

EDUKACJA *ustawiczna* DOROŚŁYCH

4(31)/2000

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

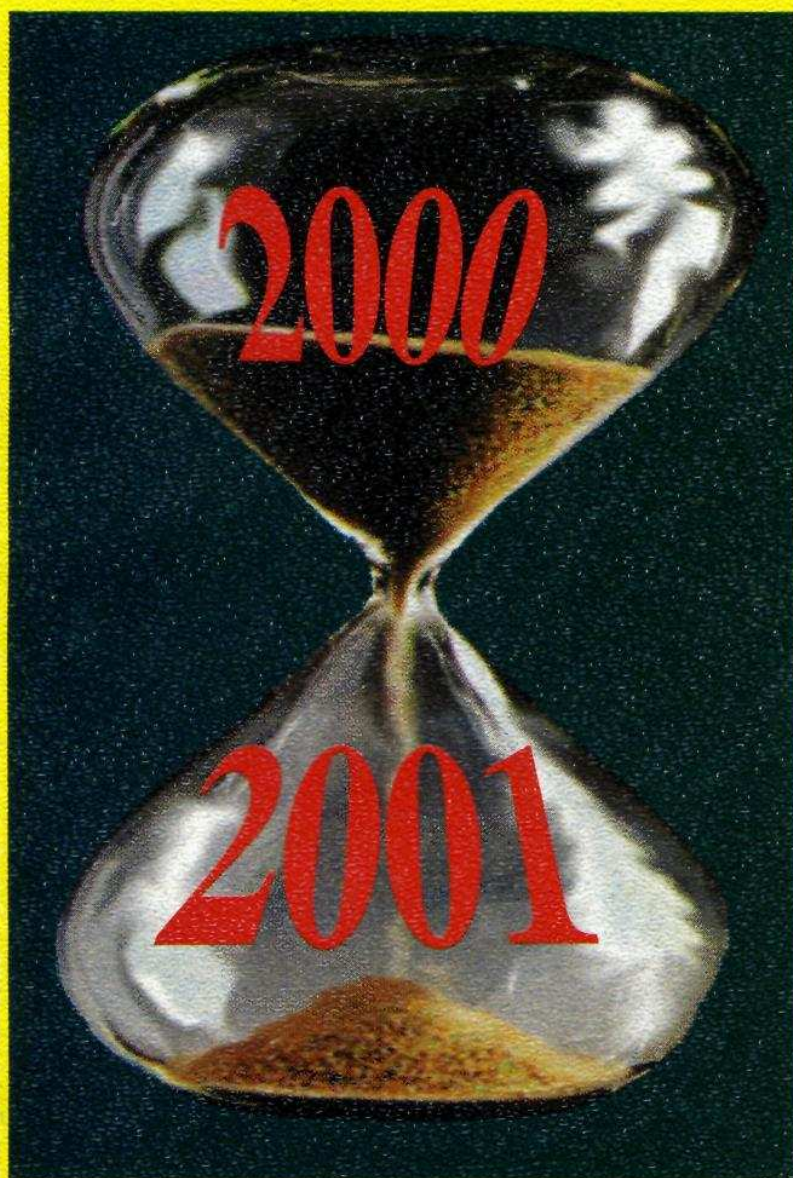
ISSN 1507-6563

2



P-148

4/2000



ESVA

WYDAWCY:

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

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

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

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

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

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

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

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

4(31)/2000

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. Maria Pawłowa, 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. 364-42-41 w. 245, 265
fax 364-47-65
e-mail:alicja.sadlowska@itee.radom.pl

809. wydawnictwo ITeE

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

KOMENTARZ

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

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2000



EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

4(31)/2000

KOMENTARZ 5

Henryk Bednarczyk: Na przełomie tysiącleci 5

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 7

Alfred Mielczarek: Podmiot życia publicznego w erze postideologicznej 7

Kazimierz Przyszczypkowski: Środowiskowe uwarunkowania edukacji 16

Wiesław Gworys, Stanisław Kaczor: Stowarzyszenie Oświatowców
Polskich przez jubileuszem XX-lecia..... 25

Henryk Matej: Oświata dorosłych w powiecie zamojskim..... 30

Czesław Wiśniewski: Cele w wychowaniu dorosłych..... 31

Gerard Straburzyński: Wspomnienie działacza TWP z Wielkopolski..... 41

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 48

Jacek Kwiatkowski: Zakład Doskonalenia Zawodowego Katowice pierw-
szą instytucją oświaty zawodowej z certyfikatem jakości ISO 9001 48

Anna Kruk: Zintegrowany system zarządzania szkołą dla dorosłych 52

Małgorzata Olech-Klonecka: Wykorzystać ich czas 57

Bożenna Dąbrowska, Aurelia Michałowska: Nauczyciele w dobie re-
formy 64

**Zofia Adamczyk-Gajewska, Małgorzata Korczak, Maria Pawłowa,
Jadwiga Rudecka, Jolanta Religa:** Metoda „leittexte” w kształceniu za-
wodowym 66

Dorota Koprowska: Założenia i efekty funkcjonowania ośrodków
ustawicznej edukacji zawodowej 70

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 76

Włodzimierz Trzeciak: Modernizacja polskiego poradnictwa zawodowego 76

Iwona Kacak, Jolanta Religa: Poradnictwo i informacja zawodowa
urzędów pracy w RFN 86

Alfred Czesła: Postawy i oczekiwania osób długotrwale bezrobotnych..... 90

Anna Szelewicka: Sytuacja życiowa rodzin bezrobotnych w środowi-
sku wiejskim 98

Artur Fabiś: Wskaźnik efektywności zatrudnienia po kursach i szkole-
niach organizowanych przez urzędy pracy 109

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 115

- Mgr inż. Tadeusz Alankiewicz. Trzeba mieć charakter – *Stanisław Kaczor* 115
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pszczołowski (1922–1999). Prakseolog
i teoretyk organizacji i kierowania – *Piotr Kowolik*..... 116

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 119

- I Międzynarodowe Targi Firm Symulacyjnych – *Małgorzata Olech-Klonecka* 119
II Letnia Szkoła Młodych Andragogów – *Maciej Sobański* 119
Więcej niż rozmowa – komunikacja w edukacji specjalnej – *Jerzy Stoch-
mialek* 123
Multimedia w Biznesie 2000 – *Krzysztof Symela*..... 125
Ogólnopolska Inauguracja Roku Szkołowego 2000/2001 w Oświacie Doro-
słych – *Teresa Sarleja* 126
Edukacja 2000 – teoria, praktyka 126
Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych i edukacji 126
Inauguracja roku akademickiego w szkołach SOP – *Stanisław Kaczor* 127
Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych – *Mirostław
Żurek* 128
Przyszłość oświaty zawodowej – problemy do rozwiązania..... 128
Uznawanie i potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w Unii Europejskiej
i Polsce 129
Miejsce i rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu nauczycieli dla
zreformowanej szkoły 129
Modernizacja systemu kształcenia zawodowego. Modułowe dokumenta-
cje programowe – realizacja eksperymentu pedagogicznego w latach
1996–2000 – *Janusz Figurski* 130

CO WARTO PRZECZYTAĆ 132

- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN: Strategia roz-
woju Polski do roku 2020. Tom I Diagnoza ogólnych uwarunkowań roz-
wojowych. Warszawa 2000 Dom Wydawniczy Elipsa – *Stanisław Karaś*..... 132
Ryszard Szubański: Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora
szkoły. Warszawa–Łódź 1999, Wydawnictwo Szkolne PWN – *Piotr Kowolik* 133
Kazimierz Denek: Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej – *Stanisław
Kaczor* 135

CONTENTS 139

INHALTSVERZEICHNIS 141

СОДЕРЖАНИЕ 143

Komentarz

NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECI

Analizy i prognozy publikowane na przełomie „wieków i tysiącleci” kolejny raz podkreślają znaczenie edukacji ustawicznej, edukacji w ciągu całego życia w szczególności dla rozwoju osobowości społeczeństw i cywilizacji. Rozpatrując nasze polskie problemy edukacyjne trzeba dokonywać porównań z najlepszymi rozwiązaniami, ale często trzeba zdecydowanie bronić naszego polskiego dorobku w zakresie wychowania przedszkolnego, pracy środowiskowej, edukacji zawodowej. Trzeba racjonalnie korzystać z dorobku zachowawczej, konserwatywnej Europy, amerykańskiej teraźniejszości i przedsiębiorczości oraz japońskiego optymizmu ukierunkowanego na przyszłość. Należy pamiętać również, że dla sporej części świata osiągnięcie takiej powszechności i poziomu kształcenia jest ciągle odległą perspektywą. Nie zwalnia to od troski i realnych działań nad poprawą dostępności kształcenia, upowszechniania studiów wyższych i poprawą jakości edukacji. Tempo wzrostu ilości studentów przekracza wszelkie prognozy. Coraz trudniejszym problemem staje się edukacja osób dorosłych. Bez programu powszechnej edukacji dorosłych absolwenci nawet sprzed kilku lat nie poradzą sobie na rynku pracy, a nawet będą mieli kłopot z prostym funkcjonowaniem w społeczeństwie już informacyjnym. Jak zachęcić do kształcenia, zdobywania wiedzy?

