a także główne strategie planowania dydaktycznego a także trzy rodzaje planu testu: opisowy, graficzny i tabelaryczny.

#### **Część druga – Konstrukcja i zastosowanie testu.**

W części tej krok po kroku poznajemy tajniki konstruowania i budowania testów pomiaru dydaktycznego. Przegląd samych tytułów poszczególnych rozdziałów: „Budowanie zadań praktycznych”, „Budowanie pisemnych zadań otwartych”, „Budowanie pisemnych zadań zamkniętych”, „Organizacja testowania”, „Analiza i ocena zadań” i „Jakościowa analiza testu” świadczy o tym, że temat został potraktowany nie tylko rzetelnie, ze znajomością rzeczy, ale także o tym, że myślą przewodnią autora było to, by ta część książki mogła być wykorzystana w sposób praktyczny, jako swoistego rodzaju przewodnik czy wręcz instruktaż.

#### **Część trzecia – Wykorzystanie wyników pomiaru.**

W części III znajdujemy rozdziały, które skupia jeden cel: „Jak w sposób

umiejętny i nie krzywdzący ucznia wykrzesać wynik pomiaru dydaktycznego?”. Autor zajął się tłem i otoczeniem wyników pomiaru osiągnięć poznawczych i psychomotorycznych ucznia, czyli kontekstem dydaktycznym, także w międzynarodowym ujęciu. Prowadzi także rozważania na temat związku kontekstu z trafnością pomiaru osiągnięć ucznia oraz z przewidywaniami przyszłych osiągnięć ucznia. Uzmysławia nam, czym jest tak naprawdę ocena szkolna i jak powinna być interpretowana. Przedstawia swój pogląd na temat skali stopni szkolnych i korzystając ze swego doświadczenia pedagogicznego przypomina, że uczniowie to organizm żywy, któremu potrzebne jest zrozumienie i wspieranie w ich dążeniu do wiedzy – nie tylko suche interpretowanie ich wyników kształcenia przez nauczycieli. Korzystając z doświadczenia naukowców amerykańskich przedstawia standard kompetencji nauczycieli w zakresie osiągnięć uczniów. Przedstawione także zostały sposoby konstrukcji skal różnicowych, stosowanych w psychologii, służących do porównywania zdolności, osiągnięć, a także innych cech osobowości ludzi. Na zakończenie autor zajmuje się ewaluacją systemu dydaktycznego – zbierania swoistego rodzaju danych o warunkach, przebiegu i wynikach działań dydaktycznych w systemie, w którym pomiar został dokonany. Ewaluacja w całym procesie kształcenia jest potraktowana bardzo poważnie i w schematycznym rysunku „statku” jest przedstawiona nieprzypadkowo jako śruba napędowa całej jednostki. Poznajemy różne rodzaje, metody przeprowadzenia ewaluacji, a także typy badań ewaluacyjnych i ich powiązania z jakością systemu dydaktycznego. Autor, odwołując się do znanych uczonych, odpowiada na pytanie kim jest ewaluator i jakie powinien mieć predyspozycje. Jest to bardzo ważne zagadnienie, gdyż w ob-

szarze edukacji jest pełno pseudoedukatorów, którzy uprawiają pseudoewaluację.

Książka ta, dzięki swym niezaprzeczalnym walorom, spełni swoje zadanie i z pewnością wzbudzi zainteresowanie czytelników.

*Jarosław Sitek  
Henryk Bednarczyk*

## Spory o szkołę

Tadeusz Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 218

Autor w sposób wszechstronny przedstawił problemy związane z przygotowaniem człowieka do ról, jakie w swoim życiu może pełnić. Omówił niedoskonałości obecnych struktur systemów kształcenia u progu XXI wieku, jednocześnie wskazując kierunki zmian polityki oświatowej.

## Nowe przesłanie

Na podstawie publikacji m.in. R. Jungka, A. Toflera i E. Mishana autor przytoczył wizję nowej epoki. Po odejściu epoki industrialnej, która fascynowała ludzi postępowaniem technicznym i rozwojem ekonomicznym, ma nadejść nowa nazwana „trzecią falą”, charakteryzująca się nowym nieagresywnym przemysłem, odmienną kulturą, harmonią przyrody i człowieka oraz zgody i solidarności międzyludzkiej, tolerancji i wolności, autentycznej demokracji i nowych wartości oraz nowego ładu politycznego świata. Jednak epoka industrialna jest naszą rzeczywistością i to ona określać jeszcze będzie i współwyznaczać istotę formy zjawisk wychowawczych i edukacyjnych. Autor wyróżnił, z punktu widzenia pedagogicznego, trzy skutki (następstwa) panującej epoki industrialnej.