Tempo zmian, szczególnie informatyzacja, rozwój technik komunikacji, przyspieszają procesy integracji i globalizacji, powodują istotne pogłębienie podziałów i nierówności, a także zagubienie człowieka nie radzącego sobie i zagubionego w pozornym nadmiarze informacji. Alvin Toffler w opublikowanym w 1970 roku „Szoku przyszłości”, a później „Trzeciej fali” (rolnictwo, rewolucja przemysłowa, era wiedzy) sam jest zdumiony zawrotnym tempem zmian, a nawet pisze, że nasze obecne ukształtowanie genetyczne uniemożliwia zdolność podejmowania szybkich, przemyślanych decyzji przez jednostki i grupy nawet wspomagane przez komputerowe bazy danych i segmentowaną informację. Postępujące zróżnicowanie gospodarki i społeczeństwa powoduje jednak powstanie nowych obszarów zależności i współdziałania indywidualnego zapotrzebowania oraz współuczestniczenia np. wpływu konsumenta na produkcję i usługi. Są też próby wielkiego porządkowania i zastosowania komputerów i Internetu na niebywałą skalę. Wkrótce zostanie uruchomiony w sieci wielki, powszechnie dostępny katalog wszystkich znanych (około 1,8 mln) gatunków roślin i zwierząt (Global Biodiversity Information Facility), zawierający

charakterystykę, miejsc występowania, opis budowy, spis literatury, a także adresy zapisów audiowizualnych, miejsce przechowywania ekstraktów DNA, zamrożonych tkanek itp.

Kongres kultury, który odbył się w Warszawie, był dobrym akcentem zwrócenia uwagi na konieczność koncentracji działań i znaczenia kultury. Wrażenie pozostawiły wystąpienia Ryszarda Kapuścińskiego „Globalny świat w każdej wiosce” i apel Gustawa Holoubka o humanizację. Chciałbym przypomnieć przy okazji opublikowany przez Janusza Gajdę w „Ruchu Pedagogicznym” i „Głosie Nauczycielskim” artykuł „O nowy humanizm w pedagogice”.

Zgodnie z duchem przedstawionych rozważań ostatni w tym roku numer Edukacji Ustawicznej Dorosłych otwiera artykuł Alfreda Mielczarka „Podmiot życia publicznego w erze postideologicznej”. Prezentujemy dokonania Zakładu Doskonalenia Zawodowego Katowice jako przykład centrum edukacyjnego wpływającego istotnie na poziom wykształcenia społeczeństwa w regionie, otwartego na innowacje i konsekwentnie dążącego do poprawy jakości kształcenia, czego dowodem jest nadany przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji, jako pierwszej w Polsce instytucji oświatowej dorosłych, certyfikat systemu jakości ISO-9001. W artykule „Modernizacja polskiego poradnictwa zawodowego” Włodzimierz Trzeciak odnosi się do dokumentu przyjętego przez Radę Ministrów pt.: *Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–2006*, w którym istotną rolę przypisuje się poradnictwu zawodowemu.

Wśród sylwetek oświatowców przedstawiamy biogramy prof. Tadeusza Pszczołowskiego i mgr. inż. Tadeusza Alankiewicza. Polecamy również lekturę opracowania Komitetu „Prognoz Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*.

Opublikowane artykuły i informacje, mamy nadzieję, będą okazją do przemyśleń, ale również stanowią dokumentację procesów i wydarzeń polskiej edukacji ustawicznej przełomu tysiącleci.

Dziękując za współpracę już bardzo licznej grupie naszych Autorów i Współwydawców proszę o przyjęcie życzeń zdrowia i wszelkiej pomyślności. Chcę wyrazić nadzieję, że dalej nasza współpraca będzie sprzyjać rozwojowi Edukacji Ustawicznej Dorosłych, a kwartalnik będzie zdobywał nowych czytelników i coraz lepiej służył Czytelnikom, Autorom i Współwydawcom.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Alfred Mielczarek

PODMIOT ŻYCIA PUBLICZNEGO W ERA POSTIDEOLOGICZNEJ

Dezorientacja zamiast nowej orientacji

Od niedawna w Polsce i prawdopodobnie też w innych krajach postsocjalistycznych sporo ludzi oczekiwało na opublikowanie czegoś, co można by nazwać rozwiniętą ideologią kapitalizmu. W każdym razie, ludzie dawniej przyzwyczajeni do możliwości poznania ideologii socjalistycznej (i to bardzo szeroko, bo począwszy od dzieł naukowych, a kończąc na różnych publikacjach popularnych), co najmniej podświadomie liczyli na ideologiczną konkurencyjną ofertę kapitalizmu. Sądono bowiem, że w ślad za politycznymi i ekonomicznymi zwycięstwami kapitalizmu przyjdzie pora na uzasadnienie moralne i jasne sformułowanie nowych podstaw życia społecznego i globalnego. Starsi, znający kapitalizm z własnego doświadczenia, byli wprawdzie nieco mniej pewni owoców zwycięstwa ideologii kapitalistycznej, ale też mieli pewne nadzieje. Może – sądono – nowa ideologia nie okaże się sprawiedliwszą, ale z pewnością będzie ona bardziej realna niż ideologia socjalistyczna, nieraz zresztą niezręcznie propagowana.

Tymczasem jak dotąd taka ideologia nie ukazała się, przynajmniej w jakiejś możliwie spójnej formie. Może też jakby w zamian za rozczarowanie za brak tego rodzaju dzieł wysunięto tezę, że po upadku komunizmu nikomu już w ogóle nie będzie potrzebna żadna ideologia, ponieważ w dziejach ludzkich nastąpił tym samym jakościowo nowy przełom, nazywany „końcem historii”. Zdaniem głównego autora tej tezy, Amerykanina prof. Francis Fuknyamy, (wtedy doradcy rządu USA) „koniec historii” miał kłaść kres wszelkiej ideologii, bo zapowiadał epokę dziejów kontrolowanych, w której już miało nie być konfliktów. Koncepcja F. Fuknyamy, wyrażająca zresztą potrzebę ideologii raczej tylko na wypadek konfliktów, nawet w tak wąskim rozumieniu, zupełnie nie sprawdziła się. I jak na iro-

nię wcale nie stało się nam bliżej do „dziejów kontrolowanych”. Wystarczy powołać się na stan bezpieczeństwa świata (już w parę lat po upadku komunizmu wybuchło 50 wojen lokalnych); na wzrost bezrobocia, na upowszechnianie się nędzy, nie mówiąc już o zaspokajaniu potrzeb duchowych człowieka. W każdym razie *zamiast oczekiwanej całokształtowej oferty ideologicznej w zasadzie upowszechniała się jedynie ideologia wolnego rynku*.

Dla wielu ludzi bowiem samo hasło – „wolny rynek” było atrakcyjne, ponieważ wyraźnie eksponowało ono skądinąd miłe uchu słowo „wolny”. W Polsce, zwłaszcza na wsi, wolny rynek był ponadto rozumiany jednostronnie jako prawo do podnoszenia cen własnych towarów bez uwzględniania skądinąd typowych warunków wolnorynkowych, w szczególności – bez uwzględniania działania – konkurencji krajowej i zagranicznej.

Na samym Zachodzie w oczach niektórych wnikliwych obserwatorów życia ekonomicznego i społecznego ideologia i rezultaty działania wolnego rynku w czasach postkomunistycznych dość szybko zaczęły jawić się w niekorzystnym świetle, ukazując przysłowiową drugą stronę medalu. Co ciekawe, oponenti ideologii wolnego rynku zaczęli pojawiać się nawet w samym gronie kapitalistów. W „Die Zeit” zabrał głos George Soros, kapitalista uchodzący za międzynarodowy autorytet, znany m.in. z altruizmu. Redakcja opatrzyła jego wypowiedź, będącą zarazem rodzajem „wyznania wiary”, tytułem: „Gdy kapitalista ostrzega przed kapitalizmem”¹. G. Soros uważa, iż Zachód, który dotąd określał się jedynie w kontekście komunistycznego zagrożenia, stracił teraz świadomość celu. Pozostało mu tylko jedno przekonanie: wiara w cudowną moc rynku, wiara wynikająca z lefeseryzmu, głoszącego, że „tym, co najlepiej służy dobru ogółu, jest niczym nie ograniczone działanie we własnym interesie”². W tej skądinąd niewielkiej tezie zawiera się jednakże główna idea współczesnego kapitalizmu. Idea usiłująca wyjaśnić przede wszystkim moralną podstawę działania kapitalizmu, co najwyżej nieco modyfikowaną w aspekcie narodowym lub państwowym. Tak np. Zbigniew Brzeziński uważa, że „co jest dobre dla Stanów Zjednoczonych, jest dobre dla świata”³.

W sytuacji więc, gdy zabrakło komunizmu zagrożenie ze strony lefeseryzmu gospodarczego G. Soros uważa za niebezpieczniejsze niż zagrożenie ze strony totalitarnych ideologii. Zdawałoby się skromne i pozornie przekonujące hasło, skądinąd jasno wyrażane: „dbając o swój interes, tym samym dbasz o interes całego kraju a nawet świata”, niesłychanie jednak destabilizuje życie społeczne, zwłaszcza podcina ono psychologiczne podstawy współczesnej kultury. Mechanizm rynkowy, oparty na afirmacji interesu, przyczynia się bowiem do pogrzebienia wartości tradycyjnych, nie dając teraz człowiekowi w zmian czegoś, co rzeczywiście ułatwiłoby mu pełniejsze życie i solidniejszą orientację w skądinąd skomplikowanej rzeczywistości. Preferuje się w istocie tylko reklamę i marketing, wartości przecież dalekie od kształtowania pogłębionej osobowości człowieka. Zdaniem G. Sorosa: „ludzie, którzy nie mają już pewności, za czym się opowiadają i jakie mają poglądy, za kryteria wartości uznają coraz częściej pieniądze i sukces. To, co droższe, uchodzi za

¹ „Die Zeit” 17 I 97; Forum 9 II 97.

² G. Soros, tamże.

³ Cyt. za Newsweek 10 XI 94; Forum 23 XI 97.

lepsze. To, co było przedtem zawodem, stało się biznesem... Miejsce wiary w pryncypia zajął kult sukcesu. Społeczeństwo zgubiło swą kotwicę”⁴. W ten sposób społeczno-ideologiczna reorientacja zamieniła się w dezorientację.

Troska o interes własny rozumiana jako jednoczesne dbanie o dobro ogólnospołeczne, a nawet globalne, staje się dla elit zarazem nie lada rozgrzeszeniem z ich bierności w działaniu na rzecz danych społeczeństw i ludzkości. Czasami do tego jeszcze dochodzi wyraźna aprobata darwinizmu społecznego, wyrażanego w niczym nieskrępowanym haśle: „przeżywają najlepsi”. Trudno więc liczyć na to, żeby na takim podglebiu mogły wykształtować się więzi, spajające ludzi. G. Soros w końcu z ubolewaniem stwierdza, że „nowy ład światowy nie wytworzył się na miejsce starego, weszliśmy w epokę bezładu.

Jakże to jest dalekie od wiary wejścia w epokę dziejów kontrolowanych. Zresztą, choćby tylko hipotetycznie, żadne kryteria kontroli dziejów nigdy nie zostały sformułowane.

Innymi słowy, zagubienie pryncypialnej kotwicy na rzecz biznesu spowodowało zaistnienie takiej sytuacji, w której nader niekorzystnie zmieniają się nie tylko regulatory życia ekonomicznego, ale również regulatory życia psychicznego. Brytyjski psychoanalityk Oliver James, badając problem, dlaczego ostatnio ludzie stali się bardziej niezadowoleni, poirytowani i autodestrukcyjni, również ze swego punktu widzenia dochodzi do wniosku, że mózg człowieka po prostu odzwierciedla to, co się wokół dzieje w życiu społecznym i emocjonalnym. Za to zaś, co się teraz dzieje wokół, odpowiada zaawansowany kapitalizm, bo „nie spełnia naszych wymagań odnośnie statutu społecznego i niszczy trwałe związki, do których instynktownie lgniemy”⁵.

Głosem wyrażającym brak zaufania do epoki rozwiniętego kapitalizmu jest wiele. I coraz wyraźniej zaznaczają się one również w sferze kulturowej. Teraz jakby też z całą mocą upominało się o przypomnienie dawne powiedzenie, że „nie samym chlebem człowiek żyje”, chociaż i tego chleba jest znacznie mniej niż obiecywano. Co więcej, wszystko wskazuje raczej na to, że po upadku ideologii komunistycznej tylko na parę lat przycichł skądinąd stary problem, żeby nie streszczać życia społecznego tylko do czynnika ekonomicznego. Zimą 1969/70 Daniel Bell napisał „Kulturowe sprzeczności kapitalizmu”⁶, poddając dość gruntownej analizie kapitalizm, widziany oczyma kulturologa i socjologa. Kapitalizm, obserwowany z tego właśnie punktu widzenia, zaczął przypominać bohatera, który stworzył wielki kamień, ale którego sam już nie potrafi unieść, chociaż trzeba przestawić go na inne miejsce. Zatem już jakieś ćwierć wieku przed G. Sorosem, D. Bell przedstawił kulturową słabość kapitalizmu. Można by więc za nich powiedzieć, że obalenie komunizmu m.in. dlatego wepchnęło kapitalizm w bezład, bo dopiero wtedy ewidentnie odsłoniło jego starą słabość. Kapitalizm nigdy bowiem dotąd nie był w stanie stworzyć takich zasad, na podstawie których (w szczególności na podstawie przekonujących racji moralnych) można byłoby zorganizować życie społeczne i świat.

⁴ G. Soros, tamże.

⁵ O. James. „Luka szczęścia”. „The Guardian” 15 IX 1997 (Forum 30 XI 1997).

⁶ D. Bell „Kulturowe sprzeczności kapitalizmu”. WN, PWN 1994.

Dynamizm zaś kapitalizmu, to jakby ustawiczny pośpiech, siłą rzeczy streszczający życie człowieka tylko do i dla terażniejszości. Tym samym pozbawia on to życie styku z przeszłością i lekceważy sobie potrzebę widzenia przyszłości. Dla prawidłowego rozwoju człowieka i świata jest to wręcz groźne, ponieważ w konsekwencji takiego nastawienia kapitalizm rwie ciągłość łańcucha kultur. Zdominowanie zaś kapitalizmu przez terażniejszość wynika z odstępstwa od podporządkowania interesu prywatnego interesom zbiorowym (co zresztą najwyraźniej potwierdził G. Soros). Kryzys kultury jest właśnie następstwem takich motywów działania ludzi, które zasadzają się na prymacie interesu własnego.

Po upływie ćwierć wieku od napisania przez D. Bella „*Kulturowych sprzeczności kapitalizmu*”, chciałoby się jeszcze dopowiedzieć, że zaktywizowanie zasad działania wolnego rynku również na terenie kultury powoduje niebywale niekorzystną przemianę samej kultury. Mająca parę tysiącleci *kultura ducha na naszych oczach przemieniła się w kulturę zmysłów*.

Innymi słowy, kultura zdominowana przez wolny rynek, to już nie ta kultura, która byłaby kolejnym ogniwem w łańcuchu kultury, począwszy od jej starożytnej genezy. To zaś, co w kulturze wolnorynkowej na pewno pozostało z dawnej kultury, to z pewnością sama nazwa. Niestety, nie pojawiło się dotąd dzieło naukowe, ukazujące kulturowe sprzeczności kapitalizmu znacznie głębiej i pełniej niż to zrobił D. Bell, chociaż fakty najnowsze całkowicie potwierdzają jego spostrzeżenia wcześniejsze.

To zaś, co na ten temat piszą tacy autorzy, jak właśnie D. Bell, G. Soros lub O. James, trzeba przyjąć jako krytykę wstępną, ponieważ sam mechanizm drogi, wiodącej od działania systemu społeczno-politycznego do kultury i zachowania się jednostki, jeszcze czeka na gruntowniejsze przebadanie. W konkretnym, interesującym nas tu wypadku, stosunkowo łatwo oczywiście zauważyć, jak nadrzędność własnego interesu tworzy takie bodźce i drogowskazy życiowe, które z jednej strony pchają człowieka w stronę egoizmu, hedonizmu i przesadnej konsumpcji, a z drugiej – rażą nadmiernymi lukami w rozumieniu sensu życia i nierzadko bezdrożami w poszukiwaniach nowych rozwiązań. Powstające luki w łańcuchu kultury mogą oczywiście kumulować się. Może też powstać taki niedosyt odczuwania sensu życia ludzkiego, którego już nie da się przytłumić narkotyzowaniem się wytworami kultury zmysłów.

Konsekwencje demokracji uproszczonej

Bywanie podmiotem politycznym zwykle łączy się z życiem w systemie demokratycznym. W przeciwieństwie bowiem do życia obywateli w systemach totalitarnych, właśnie demokracja uchodzi za jedyny zresztą system, mający stwarzać obywatelowi warunki do podmiotowej realizacji, poprzez jego współudział w podejmowaniu decyzji o charakterze społecznym.

Greckiego pochodzenia termin „demokracja” (démos = lud + krátos = władza; ludowładztwo) stał się w cywilizowanym świecie hasłem, a nawet symbolem, pretendującym do wyrażania jednej z powszechnych wartości uniwersalnych. Wartości mającej mieć nie

kwestionowane znaczenie polityczne, społeczne i moralne. „W obronie demokracji” usprawiedliwia się nawet wypowiedzenie wojny. Kto by zresztą zliczył polityków, partie i media, afirmujące się demokracją. Demokracja uchodzi więc za polityczny absolut.

W aspekcie praktycznym demokracja ma faktycznie polegać na przestrzeganiu woli większości, wyrażanej przez wyborcę w wyborach powszechnych. W tym kontekście są nader *zaskakujące opinie o demokracji współczesnej*, która wbrew pozorom bywa jedynie demokracją przedstawicielską. Te opinie, skądinąd oparte na solidnej, fachowej obserwacji, wyrażają przekonanie, że demokracja przedstawicielska od dłuższego czasu zawodzi i to nawet w krajach, uchodzących za jej współczesną centralę. Od wielu bowiem lat w kolejnych wyborach prezydenckich w USA udział uprawnionych do głosowania obywateli nie przekracza 40 procent. Co więcej niska frekwencja w skądinąd nader ważnych wyborach amerykańskich (wybiera się głowę państwa i zarazem szefa rządu) nie wykazuje cech przejściowych i jakby w ślad za nią obniża się również frekwencja wyborcza w innych krajach demokratycznych. W wypadku ostatniego prezydenta USA Billa Clintona, udział uprawnionych do głosowania wyniósł tylko 38 procent. W każdym razie spostrzeżenie, że *obywatel – podmiot życia publicznego zaczyna rozmijać się ze współczesną demokracją*, jest nader niepokojące. Co więc wygląda na to, jakby w całym historycznym rozwoju demokracji postęp wręcz zatrzymał się.

Znawca historii wyborów amerykańskich Artur Szlesinger przypomniał⁷, że „w roku 1888 w wyborach brało udział 70 procent uprawnionych do głosowania”. Sądzić zatem można, że w wyborach wcześniejszych w USA (J. Waszyngton jako pierwszy prezydent USA został wybrany w 1789 roku) brało udział znacznie więcej niż 70 procent uprawnionych do głosowania. Politologowie jakoś nie śpieszą się z wyjaśnianiem tego problemu, a dodać trzeba jeszcze, że wtedy, tj. ponad 100 lat temu, zdawałoby się przy rodzącej się dopiero świadomości obywatelskiej Amerykanów, przy ówczesnych trudnościach komunikacyjnych (do lokali wyborczych dochodziło się pieszo lub dojeżdżało konno sporo kilometrów) brało udział w wyborach niemal o połowę więcej obywateli niż obecnie.