Pierwsze następstwo to całkowite podporządkowanie człowieka wymogom rozwoju technicznego i procesom technologicznym. Drugie to przekonanie, że człowiek potrafi panować nad żywiołami i rozumnie kierować swoim losem. Tymczasem człowiek pracy to tylko nadzorca coraz doskonalszego procesu technologicznego oraz pełen poczucia zagrożenia. Trzecim skutkiem oszalałającego rozwoju techniki jest wymuszona specjalizacja, która sprawia, że człowiek staje się jednostką pragmatyczną. Traci spojrzenie na świat jako całości, nie widząc jego urody i mądrości, a także nie znajduje odpowiedzi na takie ważne pytania jak sens życia, przyjaźń i użyteczność sztuki. Pedagogika powinna podjąć próbę usunięcia tych zagrożeń.

### **Poszukiwanie rozwiązań**

Autor przypomina, że przez wieki głównym zadaniem oświaty było reprodukcje społeczeństwa do aktualnie istniejących struktur. Edukacja współczesna staje przed nowymi zadaniami. Ośmiokrotny wzrost wiedzy w latach 1970–2000 obecne nauczanie czyni anachronicznym. Edukacja powinna przestać wyposażać człowieka w wiedzę typu „wiedzieć co”, a przestawi się na kształcenie typu „wiedzieć, jak” i „wiedzieć, dlaczego”. W przeszłości pedagogika była sztuką przekazywania wiedzy nowym pokoleniom, a dzisiaj powinna pozwolić na wydobycie i rozwoju wszystkich możliwości jednostki. Ustalone schematy muszą ustąpić orientacji humanistycznej, respektujących wolność jednostki oraz odbudowę pierwotnych więzi międzyludzkich.

### **Projekty**

Do zadań edukacji przyszłości należy przygotowanie człowieka psychicznie i intelektualnie do przemian, zdolnego do ich akceptacji, kierowania i wykorzysta-

nia. Powołując się na Raport E. Faure'a „Uczyć, aby żyć” autor twierdzi, że nadszedł czas, aby uczyć się, jak żyć oraz uczyć się, jak się uczyć, aby przez całe życie przyswajać sobie nową wiedzę, uczyć się myśleć twórczo, uczyć się kochać świat i czynić go bardziej ludzkim. Szkoły oraz inne jednostki pozaszkolne muszą w przyszłych zadaniach wychowawczych uwzględnić znaczenie czynnika humanistycznego.

### **Cele wychowania u progu nowego wieku**

Przed reformatorami edukacji jest stawiany dylemat, czy edukacja ma zachować swój pierwotny cel wspomagania człowieka, czyli rozwijania jego uzdolnień i emocji, budowania świata humanitarnych wartości, w którym spotyka drugiego człowieka i traktuje go nie jako rywala, lecz z którym tworzy wspólnotę. Czy też edukacja ma kreować menedżerów organizacji, nadsprawności, dominacji i konsumpcji. Taka edukacja dla kariery nie może stać się podstawą ładu społecznego. Autor podkreśla, że wychowanie jest główną drogą do budowania społeczeństw, które w XXI wieku będą w stanie współistnieć mimo niewyobrażalnych napięć i sprzeczności.

### **Zmiany w szkolnictwie**

Autor przedstawił bariery i zagrożenia dostępu do oświaty na podstawie modelu szkolnictwa obowiązującego do 1998 r. Omówił zjawiska negatywne, m.in. takie, jak: zmniejszenie się liczby przedszkoli i placówek wychowania przedszkolnego, redukcję zajęć pozalekcyjnych w stosunku do przełomu lat 60. i 70., radykalną redukcję stypendiów przy wzroście opłat za utrzymanie w internatach. Następstwem tych zjawisk był m.in. regres wskaźnika skolaryzacji dzieci w wieku 3–5 lat oraz



młodzieży wiejskiej na wszystkich poziomach kształcenia. Pozytywne zmiany dokonały się w strukturze kształcenia ponadpodstawowego. Wskaźnik skolaryzacji młodzieży w wieku 15–18 lat wzrósł do 39% populacji. Za to zmniejszył się radykalnie udział w kształceniu ponadpodstawowym szkolnictwa zasadniczego – zawodowego. Autor zamieścił bogaty materiał statystyczny charakteryzujący dokonywanie się zmian w systemie szkolnym w ostatnich latach.

### **Nowy ustrój szkoły**

Autor diagnozuje warunki konieczne reformy, a mianowicie: zakres i jej znaczenie, czas reformy, warunki konieczne, zasady ustrojowe i organizacyjne przysłego szkolnictwa. Aby spełniać oczekiwania społeczne i dać szansę realizacji indywidualnych i społecznych aspiracji w systemie szkolnym, powinny być uwzględnione zasady: drożności pionowej i poziomej, jednolitości programowej, obowiązkowości kształcenia oraz powszechności szkoły. Kwestia bezpłatności nauczania jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych obszarów publicznej oświaty, wykształcenie bowiem i dostęp do oświaty są dobrami powszechnie pożądanymi. Ważnymi zasadami są również zasada nadzoru pedagogicznego państwa, która spełnia wielorakie funkcje oraz zasada polifurkacji programowej oznaczająca zróżnicowanie programów nauczania na określonym poziomie edukacji szkolnej. Przy obecnym systemie nauczania, w ograniczonym zakresie, można tę zasadę stosować dopiero w szkole ponadpodstawowej. Tymczasem nowe zasady dydaktyczne dopuszczają nauczanie ukierunkowane już znacznie wcześniej. W książce jest prezentowany autorski projekt systemu oświaty. W projekcie tym wszystkie elementy systemu, jak np. przedszkola, oświata dorosłych, wychowa-

nie równoległe i szkolnictwo specjalne występują jako jego pełnoprawne części.

Książka „Spory o szkołę” T. Pilcha zawiera zarówno wizję szkolnictwa, jak również zobrazowany stan obecnie istniejącego, łącznie z jego zaletami i wadami. Zawiera bogaty zbiór danych statystycznych, co dodatkowo wzbogaca książkę.

*Henryk Bednarczyk*

### **Elity i ich miejsce i rola w społeczeństwie**

Janusz Sztumski, Wydawnictwo ŚLĄSK, Katowice 1997, 167 s.

Rodzaje elit, ich rola w społeczeństwie i sposoby kształtowania się tych grup, cieszą się sporym zainteresowaniem opinii publicznej, stanowiąc przedmiot wielu dociekań i rodząc wiele emocji. W paradoksalnym kontraście do rozmiarów tego zainteresowania stoi skromna liczba polskojęzycznych publikacji na ten temat, które w rzeczowy i niedogmatyczny sposób omawiałyby to zagadnienie. Zapotrzebowanie na tego rodzaju prace naukowe potęguje fakt, iż państwo nasze znajduje się w skomplikowanym okresie transformacji ustrojowej, w którym poruszanie tej problematyki jest niezwykle ważne i aktualne.

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

Struktura książki pozwala na zachowanie przejrzystości tematycznej i spójno-

ści przekazu informacji, co sprzyja dobrej percepcji jej treści. Publikacja składa się z sześciu rozdziałów, z których dwa pierwsze stanowią wstęp do dalszych rozważań.

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

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

z rozumieniem roli przywódczej we współczesnym świecie oraz niebezpieczeństwa wynikające ze wzrostu znaczenia wpływowych kręgów finansowych na życie społeczno-polityczne i ekonomiczne krajów.

Książka J. Sztumskiego zawiera liczne wątki historiozoficzne wzbogacające w widoczny sposób perspektywę poznawczą czytelnika i jego możliwości refleksji zarówno w zakresie omawianego tematu, jak również w szerszym kontekście życia społecznego. Rozwiewa ona szereg mitów i nieścisłości podważając naiwną wiarę w istnienie mitycznych elit, mogących rozwiązać wszystkie problemy współczesnego świata i będących uosobieniem wszelkich cnót obywatelskich.

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

Pomimo bogactwa przekazu książka nie zawiera gotowych recept uzdrowienia świata. Tłumaczy i wyjaśnia, wskazuje zagrożenia i ostrzega przed nimi. Nade wszystko zmusza jednak do zastanowienia i przemyśleń, co nadaje jej szczególnie charakter dzieła inspirującego intelektualnie

i zachęcającego do poszukiwań rozwiązań problemów społecznych. W publikacji tej nie brakuje elementów racjonalnej krytyki, dotyczącej zjawisk negatywnych, przy czym daje się wyczuć duże uwrażliwienie Autora na sprawiedliwość społeczną. Imponująca jest obecność w niej bogatego materiału informacyjnego, jak również mistrzowskie wykorzystanie wielojęzycznej literatury fachowej. Niewątpliwą zaletą książki jest także logiczność i przejrzystość języka, pozbawionego konwencjonalnej sztywności dzieł pretendujących do miana naukowych, dzięki czemu pomimo złożoności tematu, profesorowi J. Sztumskiemu udało się stworzyć dzieło wysoce komunikatywne, zawierające wiele wewnętrznej ekspresji, które zdecydowanie zrywa z uświęconym długą tradycją zwyczajem przedstawiania zagadnień społecznych w sposób zawyły i trudny.