W tak dużym spadku frekwencji wyborczej niektórzy obserwatorzy rozwoju życia politycznego i społecznego widzą w ogóle *kryzys demokracji przedstawicielskiej*.

Londyński „The Economist”⁸ (uważany za najlepszy tygodnik gospodarczy świata) z okazji swego 150-lecia, zapraszając kilkunastu wybitnych publicystów, intelektualistów i polityków z różnych krajów, m.in. zamieścił znamieny artykuł Briana Beedkama pt. „Precz z demokracją przedstawicielską! Niech żyje demokracja bezpośrednia!”. Autor wypowiedział się za radykalną zmianą sposobu urzeczywistniania idei demokracji. Do niedawna, tzn. przed upadkiem komunizmu, można było jeszcze jakoś tłumaczyć się potrzebą utrzymania procedury uproszczonej. Zimna wojna, jak każda wojna, wymagała szybkich decyzji. Ale teraz, gdy czynnik zagrożenia, bądź choćby tylko domniemanego zagrożenia, przestał istnieć, trzeba zdecydowanie spojrzeć prawdzie w oczy.

⁷ W wywiadzie dla Siegel’a (21 XI 94, Forum 11 XII 94).

⁸ 11 XI 93 („Forum” 3 X 93).

Oczywiście zarówno politykom, jak i innym osobistościom, związanym z demokracją przedstawicielską (żeby nie powiedzieć – żyjących z demokracją przedstawicielskiej), nie tak łatwo będzie to uczynić. Wychodzi przecież na to, że w ich głównej ofercie politycznej zaczyna być coś moralnie podejrzanego, pozostawiając pod znakiem zapytania całą dotychczasową podstawę legitymizacji władz, obecnego porządku społecznego i w ogóle – podstawę modelu politycznego, mającego być uniwersalnym. Bagatela!

Do utożsamiania demokracji jedynie z demokracją przedstawicielską przyzwyczaili się zresztą nie tylko politycy. Po prostu *świat współczesny już zapomniał o europejskiej genezie demokracji*.

Przypomnijmy zatem niektóre fakty historyczne. W Europie po rewolucjach społecznych (w Holandii w XVI w., w Anglii w XVII w. i we Francji w XVIII w.) mimo usilnego dążenia do wolności i równości, nie dało się już rozwiązać problemu demokracji analogicznie do wcześniej odkrytego (w czasach Odrodzenia) wzorca demokracji antycznej, zwłaszcza greckiej. Demokracja grecka – jak wiadomo – polegała na bezpośrednim udziale wszystkich wolnych obywateli w podejmowaniu decyzji (udział w debatach i w głosowaniu), dotyczących ówczesnego życia polityczno-społecznego. Grecy (nie wchodząc tutaj w cały historyczny proces ukształtowania się ich demokracji) mogli sobie pozwolić na demokrację bezpośrednią, bo jakby w parze z ich postępowaniem społecznym szły możliwości naturalne. Po prostu w starożytnej Grecji można było zebrać wszystkich obywateli w jednym miejscu (tj. na rynku dawnego miasta-państwa), gdzie ze względu na warunki klimatyczne zebrania obywateli nie cierpiały przez to, że odbywały się na wolnym powietrzu.

W czasach współczesnych po prostu wychodzi na to, że demokracja przedstawicielska zwana również nie bez racji demokracją pośrednią (choć przymiotnik „pośrednia” bywa w tym wypadku jeszcze mniej używany niż „przedstawicielska”) nie pojawiła się jako pogłębienie starożytnej demokracji greckiej (na co zresztą wypadałoby liczyć z uwagi na sam historyczny rozwój życia społecznego), lecz z konieczności. Skoro bowiem, w sytuacji ludnościowej i terytorialnej ówczesnej Europy nie było odpowiednich warunków na wprowadzenie demokracji bezpośredniej, to trzymając się już choćby tylko samych realiów naturalnych, trzeba było wybierać jedynie „delegatów” tj. przedstawicieli. Tym bardziej że w okresie rewolucji europejskich ówczesni przedstawiciele bywali szczerze przejęci swą misją, zobowiązując się godnie reprezentować w parlamentach swych wyborców i możliwie wiernie wyrażać ich wolę.

Zatem zarówno treść, jak i forma działania przedstawicieli stały się nie kwestionowanym wynalazkiem społecznym, ułatwiającym godzenie wyrażania woli w istocie masowego już wyborcy z realnymi warunkami określanymi coraz bardziej przez postęp cywilizacyjny. Z biegiem lat wytworzył się zresztą system parlamentarny, oparty na niezłe działającym mechanizmie demokracji przedstawicielskiej. Ale w dobie obecnej ten mechanizm zaczyna jednak – jak widać – zawodzić i to na przekór wzmożonym teraz potrzebom propagandy idei demokracji. Co najmniej połowa wyborców już go nie uważa za niezawodny.

Ten mechanizm – twierdzą znawcy demokracji przedstawicielskiej – mógłby być akceptowany tylko wtedy, gdyby faktycznie spełniał on określone warunki. To znaczy, gdyby *wyborca i jego przedstawiciel* dokładnie ze sobą przedyskutowali program realizacji, zakoń-

czony ustaleniem (swoistym podpisaniem umowy), do czego dany przedstawiciel zobowiązuje się. Wbrew pozorom realizacja tego warunku musiałaby teraz mieć nieraz charakter wręcz rewolucyjny, bo zmieniający dotychczasowe zasady ustalania i przestrzegania zobowiązań przedstawiciela wobec wyborcy. Wystarczy powiedzieć, że wybrany przedstawiciel musiałby np. być zwolniony z obowiązku reprezentowania polityki swej partii w sytuacji, gdyby coś w polityce tej partii było sprzeczne z wolą jego wyborcy. Wyborca musiałby też mieć prawo i realne możliwości wycofania swego przedstawiciela w sytuacji, gdyby okazało się, że między wyborcą a jego przedstawicielem zaszło jakieś nieporozumienie, nie mówiąc już – oszustwo.

Co surowsi krytycy demokracji przedstawicielskiej nawet twierdzą, że jeśli mechanizm tej demokracji w ogóle działa, choćby przy zgrzytach, to w istocie dlatego, że łagodzi go nieświadomość zarówno wyborcy, jak i jego przedstawiciela. Po prostu pierwszy nigdy się nie dowiedział, jakie faktycznie przysługują mu prawa, a drugiemu nigdy do końca nie powiedziano, jakie ma on obowiązki wobec wyborcy.

W każdym razie, muszą być jakieś powody, dla których współczesny wyborca – obywatel z daleka omija urny wyborcze. Poza tym nie w pełni skutecznym mechanizmem demokracji przedstawicielskiej pewne przyczyny z pewnością tkwią w ogólnym stylu życia współczesnych społeczeństw. Niektórym wyborcom sama akcja wyborcza jawi się jako jedna wielka walka propagandowa, uprawiana przede wszystkim przez media, a mająca niewiele wspólnego z propagowaniem swych programów społecznych bądź z troską o wyrażanie opinii potencjalnego odbiorcy. Dla wyborcy staje się coraz bardziej oczywistym, że koniec końców wygrywa tylko siła indoktrynacji.

Czyżby zatem omijanie urn wyborczych było manifestacją niezadowolenia ze strony wyborcy, zwłaszcza w krajach postkomunistycznych, do niedawna usilnie namawianych na demokrację? Odpowiedź niewątpliwie wymagałaby dokładniejszego prześledzenia najnowszej historii społecznej. Jedno wszakże wydaje się już pewne, wyborca szybko przekonał się, że we wszystkich zresztą sprawach podstawowych jego głos (rzekomego laika) faktycznie zupełnie nie liczy się. I ludzie bądź o tym wiedzą, bądź wyczuwają, „co w trawie piszczy”. Jednym słowem, przebija się zaskakująca myśl, że dzisiejszy *wyborca może bronić swej podmiotowości jedynie unikiem*.

Woli on być obywatelem biernym niż przedmiotem czyichś manipulacji. Osobną kwestią byłaby analiza obecnego stosunku: wyborca – jego przedstawiciel widziana w aspekcie oświatowym. Jeszcze nie tak dawno ten stosunek przypominał układ, zawierany przez wyborcę, tj. co najwyżej przez politycznego amatora (niekiedy wręcz – przez analfabeta) z przedstawicielem jako ze specjalistą, który go miał wyręczać w sprawach temu pierwszemu prawie zupełnie nie znanych. Teraz natomiast, przynajmniej w większości cywilizowanych krajów świata, wyraźnie zmalała różnica w wykształceniu między wyborcą a jego przedstawicielem. Mało tego, dzisiejszy przedstawiciel nie tylko nie ma bezwzględnej przewagi intelektualnej nad swym wyborcom, ale jeszcze stale wyczerpuje się jego moralny kredyt zaufania.

Patrząc historycznie na proces rozwoju demokracji przedstawicielskiej, można też zauważyć, że w miarę wyspecjalizowania się przedstawiciela w jego działalności parlamen-

tarnej i w miarę narastania biurokratyzmu parlamentarnego w istocie od wyborcy żąda się tylko jednego – oddania głosu. Faktycznie bowiem w ogóle nie dopuszcza się myśli, żeby sam wyborca mógł swemu przedstawicielowi zaproponować coś ważnego. W ten sposób demokrację przedstawicielską coraz bardziej obciąża fakt, że im bardziej się ona „doskonali”, tym mniej liczy się z podmiotowością wyborcy. Wykształtowało się bowiem zbyt dużo instytucji (zwłaszcza partii politycznych), zbijających kapitał polityczny na przedstawicielstwie.