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

*Robert Janik*

## NOVIČKE

Vol. VII

Letni numer kwartalnika Centrum Andragogicznego Republiki Słowenii zawiera informacje o konferencji na temat historii oświaty dorosłych, która odbyła się 3.06.1999 r. w miejscowości Rogla.

Znana wielu polskim działaczom ESVA Jasmina Mirceva przedstawia treści „Antologii porównawczej oświaty dorosłych

w 1998 r.”. Znalazły się tam opracowania nie tylko z Europy, ale również z Brazylii, Południowej Korei, Australii. Dwudziestu trzech autorów przedstawia w antologii doświadczenia i stan oświaty dorosłych w swoich krajach.

Na uwagę zasługuje komunikat o specyficznej roli kształcenia osób starszych w Słowenii. Uniwersytety Trzeciego Wieku i inne formy mają ogromne znaczenie w przeciwdziałaniu, odrzucaniu i wyobcowaniu jednostek w społeczeństwie.

*Stanisław Kaczor*

## DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Nr III/99

Zgodnie z przyjętą zasadą, że każde wydanie czasopisma Niemieckiego Instytutu Oświaty Dorosłych we Frankfurcie n/Menem ma ideę przewodnią, tym razem jest to „Kobieta i dalsze kształcenie”. Na łamach poruszane są problemy i trudna sytuacja zawodowa kobiet, szczególnie zamieszkujących landy dawnej NRD.

Nr IV/99

Poświęcony jest znaczeniu otoczenia, w jakim odbywa się kształcenie, czy to w ujęciu pomieszczenia i jego wystroju, czy wyposażenia w najnowsze osiągnięcia techniki. Jako przykład doskonałych rozwiązań posłużył gmach Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, gdzie realizuje się procesy dydaktyczne z użyciem najnowocześniejszych mediów. Przedstawiono bogaty serwis fotograficzny. Richard Stang relacjonuje swoje wrażenia po wizycie w tym obiekcie.



W numerze znajduje się tekst o politycznym kształceniu w nowych formach, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji między ludźmi oraz kwalifikacji kluczowych.

*Stanisław Kaczor*

## **Edukacja – Studia, Badania, Innowacje**

Nr 3(67)/99

Ablewicz K.: Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej (aspekt metodologiczny), s. 5.

Gałaś M.: Edukacja kulturalna jako wyzwanie współczesności, s. 15.

Kowal S.: Odpowiedzialność nauczycieli w okresie zmiany społecznej, s. 26.

Kahl E.: Stopnie specjalizacji zawodowej. Przebrzmiały nadzieje czy szansa dla rozwoju zawodowego nauczycieli, s. 66.

## **Edukacja Medialna**

Nr 3/99

Strykowska J.: Jak kształtować umiejętności skutecznego porozumiewania się, s. 15.

Skrzypczak J.: Wokół modelu-wzorca podręcznika i jego odwzorowania (trochę teorii), s. 21.

Socha R.: Wykorzystanie sieci Internet w szkołach średnich, s. 26.

## **Pedagogika Pracy**

Nr 35/1999

Borkowska S.: Wyzwania wobec problemów pracy, s. 11.

Wiatrowski Z., Kwiatkowski S.: Problemy ustawicznej edukacji zawodowej, s. 24.

Bednarczyk H.: Budowa wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, s. 35.

Symela K.: Rozwój koncepcji kształcenia modułowego, s. 48.

Piotrowski M.: Systemy zapewnienia jakości kształcenia zawodowego, s. 58.

Przybylska E.: Uniwersytety Ludowe w Republice Federalnej Niemiec, s. 79.

Jeruszka U.: Edukacja zawodowa a zatrudnienie, s. 101.

Strojna E.: Przygotowanie modułowego programu szkolenia zawodowego w systemie MES – doświadczenia polskie, s. 106.

Woźniak I.: Przemiany w wymaganiach kwalifikacyjnych technika mechanika w świetle wyników badań, s. 115.

## **Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego**

Nr 2/99

Szwarc H., Szyszko-Wydra B.: Motywy podjęcia studiów i ocena programów nauczania przez słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy CMKP w Warszawie oraz słuchaczy UTW przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Schwäbisch Gmünd, s. 13.

Przybylska E.: Akademicka edukacja dorosłych w wymiarze europejskim, s. 31.

Walkowiak R.: Model szkolenia i doskonalenia zawodowego, s. 49.

Krzystek E.: Szkoły dla życia i przemian jutra, s. 77.

## **Rynek Pracy**

Nr 6/99

Banaszak E.: Sytuacja osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy, s. 5.