Mimo utożsamiania demokracji tylko z demokracją przedstawicielską, jednak pewne formy demokracji bezpośredniej, przynajmniej w niektórych krajach i w niektórych momentach historycznych, przeżyły się. Krajem najbardziej zaangażowanym w rozwoju demokracji bezpośredniej jest Szwajcaria. Tak np. projekt ustawy, zaproponowany przez rząd, na wniosek pewnej liczby obywateli (zgłaszany w formie podpisów) może być poddany głosowaniu powszechnemu, w którym mają prawo uczestniczyć wszyscy obywatele Szwajcarii.

W ważnych momentach historycznych demokracja przedstawicielska bywa niekiedy uzupełniana referendum. Trudno niestety nie wspomnieć, że w obecnej Polsce, zmieniając zasadnicze podstawy ustrojowe, tzn. przechodząc od socjalizmu do kapitalizmu, nie przeprowadzono referendum. Kto jak kto, ale właśnie ruchy społeczne, afirmujące się demokracją, nie powinny pozwalać sobie na omijanie referendum, tzn. – na omijanie takiej formy demokracji, która jedynie zapewnia ewidentne i jednoznaczne poznanie i wyrażenie woli większości narodu. Tym bardziej że w Polsce w okresie strajków i innych wrzeń społecznych, poprzedzających transformację ustrojową, prezentowano najróżniejsze hasła, m.in.: „Socjalizm – tak! Wypaczenia – nie”!

Wprawdzie wiele zmian ustrojowych (jak np. prywatyzację) wspierało się ustawami Sejmu i Senatu (skądinąd opracowywanymi zbyt pośpiesznie z wszystkimi tego konsekwencjami), ale właśnie w tego rodzaju momentach historycznych demokracja przedstawicielska bywa niekompetentna i wymaga wsparcia odpowiednią formą demokracji bezpośredniej. W Polsce wyjątkowo ciekawym wydarzeniem politycznym stało się ogólnonarodowe referendum w 1946 r., jeśli zważy się, że odbywało się ono w sąsiedztwie stalinowskiego systemu totalitarnego. Referendum stawiające wtedy narodowi polskiemu trzy zasadnicze pytania, związane z określeniem podstaw nowego ustroju, siłą faktu stanowiło ważną formę legitymizacji tego ustroju. Oczywiście ówczesne władze polityczne liczyły się z tym, że zdecydowanie przeważą „3 x tak”. Tym niemniej sama metoda referendum, stanowiąca wtedy w ogóle mało znaną formę demokracji bezpośredniej, była i z tego powodu nader ważnym aktem pokazania potrzeby uzgadniania ważnych koncepcji politycznych z całym narodem.

W wielu krajach, w tym w Polsce, ustalił się zwyczaj powoływania się na wyniki badań opinii publicznej, które miałyby stanowić jakby formę zastępującą referendum. Nie ma to jednakże nic wspólnego z demokracją bezpośrednią. Tym bardziej że wyniki te niejednokrotnie uzyskuje się w sytuacji, gdy opinia publiczna bywa niedoinformowana, zwłaszcza w aspekcie widzenia przysłowiowych „dwóch stron medalu”.

W wypadku tak ważnych decyzji wręcz historycznych, jak zgłoszenie akcesu Polski do NATO i Unii Europejskiej, spora część społeczeństwa w ogóle nie zna bliżej sprawy i to nie tylko w wymiarze politycznym i ekonomicznym, ale nawet w aspekcie czysto organizacyjnym. Inaczej mówiąc, już choćby tylko sam akt wejścia do Unii lub NATO wymaga solidnego naświetlenia i ze strony kandydującego państwa po prostu dokładnego, publicznego przekalkulowania.

Również niejako na przekór obrońcom demokracji przedstawicielskiej zaczyna nie sprzyjać im *rozwój nowoczesnej techniki informatycznej*. Dzięki niej przede wszystkim zostaje podważone przekonanie o niemożliwości działania demokracji bezpośredniej w warunkach współczesnych z uwagi na wielkie liczby wyborców i duże zasięgi terytorialne. Oto bowiem Amerykanin Ross Perot proponuje koncepcję „ratusza elektronicznego”, polegającego na tym, że wszyscy wyborcy za pomocą naciśnięcia guzika mogą bezpośrednio uczestniczyć w podejmowaniu decyzji.

Ciekawe, że właśnie w Stanach Zjednoczonych, w państwie nader przychylnie ustosunkowanym do innowacji technicznych, jakoś nie rozpowszechnia się wynalazku R. Perota. Nie rozpowszechnia się go, bo to w istocie oznaczałoby faktycznie nową rewolucję społeczno-polityczną. I jakby uprzedzając takie i z pewnością jeszcze bardziej doskonałe metody przyszłej „cyberdemokracji”⁹, ułatwiający obywatelowi nie tylko wtrącanie się do rządzenia krajem, ale nawet bieżące obserwowanie czynności i prac wielu instytucji parlamentarnych i rządowych, wysuwa się argument dotąd raczej utrzymany w zapasie, że współczesny masowy wyborca po prostu nie jest przygotowany do współdecydowania w ważnych sprawach państwa, a nawet w sprawach dotyczących jego własnego losu. Otóż to, zaciemniło się niemal zupełnie i już nie wiadomo, co jest przyczyną, a co skutkiem. Przeciwnicy demokracji przedstawicielskiej twierdzą, że jeśli nadal będzie ona miała monopol na demokrację w ogóle, to *dojrzałość obywatela do współrządzenia i do ponoszenia współodpowiedzialności będzie się oddalała w nieskończoność*.

Tym bardziej że demokracja przedstawicielska, stale „doskonaląc” swą specjalizację w wyřeczaniu obywatela, chcąc nie chcąc pozbawia go jednak podmiotowości. I nie chodzi tu tylko o przedmiotowość samego wyborcy, ale również, a nawet przede wszystkim, o kształtowanie się w ogóle podmiotowości obywatela, mającego przecież być pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Innymi słowy, swoista zamiana wyborów powszechnych na „miniwybory”, to nie tyle przyczyna, ile skutek, wynikający z pewnych niedowładów życia społecznego. „Miniwybory” m.in. ujawniają istnienie stosunkowo dużej grupy obywateli, którzy w ogóle nie interesują się sprawami publicznymi.

Samo zaś państwo staje się teraz dla wielu ludzi czymś odległym, a nawet obcym, bo niedostępnym. W każdym razie dość szczelnie odizolowanym od obywatela. Dzisiejszym systemom politycznym i społecznym, przeważnie zdominowanym przez ekonomię, wcale przecież nie zależy na tym, aby stwarzać warunki do wytwarzania się silnych osobowości obywatelskich. Przeciwnie, w gruncie rzeczy potrzebny jest im tylko konsument. W tym wypadku zachodzi historyczna paralela już nie ze starożytną demokracją grecką, lecz ra-

⁹ Time „Cyberdemokracja” 23 I 95 (Forum 5 II 95).

czej z rzymską, zwłaszcza z tych okresów, gdy bywała ona otwarta na hasło ludu rzymskiego: „Chleba i igrzysk”.

Kłopot na tym jednak nie kończy się. Jeśli bowiem zważy się jeszcze, że gros najważniejszych decyzji, dotyczących życia społecznego, tzn. decyzji ekonomicznych, znajduje się w gestiach pozaparlamentarnych i pozarządowych, to porównanie z modelem greckim zaczyna zakrawać wręcz na ironię. Gdzie bowiem teraz szukać naśladowania greckiego ludowładztwa? Cokolwiek by mówić, rozwój demokracji w wydaniu amerykańskim i europejskim chyba za bardzo poszedł na skróty. Zbyt uprościł procedurę wyrażania woli *démos* (ludu) i przez to *krátos* (władza) zaczyna tracić swą legitymizację.

Kazimierz Przyszczypkowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA EDUKACJI

Edukację rozpatruje się w wielu perspektywach. Najbardziej powszechną, by nie powiedzieć typową, jest rozpatrywanie edukacji w perspektywie cykli życia człowieka. Mówimy wtedy o edukacji dziecka, edukacji młodzieży i edukacji dorosłych.

Ujmuje się także edukację w perspektywie czasowej. F. Znaniecki mówił o „ludziach terażniejszych” i „cywilizacji przyszłości”, B. Suchodolski o „edukacji dla przyszłości”. Toffler z kolei ujmuje szeroko rozumianą edukację w perspektywie czasowej, ale rozwoju ludzkości od edukacji cywilizacji agrarnej do cywilizacji informatycznej (A. Toffler, 1999).

Przemiany ustrojowe w Polsce zwracają uwagę na odmienność edukacji modernistycznej od edukacji postmodernistycznej (Z. Kwieciński, L. Witkowski, Z. Melosik). Ujmując z kolei edukację w perspektywie środowiskowej ukazujemy np. narodowe, ale i globalne aspekty edukacji. Jawi się problem kształtowania tożsamości ujmowanej w perspektywie wychowania narodowego, państwowego, a także globalnego. Pytaniami porządkującymi stają się pytania o pierwiastki narodowe, europejskie czy tzw. „globalne” w edukacji. W tych wszystkich perspektywach upatruje się szans, ale i zagrożeń dla edukacji.

Perspektywę rozumienia edukacji, której chciałbym poświęcić nieco więcej uwagi, jest perspektywa środowiskowa. Najogólniej mówiąc, perspektywa ta lokuje edukację w dwóch ramach, które środowiskowo mogą być postrzegane jako odległe od siebie: od środowiska lokalnego do środowiska globalnego, w rzeczywistości wzajemnie są jednak

uwarunkowane, „przeplatające się”, ale i wzajemnie eliminujące się. Takie ujmowanie środowiskowej perspektywy edukacji nadaje jej określona dynamikę. Podstawowe pytanie porządkujące refleksję na temat środowiskowych uwarunkowań edukacji brzmi: czy środowiska lokalne postrzegać należy jako szansę czy zagrożenie dla współczesnej edukacji?