Bohdziewicz G.: Specyficzne problemy doradztwa zawodowego wobec bezrobotnych, s. 47

Nr 7-8/99

Narodowa Strategia Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich, s. 40.

Piotrowski B.: Europejski rynek pracy w maju 1999, s. 87.

Nr 9/99

Wiśniewski Z.: Przeciwdziałanie bezrobociu w Polsce. Kilka uwag do Narodowej Strategii Zatrudnienia i Zasobów Ludzkich, s. 32.

Piotrowski B.: Bezrobocie w krajach Unii Europejskiej w sierpniu 1999, s. 61.

### Dyrektor Szkoły

Nr 6/99

Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół, s. 2.

Nr 7-8/99

Markiewicz M.: Moje refleksje o wprowadzonej reformie systemu oświaty w Polsce, s. 41.

Babski Z.: Sprostac wyzwaniom reformy, s. 44.

Nr 9/98

Jeżowski A.: Środki pozabudżetowe w placówce oświatowej, s. 10.

Elsner D.: Interpersonalny wymiar kierowania, s. 14.

Nr 10/99.

Jędrak D.: Nasza szkoła w czasach zmiany, s. 7.

Krawczuk K.: Uspołecznienie kierowania szkołą w świetle badań ankietowych, s. 25.

### Szkoła zawodowa

Nr 7/99

Wiatrowski Z.: Kształcenie przedzawodowe, prozawodowe i zawodowe w nowym systemie edukacji w Polsce, s. 3.

Łukaszewska M.: Teoria i praktyka jakości kształcenia pedagogicznego, s. 22.

Sobecki W.: Szkolnictwo zawodowe – wyzwania XXI wieku, s.40.

Nr 8/99

Zielińska J.: Nowoczesny system edukacji zawodowej czynnikiem tworzącym Globalne Społeczeństwo Informacji, s. 3.

Kurdycka T., Nerlich A.: Szansa w reformie, s. 22.

Sobecki W.: Węgierskie próby reorganizacji szkolnictwa zawodowego, s. 58.

### Szkolenia Pracownicze

Nr 9/99

Grygierek A., Krupa A.: Specyfika treningów budowania zespołu, s. 12.

Kossowska M.: Planowanie i projektowanie szkoleń pracowniczych, s. 22.

Michalec D.: Jak zostać trenerem w weekend, s. 24.

### Berufsbildung Wissenschaft und Praxis

Nr 5/99

Pütz H.: Das Bundesinstitut im Umbruch. Przełom w Instytucie Federalnym, s. 1.

Pütz H.: Wir über uns. Das Bundesinstitut für Berufsbildung auf Reformkurs. My o nas. Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego na drodze reform, s. 3.

Schur I.R.: Für jedes Probleme ein Modellprojekt oder ein Sonderprogramm. Dla każdego problemu projekt modelowy lub specjalny. (Jak unikać spóźnionych reform oświaty), s. 20.

## Contents

<b>COMMENTARY</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk:</b> For the common program of Adult Education ....	5
<b>XII NATIONAL CONGRESS OF DELEGATES OF THE SOCIETY FOR POPULARISATION OF CULTURE AND SCIENCE</b>	<b>7</b>
<b>Aleksander Łuczak:</b> The Europe puts on the education .....	7
<b>Julian Auleytner:</b> Seventh year of the activity of Higher Pedagogic School of the Society for Popularisation of Culture and Science in Warsaw .....	11
<b>Stanisław Karaś:</b> Fifty years of the Society for Popularisation of Culture and Science .....	15
<b>Kazimierz Jaskot:</b> Relations: adult students–teachers .....	21
<b>Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński:</b> The Society for Popularisation of Culture and Science – development ways.....	29
<b>PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE</b>	<b>32</b>
<b>Tadeusz Pilch:</b> Sin of the naiveness .....	32
<b>Ewa Przybylska:</b> Acts on the continuing education in Western Germany .....	38
<b>Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak:</b> Continuing Vocational Education problems – scientific meeting of the Pedagogical Sciences Committee in the Institute for Terotechnology in Radom .....	45
<b>Stanisław Kaczor:</b> “Culture for the peace” – the Programme of the United Nations Organisation .....	48
<b>Agata Jazwińska:</b> Agro-tourism and an education .....	51
<b>COURSE TRAINING, SCHOOLS FOR ADULTS</b>	<b>57</b>
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Conditions of the entrepreneur development at the rural regions .....	57

<b>Stella Kamińska:</b> The adult education and re-training at the rural regions on the example of Continuing Education Centre in Toruń .....	69
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Adult education as a chance of rural regions development .....	75
<b>Bronisław Bury:</b> Cultural heritage and local society development .....	77
<b>Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa:</b> Problems of small village schools .....	80
<b>Teresa Sarleja:</b> We learn during all our life – the opening ceremony of the Roztoczański Folk University in Szczebrzeszyn.....	83
<b>Halina Pokora, Tomasz Stachowicz:</b> Extra-mural forms of adult education at the rural areas of Radom's region .....	87
<b>Piotr Sadowski:</b> Medicinally-Rehabilitative Center of the Polish Association of Blinds in Ustronie Morskie .....	89

## **ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET 92**

<b>Piotr Mosiek:</b> Educational possibilities of the unemployment overcoming in the local society .....	92
<b>Ewa Drozd, Wanda Kucharska, Barbara Solarek:</b> Modern techniques of the interpersonal communication at the labour market...	98
<b>Krystyna Jachna:</b> Continuing vocational education connections with the youth labour market .....	104

## **OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS 108**

Maciej Władysław Nawara (1944–1985) – an adult education promoter in the Wrocław voivodship .....	108
Maria Julia Bolechowska (1921–1993) – the educational psychology co-creator .....	111
Józef Syska (1890–1982) – the rudimental education co-creator at the Silesia .....	114
Włodzimierz Łętek (1914–1986) – teacher, educational and union activist at the Silesia Land .....	117

## **CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA 119**

## **WHAT IS WORTH READING? 121**

# Inhaltsverzeichnis

## KOMMENTAR 5

**Henryk Bednarczyk:** Allgemeinprogramm von Erwachsenenbildung... 5

## XII LANDTAGUNG DER VERTRETER VON GESELLSCHAFT FÜR ALLGEMEINBILDUNG 7

**Aleksander Łuczak:** Europa setzt auf die Erziehung ..... 7

**Julian Auleytner:** Siebenter Tätigkeitjahr der Hoch- Pädagogischen Schule von Gesellschaft für Allgemeinbildung ..... 11

**Stanisław Karas:** Jubiläum des 50-sten Jahresrages von Gesellschaft für Allgemeinbildung ..... 15

**Kazimierz Jaskot:** Verhältnisse: die erwachsene Schuler - Lehrer ..... 21

**Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński:** Gesellschaft für Allgemeinbildung – Entwicklungswege ..... 29

## PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DEM WELT 32

**Tadeusz Pilch:** Einfältigsünde ..... 32

**Ewa Przybylska:** Weiterbildungsgesetze in Bundes Republik Deutschalnd ..... 38

**Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak:** Probleme der beruflichen Weiterbildung der Erwachsenen–Wissenschaftliche Tagung des Komitees für Pädagogischen Wissenschaften im Institut für Terotechnik Radom ..... 45

**Stanisław Kaczor:** Program dr Organisation der Vereinten Nationen „Kultur für den Frieden” ..... 48

**Agata Jazwińska:** Agrotouristik und Erziehung ..... 51

## KURSBILDUNG, SCHULEN FÜR DIE ERWACHSENEN 57

**Ireneusz Woźniak:** Bedingungen der Entwicklung von Unternehmungslust auf den Dorfgebieten ..... 57



<b>Stella Kamińska:</b> Ausbildung und Umqualifizierung der Erwachsenen auf den Dorfgebieten am Beispiel des Weiterbildungszentrums in Toruń .	69
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Erwachsenenbildung als eine Aussicht auf Entwicklung der Dorfgebieten .....	75
<b>Bronisław Bury:</b> Das kulturelle Erbe und Entwicklung der Lokalgesellschaft .....	77
<b>Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa:</b> Probleme der kleinen Dorfschulen .....	80
<b>Teresa Sarleja:</b> Wir lernen uns über ganzes Leben – Eröffnung der Freien Hochschule in Szczeczeszyn.....	83
<b>Halina Pokora, Tomasz Stachowicz:</b> Außerschulische Forme der Erwachsenenbildung auf den Dorfgebieten von Radomer Region. ....	87
<b>Piotr Sadowski:</b> Zentrum für Heilweisen und Rehabilitation des Polnischen Verbandes der Blinden in Ustronie Morskie .....	89

## **ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMARKT 92**

<b>Piotr Mosiek:</b> Erzieherische Möglichkeiten der Überwindung der Arbeitslosigkeit in Lokalgesellschaft .....	92
<b>Ewa Drozd, Wanda Kucharska, Barbara Solarek:</b> Moderne Techniken der zwischenmenschlichen Kommunikation auf dem Arbeitsmarkt.....	98
<b>Krystyna Jachna:</b> Verbindungen der beruflichen Weiterbildung mit Jugendarbeitsmarkt .....	104