Uzasadnienia dla tak postawionego pytania upatrywać należy w wyraźnie istniejących różnicach między wskaźnikami rozwoju społeczno-gospodarczego różnych regionów Polski a wykształceniem ich mieszkańców. Płaszczyzną empiryczną dla podjętych rozważań są: „Raport o rozwoju społecznym Polska '98”. „Dostęp do edukacji” opracowany przez Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (Warszawa 1998) oraz badania przeprowadzone przez autora tego artykułu w roku 1996 w dwóch odmiennych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego regionach Polski: w Poznaniu i Koszalinie. Wyniki tych badań przedstawione zostały w książce „Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie” (Poznań–Toruń 1999).

To, że zwraca się uwagę na środowiskowe zróżnicowania dotyczące np. rozwoju społeczno-gospodarczego w relacji do wykształcenia (efektu edukacji) jego mieszkańców, znajduje także swój wyraz w opracowanym wspólnie przez MEN i Ministerstwo Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej raport „Narodowy program rozwoju wsi polskiej – edukacja” (Warszawa, styczeń 1999).

Autorzy tego raportu stwierdzają, że „Jednym z zasadniczych celów obecnej polityki wobec wsi i obszarów wiejskich jest poprawa warunków życia oraz pracy mieszkańców, w tym rolników, w standardach cywilizacyjnych pozwalających na egzystencję w warunkach porównywalnych z miastami. Zapóźnienia w tej dziedzinie są bardzo duże, rozwój infrastruktury społecznej i technicznej był niestety przez całe dziesięciolecia zaniedbany”. Szansy na zmianę tej sytuacji upatrują autorzy wspomnianego raportu w rozwoju na tych obszarach „... szkolnictwa oraz edukacji ustawicznej, stwarzającej możliwości aktywizacji narodowej i społecznej mieszkańców, a także przyczyniającej się do likwidacji bezrobocia” (Narodowy program ..., 1999, s. 3).

Złożoność relacji między rozwojem społeczno-ekonomicznym społeczności lokalnych, w tym przypadku wiejskich, a edukacją nabiera swoistego znaczenia w sytuacji małego zainteresowania środowisk wiejskich edukacją. W latach 1996/97 na wsi placówki prowadzące kształcenie i doskonalenie dorosłych stanowiły około 4,0% ogółu placówek w Polsce, a liczba kursów dla dorosłych zbliżała się do 2,0% ogólnej liczby kursów („Oświata i wychowanie ...”, 1998, s. 317–335; K. Przyszczypkowski, 1999, s. 115–121). Z kolei z badań przeprowadzonych przez Ireneusza Białeckiego wynika, że tylko 3,6% rolników uczestniczyło w kursach dokształcających (I. Białeckie, 1996, s. 34–49).

Makrospołeczny wymiar relacji między społecznościami lokalnymi a edukacją nabiera także swoistego znaczenia wobec faktu, że 38,1% (14,7 mln) ludności Polski mieszka na wsi, z tego 29,9% (11 560 mln osób) związanych jest z gospodarstwami lub działkami rolnymi (poniżej 10 ha).

Według wyników powszechnego spisu rolnego w 1996 roku niecałe 2% ludności z gospodarstw rolnych ma wykształcenie wyższe, 17,8% policealne i średnie, 28,4% zasadnicze, a aż 51,8% podstawowe i niepełne podstawowe („Narodowy program ...”, s. 4 i 7). Tak na-

kreślony obraz wiejskich społeczności lokalnych rodzi nie tylko obawy o podział społeczeństwa na lepiej i mniej wykształcone, ale o podział społeczeństwa na część „zaniedbaną kulturowo i cywilizacyjnie” i część społeczeństwa kreatywną i przedsiębiorczą z kompetencjami do korzystania z dóbr kultury i cywilizacji.

Wróćmy jednak do podstawowego dla naszych rozważań pytania: Czy środowisko lokalne może być szansą czy zagrożeniem dla współczesnej edukacji? Jakie elementy środowiska lokalnego będą stymulowały ku edukacji, a jakie okazują się barierą? Należy także sformułować ważne dla tych rozważań pytanie: jakiej edukacji? Edukacja współczesna bowiem to nie tylko jej wymiar czasowy, to przede wszystkim rodzaj i charakter edukacji, to jej jakość.

Środowisko lokalne w naszych rozważaniach określać będziemy jako zespół cech „właściwych danemu miejscu”, „ograniczony do danego miejsca”, to zespół cech, „realiów charakterystycznych dla danego środowiska”, to także „pamięć miejsca i szczegółów z danym miejscem związanych” (Słownik języka polskiego, t. II, PWN; Warszawa 1979, s. 51; hasło „lokalny”). Można więc powiedzieć, że elementami konstytuującymi lokalność środowiska są: „my”, „nasze”, „swojskość”, „ograniczoność miejsca”, „bliskość”, „pamięć”. Na skrajną postać lokalności środowiska zwrócił uwagę Adam Ferguson w „Rozważaniach odnośnie do wielkości narodowej”. Stwierdził on, że treść określonych społeczności (np. narodów) nie jest efektem li tylko oddziaływania historii, lecz dużo bardziej sposobowi, w jaki zostaje ona przekazana. Pisze on wprost o „zaklinaniu pamięci kolektywnej” (za: Kaszuba, 1995, s. 57). E. Gellner zjawisko to określa jako „socjologiczne samooszukiwanie się” (Gellner, 1991, s. 90). Przyjrzyjmy się więc, jak problem ten przedstawia się w odniesieniu do dwóch środowisk: Poznania i Koszalina i jakie są jego konsekwencje edukacyjne postrzegane w perspektywie przyczyn i skutków. Czym najogólniej charakteryzują się województwa poznańskie i koszalińskie? Czy można mówić o edukacyjnych uwarunkowaniach różnicowania się tych środowisk? Poznańskie – to wielopokoleniowość, głębokie „zakorzenie”, duży kapitał społeczny, kreatywność, przedsiębiorczość, prywatność (gospodarowania), zróżnicowanie społeczne i głęboka tożsamość. Koszalińskie – to czasowość, niepewność marginalizacja, niska kreatywność i przedsiębiorczość, bezrobocie, „państwowość” (gospodarowania), uniformizacja, płytka tożsamość. Czy w tych przypadkach mamy do czynienia z „socjologicznym samooszukiwaniem się”?

Jawi się dla naszych rozważań jedno z podstawowych pytań: jaka jest struktura szkolnictwa w badanych środowiskach? Czy jest ona wyrazem rozwoju społecznego tych środowisk czy też środowiska te wpływają na jego (szkolnictwa) strukturę? Odpowiedzi na powyższe pytania pozwolą nam z kolei na określenie relacji pomiędzy rozwojem społecznym a strukturą szkolnictwa. Zakładamy, że relacje te mają dynamiczny charakter. Znaczący to, że struktura szkolnictwa może być wyrazem poziomu rozwoju społecznego, jak również, że struktura szkolnictwa wpływa na ten rozwój społeczny. W tym drugim przypadku zwracamy uwagę na rodzaj i jakość kapitału ludzkiego jako efektu edukacji.

Analizując strukturę szkolnictwa w omawianych środowiskach zaznaczyć należy, że w przeliczeniu na 1 tys. mieszkańców jest ona zbliżona („Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1997/1998”. GUS, Warszawa, 1998).

W województwie poznańskim (razem z m. Poznaniem) w porównaniu z województwem koszalińskim (razem z m. Koszalinem) przedstawia się ona odpowiednio: – szkół podstawowych 0,40 i 0,46, zasadniczych zawodowych 0,04 i 0,06, średnich szkół technicznych i zawodowych 0,09 i 0,04, liceów ogólnokształcących 0,04 i 0,05 oraz szkół policealnych 0,07 i 0,04. Znaczące różnice ujawniły się dopiero w przypadku szkół wyższych – w Poznaniu było ich 9, a w Koszalinie tylko 1 (jedna). Z kolei wyższych szkół niepublicznych w latach 90. w Poznaniu powstało 8, podczas gdy w Koszalinie 1 (BWSH). Można powiedzieć, że struktura szkolnictwa z wyłączeniem szkół wyższych jest w omawianych środowiskach zbliżona i jest ona konsekwencją przyjętej przez państwo polityki oświatowej.

Różnice środowiskowe ujawniają się dopiero w momencie preferencji przez młodzież określonych szkół. W Koszalińskim do zasadniczych szkół zawodowych „udaje się” ok. 37,0% młodzieży kończącej szkołę podstawową, w Poznańskim ok. 40,0%. Można więc mówić o podobieństwach dotyczących dalszej edukacji na najniższym ponadpodstawowym poziomie.

Różnice dotyczą już wyboru średnich szkół technicznych. W Poznańskim naukę w średnich szkołach technicznych podejmuje 25,0% absolwentów szkół podstawowych, a w Koszalińskim 38,0% a w liceach ogólnokształcących 35,3% w poznańskim i 25% w Koszalińskim. Szkoły ponadpodstawowe szczególnie w Koszalińskim są oddalona od środowiska lokalnego wiejskiego i małomiasteczkowego. Bardziej umiejscowione są regionalnie, ale bez regionalnej tożsamości. Jednak mały odsetek młodzieży ze wsi kończącej szkołę podstawową podejmuje naukę w liceach ogólnokształcących i to niezależnie od regionu: w Poznańskim 13,0%, a w Koszalińskim 20,0%.