## **DIE HERVORRAGENDEN PERSÖNLICHKEITEN DER KULTURTRÄGER 108**

Maciej Władysław Nawara (1944–1985) Organisator der Erwachsenenbildung auf dem Gebiet der Wrocław Wojwodschaft .....	108
Maria Julia Bolechowska (1921–1993) Mitschöpfer der Erziehungspsychologie .....	111
Józef Syska (1890–1982) Mitschöpfer der Elementarbildung auf Schlesien .....	114
Włodzimierz Łętek (1914–1986) Lehrer, Kulturträger auf dem Schlesienboden .....	117

## **KONFERENZEN, SEMINARE, TAGUNGEN 119**

## **WAS IST LESENWERT 121**

## Содержание

### КОММЕНТАРИЙ 5

Хенрик Беднарчик: О всеобщую программу образования взрослых .. 5

### XII ОБЩЕПОЛЬСКИЙ СЪЕЗД ДЕЛЕГАТОВ ОБЩЕСТВА ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ ЗНАНИЙ 7

Александр Лучак: Европа ставит на образование ..... 7  
Юлян Аулейтнер: Седьмая годовщина деятельности Педагогического  
института Общества по распространению знаний в Варшаве ..... 11  
Станислав Карась: 50-летие Общества по распространению знаний .. 15  
Казимеж Яскот: Соотношения: взрослый ученик–учитель ..... 21  
Боженна Рачиньска, Антони Рачиньски: Общество по распро-  
странению знаний – пути развития ..... 29

### ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 32

Тадеуш Пильх: Грех наивности ..... 32  
Эва Пшибыльска: Закон о непрерывном образовании Федеративной  
Республики Германии..... 38  
Хенрик Беднарчик, Иренеуш Возняк: Проблемы непрерывного  
профессионального образования – научное заседание Комитета по  
педагогической науке в Институте технологии эксплуатации в Радоме. 45  
Станислав Качор: Программа Организации Объединенных Наций  
“Культура для мира” ..... 48  
Агата Язьвиньска: Агротуризм, а воспитание ..... 51

### ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 57

Иренеуш Возняк: Условия развития предпринимательства в  
аграрных районах..... 57  
Стелла Каминьска: Обучение и переквалификация взрослых в  
аграрных районах на примере Центра непрерывного образования в  
городе Торунь..... 69

<b>Иренеуш Возняк:</b> Образование взрослых шансом развития аграрных районов .....	75
<b>Бронислав Буры:</b> Культурное наследие, а развитие локального общества .....	77
<b>Хенрик Беднарчик, Мария Павлова:</b> Проблемы малых сельских школ.....	80
<b>Тереса Сарлея:</b> Образования в течение всей своей жизни – открытие Розточаньского университета в Щебжешине .....	83
<b>Галина Покора, Томаш Стахович:</b> Внешкольные формы образование взрослых аграрных районов радомского региона.....	87
<b>Пиотр Садовски:</b> Лечебно-реабилитационный центр Польского союза слепых в городе Устронь Морски .....	89