Są więc pewne środowiskowe różnice w wyborze szkół ponadpodstawowych, gdybyśmy problem ten postrzegali w perspektywie messospołecznej (regionalnej). Są one jednak bardziej wyraźne, gdy problem ten analizujemy w relacji: miasto–wieś.

Młodzież wiejska kończąca szkołę podstawową preferuje szkolnictwo zawodowe. Silniej wiąże ona swoje kariery związane z edukacją zapewniającą „wczesne” podjęcie pracy. Szczególnie młodzież ze wsi zainteresowana jest najniższym poziomem edukacji zawodowej (w Poznańskim 37,9% i 48,1% w Koszalińskim). Praktyka wykazała, że ten rodzaj edukacji w momencie podjęcia pracy silniej wiąże pracobiorcę z pracodawcą, a problemy jednostkowe są silniej związane, uzależnione od problemów w skali makro, szczególnie w sytuacji zmiany społecznej (zob. B. Bernstein, 1990).

Ważne są więc w tym przypadku relacje pomiędzy edukacją a wykształceniem jako swoistym kapitałem. W im większym stopniu jest to „kapitał ludzki”, a nie wyłącznie swoście rozumiany kapitał społeczny („etos robotniczy” czy „etos chłopski”), tym większa szansa na kreatywność i przedsiębiorczość, tym mniejsze zagrożenie marginalizacją. W poznańskim np. mieszkańcy wsi w większym stopniu pozytywnie postrzegają nową sytuację społeczno-polityczną (81,5% populacji), podczas gdy w Koszalińskim około 50,0%. W Poznańskim dorośli koncentrują się przede wszystkim na problemach lokalnych (71,5% badanych dorosłych), a dopiero później na ogólnokrajowych (63,4%), podczas gdy

w Koszalińskim dominuje myślenie „państwowo-centriczne”, ale roszczeniowe (92,0%) a w mniejszym stopniu lokalne (44,45).

Środowisko różnicuje w zasadniczy sposób strukturę wykształcenia mieszkańców. W Koszalińskim wykształcenie podstawowe miało 34,2% ogółu mieszkańców, zasadnicze zawodowe 25,1%, średnie 26,9%, wyższe 6,3%, a nie ukończone podstawowe 7,5%. W poznańskim dane te były następujące: wykształcenie podstawowe 28,7%, zasadnicze zawodowe 29,1%, średnie 29,7% i wyższe 9,6%, a nie ukończone podstawowe 2,9%.

Przyjrzyjmy się, jakie są relacje pomiędzy strukturą wykształcenia a rozwojem społecznym danych regionów. W Poznańskim bezrobocie nie przekracza 5,0%, podczas gdy w Koszalińskim wynosi ono ponad 20%. W koszalińskim zmniejsza się liczba ludności na wsi (w okresie 1989–1996 o 2,7%), podczas gdy w poznańskim odnotować należy wzrost ludności wiejskiej w omawianym okresie (o 9,8%). Na wsi koszalińskiej najliczniejszą grupę stanowią osoby z niepełnym wykształceniem podstawowym i podstawowym (57,0%), z wykształceniem zasadniczym zawodowym było 26,3%, średnim 14,3% i wyższym 2,3% ogółu mieszkańców. Na wsi poznańskiej tak jak i koszalińskiej najliczniejszą grupę wśród ludności stanowią osoby z wykształceniem podstawowym (42,4%) i zasadniczym zawodowym (34,8%). Jednak na poznańskiej wsi w porównaniu z wsią koszalińską obserwuje się większą dynamikę edukacyjną na wszystkich poziomach. Spadek osób z wykształceniem podstawowym na wsi poznańskiej jest wyższy w porównaniu z wsią koszalińską o około 9 pkt. procentowych. Wzrost osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym jest zaś wyższy o około 19,5 pkt. procentowych, z wykształceniem średnim o 22,5% pkt., a wykształceniem wyższym o 5,3% pkt. procentowego (zob. Ludność, warunki mieszkaniowe. Województwo poznańskie, GUS, Warszawa, 1996, s. 30-45; Ludność, warunki mieszkaniowe. Województwo koszalińskie, GUS, 1996, s. 22–80).

W obu środowiskach zróżnicowane są także wskaźniki rozwoju społecznego.

	Koszalin	Poznań
1. Indeks wskaźnika skolaryzacji brutto	0,987	0,998
2. Indeks osiągnięć edukacyjnych	0,766	0,854
3. Indeks dalszego trwania życia	0,913	0,950
4. Indeks wyrównanego PKB na głowę mieszkańca w PPP w USD	0,767	0,772
5. Wskaźnik rozwoju społecznego HDJ	0,898	0,963
6. Indeks rozwoju społecznego HDI	0,830	0,895

Źródło: Raport o rozwoju społecznym Polska 98', s. 109.

Szczególnie znaczące różnice pomiędzy tymi dwoma regionami kraju występują w indeksie osiągnięć edukacyjnych i wskaźnika rozwoju społecznego (+ 0,088 i + 0,65).

Stwierdziliśmy dotychczas, że struktura szkolnictwa jest ważnym czynnikiem rozwoju społecznego, bowiem w strukturze tej wyrażają się aspiracje edukacyjne społeczeństwa

(społeczności lokalnych), które z kolei wpływają na strukturę zawodową tych społeczności. Struktura zawodowa jest z kolei odzwierciedleniem typu gospodarki danego regionu.

Przyjrzyjmy się teraz problemowi edukacji postrzeganej z jednostkowej perspektywy, perspektywy jakości życia. Czy jakość życia różnicuje się w zależności od wykształcenia?

Stwierdziliśmy, że edukacja, a przede wszystkim jej produkt, czyli wykształcenie jest silnie zdeterminowane środowiskowo. Jaka jest więc jakość życia w badanych środowiskach? Czy jakość życia uznawana może być za ważny element stratyfikacji społecznej? Miarami jakości życia są: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczości, współżycie człowieka z innymi ludźmi (zob. A. Zandecki, 1999).

Odwołajmy się raz jeszcze do przeprowadzonych w Poznańskim i Koszalińskim badaniach. Stwierdzić należy, że istnieje silne środowiskowe zróżnicowanie związane z jakością życia. Badani mieszkańcy w Poznańskim w większym stopniu niż w Koszalińskim bardziej komplementarnie postrzegali swoją sytuację. Zwracali oni uwagę nie tylko na swoją sytuację materialną, ale także na prawa polityczne, gwarancje dla kształtowania własnej tożsamości i to w realizacji do globalnych problemów współczesnego świata. Przejawiali otwartość w określaniu własnej sytuacji i pozytywnie ją postrzegali.

Badani mieszkańcy Koszalina z kolei w większości koncentrowali się na „gwarancjach społeczno-ekonomicznych” i „obronie tożsamości narodowej”. Z kolei badana młodzież i to niezależnie od wykształcenia przejawiała zbliżone poglądy w zakresie swobód religijnych, równych praw dla wszystkich i nietolerancji w Polsce. Zróżnicowanie wśród młodzieży w zależności od wykształcenia, ale i także miejsca zamieszkania dotyczyło postrzegania własnej sytuacji życiowej, otwartości na „europejskie wzory kulturowe” i rodzaju identyfikacji z kulturą narodową.

Szczególnie negatywnie oceniała swoją sytuację życiową młodzież z zasadniczych i średnich szkół zawodowych i to w Koszalinie. Potrzeba ochrony polskiej kultury w większym stopniu podkreślana była przez młodzież z liceów ogólnokształcących niż przez inne badane grupy młodzieży.

Wśród badanych dorosłych wykształcenie w większym stopniu niż wśród badanej młodzieży różnicuje to, co przyjęliśmy określać jako jakość życia. Im wyższe wykształcenie wśród dorosłych, tym większy krytycyzm wobec otaczającej rzeczywistości, tym bardziej komplementarne jej postrzeganie. Im niższe wykształcenie, tym większa koncentracja na problemach społecznych i aktualnej sytuacji życiowej. Ta koncentracja na aktualnych problemach jest też charakterystyczna dla dorosłych ze wsi i małych miast. Wśród dorosłych środowisko w zdecydowanie większym stopniu i zakresie niż wśród młodzieży różnicuje postrzeganie własnej sytuacji. Zdecydowanie bardziej negatywnie postrzegają sytuację dorośli mieszkający na wsi w Koszalińskim niż Poznańskim. Zdecydował o tym typ gospodarowania. W Poznańskim w większym stopniu niż w Koszalińskim dominują indywidualne gospodarstwa rolne. W poznańskim wskaźnik aktywności zawodowej na wsi jest o 4,0 pkt. wyższy niż w mieście (odp. 58,3% i 54,3%). Spowodowane jest to relatywnie wysokim zaangażowaniem ludności wiejskiej w pracę w indywidualnych gospodarstwach rolnych (76,1% ogółu pracujących). Bezrobocie wynosi 5,3% (Ludność... Woj. poznańskie, 1996, s. 35–39).

Można więc stwierdzić, że młodzież z wykształceniem średnim ogólnokształcącym i dorośli z wyższym wykształceniem bardziej komplementarnie postrzegają otaczającą rzeczywistość, przejawiają większy krytycyzm i większą autonomiczność. Uwalniają się w swoich postawach i przekonaniach w większym stopniu niż pozostała część badanych od „doraźności” problemów. W większym stopniu ich własna aktywność, a nie los decyduje o jakości ich życia.

Czy lokalność jest szansą czy zagrożeniem dla edukacji? Spójrzmy najpierw na ten problem z bardzo ogólnej perspektywy.