## **ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 92**

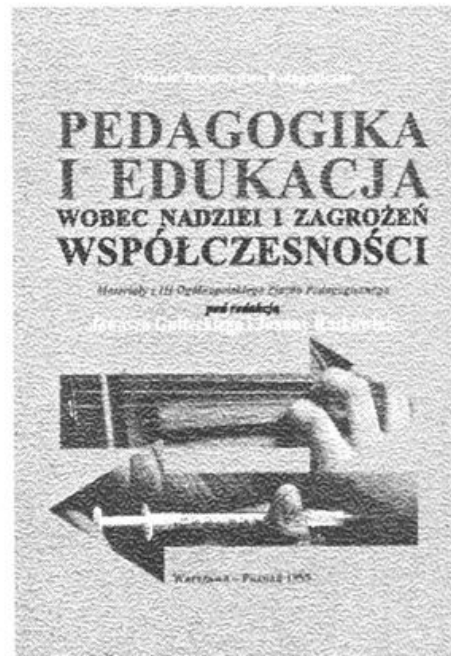
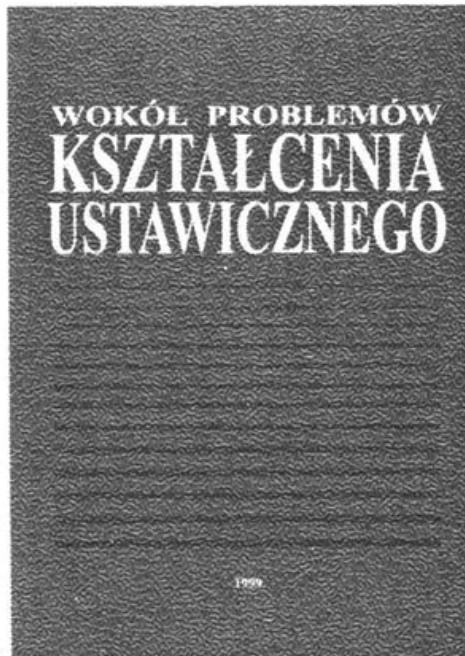
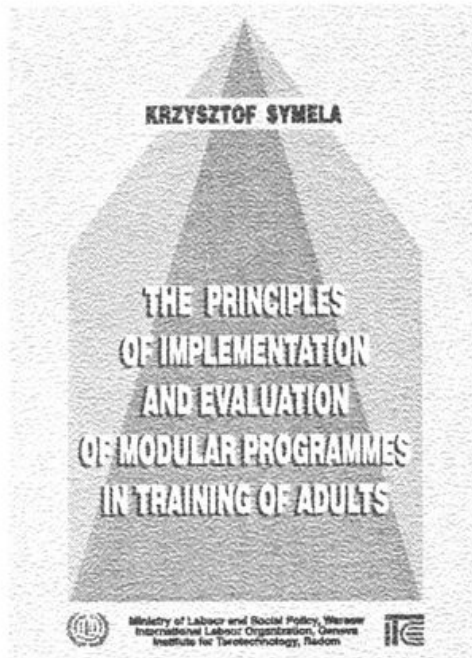
<b>Пиотр Мосек:</b> Образование возможностью борьбы с безработицей на локальном уровне .....	92
<b>Эва Дрозд, Ванда Кухарска, Барбара Соларек:</b> Современные техники междисциплинарного сообщения на рынке труда .....	98
<b>Кристина Яхна:</b> Связи профессионального образования молодежного рынка труда .....	104

## **ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 108**

<b>Мацей Владислав Навара (1944–1985)</b> организатор просвещение взрослых в районе вроцлавской области .....	108
<b>Мирия Юлия Болеховска (1921–1993)</b> Соавтор воспитательной психологии .....	111
<b>Юзеф Сыска (1890–1982)</b> Соавтор элементарного образования в Силезии .	114
<b>Влодзимеж Лентек (1914–1986)</b> учитель, просветительный и союзный деятель в Силезии .....	117

## **КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 119**

## **ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 121**





## SZKOŁY WYŻSZE TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ

### Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

ul. Urbanistów 3, 02-397 Warszawa

tel.: (0-22) 668-86-80

fax: (0-22) 824-37-68

Szkoła posiada filie w: Katowicach, Lublinie, Olsztynie, Szczecinie i Wałbrzychu.

Rektorem Szkoły jest prof. dr hab. Julian Auleytner.

WSP TWP prowadzi następujące kierunki studiów:

- pedagogika, różne specjalizacje,
- filologie: angielska, niemiecka, polska,
- poradnictwo rodzinne i polityka rodzinna,
- wczesnoszkolna edukacja zintegrowana.

Absolwenci szkoły otrzymują tytuł magistra.

### Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

ul. Wyzwolenia 30, 10-106 Olsztyn

tel.: (0-89) 527-55-45

fax: (0-89) 527-55-45

Rektorem szkoły jest prof. dr hab. Zygmunt Draben.

Szkoła prowadzi następujące kierunki studiów:

- informatyka i ekonomika,
- ekonomika w zakresie czterech specjalności:
  - a) finanse i bankowość,
  - b) rachunkowość i finanse,
  - c) ekonomika i organizacja przedsiębiorstw,
  - d) ekonomika i organizacja turystyki.

Absolwenci szkoły uzyskują tytuł licencjata.

### Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu

ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław

tel.: (0-71) 355-22-40

fax: (0-71) 355-22-40

Rektorem szkoły jest prof. dr hab. Robert Kwaśnica.

Szkoła prowadzi następujące kierunki studiów:

- pedagogika,
- pedagogika specjalna,
- stosunki międzynarodowe.

Absolwenci szkoły uzyskują tytuł licencjata.

### Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

ul. Potulicka 16, 70-959 Szczecin

tel.: (0-91) 448-00-21

fax: (0-91) 448-91-05

Rektorem szkoły jest prof. dr hab. Kazimierz Jaskot.

Głównym kierunkiem studiów jest pedagogika w zakresie następujących specjalności:

- pedagogika opiekuńcza z resocjalizacją
- doradztwo zawodowe,
- doradztwo społeczne,
- doradztwo personalne,
- edukacja społeczno-polityczna,
- edukacja informatyczna,
- edukacja turystyczna.

Absolwenci szkoły uzyskują tytuł licencjata.

ISSN 1230-9206



9 771230 920994