Państwa budujące demokrację zmagają się z jednej strony z problemem niekompetencji społeczeństwa jako efektu dotychczasowej edukacji wyrażającym się w braku zdolności do rozpoznawania znaczeń zgodnych z interesami rozwojowymi jednostek, jak i całych społeczności, z drugiej zaś strony z wezwaniami, jakie współczesność stawia przed ludzkością. Niekompetencja okazuje się problemem znaczącej części polskiego społeczeństwa. Szczególnie tej jego części, która w swojej dotychczasowej edukacji znajdowała się poza obszarem kultury symbolicznej. Ich poczucie tożsamości jednostkowej jak i wspólnotowej kształtowane było w ramach socjalizacji narzucanej „od góry” i to dla celów politycznych. „Wspólnotowość robotnicza” i „wspólnotowość chłopska” oparte były na edukacji silnie zintegrowanej z produkcją, ta zaś na niewysokich kompetencjach zawodowych. Edukacja ustawiczna w odniesieniu do tych grup była magrinalizowana.

W sytuacji zmiany ustrojowej, w której instytucje narzucające ten wzór socjalizacji zniknęły lub straciły swoją wiarygodność, ta część społeczeństwa, która poddawana była szczególnie edukacji zorientowanej technokratycznie, postrzega się jako „przegrani” i usuwa na margines życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Przejawia także w dość radykalny sposób „nieposłuszeństwo obywatelskie”. Wobec wszelkich proponowanych pod swoim adresem zmian przejawia zachowania broniące dotychczasowego systemu wartości, przekonań i postaw. Przejawia także postawy roszczeniowe wobec państwa i instytucji przedstawicielskich w wyborach, w których nie brała udziału. Etyczność, którą kierowali się w sytuacji państwa autorytarnego w ustroju demokratycznym, służy im do deprecjonowania kreatywności i przedsiębiorczości. W makroskali problem ten dotyczy około 2/3 polskiego społeczeństwa.

Można więc stwierdzić, że znaczna część polskiego społeczeństwa nie przejawia woli do zmiany swoich przekonań i postaw. Dla wielu ustrój demokratyczny okazuje się „pojęciem pustym”. Niewielu bowiem potrafiło wymienić jego pozytywne cechy. Niewielu także przejawiało zainteresowanie organizacyjnymi formami działalności w celu realizowania interesu jednostkowego czy wspólnotowego. Obszar własnej tożsamości identyfikowany był przede wszystkim ze społecznością lokalną i państwem (medialnie postrzegającym). Ten swoisty konserwatyzm wynikał nie tyle z wyboru, co z niekompetencji. Jest przejawem zachowania obronnego, gwarantującego „bezpieczeństwo” dla dotychczas przejawianej tożsamości. Ta część społeczeństwa nadal znajduje się poza edukacją. Nie wyraża większego zainteresowania doksztalcaniem czy doskonaleniem zawodowym. Nie wyraża woli zmiany poprzez edukację swoich kompetencji nie tylko zawodowych.

Problem ten znajduje swój szczególny wyraz w edukacji dorosłych, która stała się edukacją miejską i to skupioną wokół dużych ośrodków akademickich. Wieś pozostaje przede wszystkim ze swoją zubożałą edukacją podstawową. Około 70% wszystkich szkół podstawowych skupionych jest na wsi. Otoczenie szkoły wiejskiej, przede wszystkim kulturowe, ekonomiczne czy technologiczne powoduje ograniczenie oferty edukacyjnej i determinuje (ogranicza) dostępność do szkół poza społecznością lokalną. Ograniczona mobilność przestrzenna i zawodowa mieszkańców tych społeczności powoduje ich strukturalną anachroniczność.

Większą otwartość na demokrację przejawia młodzież ucząca się, i to przeważnie z liceów ogólnokształcących, oraz osoby dorosłe z wykształceniem wyższym. Ich postawy wobec otaczającej rzeczywistości przejawiają większą dynamikę w porównaniu z osobami z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim technicznym. Większa jest także świadomość tej grupy osób dotycząca roli i znaczenia kultury narodowej w kształtowaniu tożsamości. Ich kulturowa tożsamość wykracza jednak poza ramy zrytualizowane. Przejawiają oni swoisty krytycyzm „twórczy” wobec tejże zrytualizowanej narodowej tożsamości.

Generalnie jednak stwierdzić można, że społeczeństwo polskie charakteryzuje się małym kapitałem społecznym. Obszarem aktywności staje się sfera prywatna, a nie sfera publiczna. Bronią swojej prywatności poprzez reprodukcje dotychczasowych zachowań a nie ich zmianę. Ten mały kapitał społeczny znajduje także wyraz w małej sieci szkół tworzonych (nie ze względów komercyjnych) przez różne stowarzyszenia społeczne, organizacje gospodarcze czy kulturalne itp. Dotychczasowa edukacja nie zachęcała bowiem znaczącej części polskiego społeczeństwa do podejmowania już w trakcie uczenia się takich działań, których podejmowania oczekuje się w państwie demokratycznym i to po zakończeniu edukacji. Osobiste doświadczenie „różnicowania się” kompetencji ludzi i ich odpowiedzialności, społeczna zaradność, samoorganizacja i samopomoc w edukacji zorientowanej technokratycznie nie były wartościami ważnymi, pożądanymi.

„Ograniczone sprawstwo” polskiego społeczeństwa wyraża się w preferowaniu państwa socjalno-demokratycznego i państwa konserwatywnego (kulturowo). Pierwsze z nich preferowane jest przede wszystkim przez osoby z wykształceniem zawodowym, tak zasadniczym jak i średnim, drugie zaś przez osoby dorosłe i z regionów o dużym bezrobociu. Państwo liberalno-demokratyczne preferowane jest przede wszystkim przez młodzież uczącą się (licea ogólnokształcące). To ona w większym stopniu niż dorośli domaga się równych praw dla różnych mniejszości.

Można więc stwierdzić, że lokalność jest zagrożeniem dla edukacji, jeżeli dominujące okazują się kolektywne formy gospodarowania. Aspiracje edukacyjne tych społeczności ograniczają się do szkolnictwa zawodowego i to na najniższym zasadniczym poziomie, są pokoleniowo reprodukowane, a oczekiwania w rozwiązywaniu osobistych problemów adresowane są przede wszystkim do państwa. To poziom (niski) rozwoju społecznego tych społeczności decyduje o aspiracjach edukacyjnych. Edukacja nie jest postrzegana jako szansa na zmianę swojej sytuacji. Społeczności te reprodukują swoją strukturę zwiększając w nowej sytuacji ustrojowej zjawisko marginalizacji. W sytuacji gdy występuje większe zróżnicowanie zawodowe w danych społecznościach lokalnych, gdy praca zawodowa nie

jest utożsamiana z jednym pracodawcą aspiracje edukacyjne w tych środowiskach są bardziej zróżnicowane. W większym stopniu edukacja, wykształcenie postrzegane są jako czynnik awansu społecznego i rozwoju społecznego.

Generalizując stwierdzić należy, że marginalizowane w wyniku transformacji ustrojowej środowiska (lokalne) nie stwarzają możliwości zmiany swojego „statusu” poprzez edukację ich mieszkańców. Proces ten będzie miał charakter ewolucyjny i będzie odległy w czasowej perspektywie. Wprawdzie młodzież przejawia w większym stopniu (niż dorośli) autonomiczność poglądów i to niezależnie od środowiskowych uwarunkowań, ale nie wykazuje ona większego zainteresowania po ukończeniu edukacji powrotem do swoich społeczności lokalnych.

Literatura

1. Berstein B.: Odtwarzanie kultury, PWN, Warszawa, 1990.
2. Białecki W.: Kształcenie dorosłych w Polsce w latach 1990–1994 na podstawie badań w kuratoriach oświaty i centrach kształcenia ustawicznego, [w:] Nowe konteksty strategii edukacyjnej; Warszawa, 1996.
3. Gellner E.: Nationalismus und Moderne. Berlin, 1991, Rotbuch Verlag.
4. Kaschuba W.: Volk und Nation: Ethnozentrismus in Gesichte und Gegenwart, [w:] Nationalismus-Nationalitäten-Supranationalität. red. H.A. Winkler i H. Kae. Stuttgart, 1995. Verlag Klett – Cotta.
5. Narodowy Program Rozwoju Wsi Polskiej – Edukacja. Warszawa 1999.
6. Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 1997/1998, GUS, Warszawa 1999.
7. Przyszczypkowski K.: Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie. Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999.
8. Raport o rozwoju społecznym. Polska 98. Dostęp do edukacji, Wyd. UNDP. Warszawa 1998.
9. Toffler A.: Budowa nowej cywilizacji. Wyd. Zysk-Ska.
10. Zandecki A.: Wykształcenie a jakość życia. Wyd. Edytor. Poznań-Toruń 1999.
11. Ludność, warunki mieszkaniowe. Województwo koszalińskie, GUS 1996.
12. Ludność, warunki mieszkaniowe. Województwo poznańskie, GUS 1996.

STOWARZYSZENIE OŚWIATOWCÓW POLSKICH PRZED JUBILEUSZEM XX-LECIA

Przy okazji wszelkich jubileuszowych rocznic z zasady stawiane jest pytanie, na ile okres związany z jubileuszem upoważnia do dokonywania ocen, podsumowań i zastanawiania się nad działalnością instytucji, organizacji, stowarzyszenia lub innego organizmu społecznego.

Nasza odpowiedź jest jednoznaczna. Wprawdzie dwadzieścia lat w życiu takich zbiorowości jak naród, nie mówiąc już o ludzkości, jest tylko niewielkim punktem, to dla każdej organizacji społecznej, a taką jest Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, dwa dziesiątki lat istnienia i działania w okresie bardzo burzliwych przemian w Polsce, daje prawo, a nawet jest obowiązkiem zaprezentowania dorobku Stowarzyszenia, ludzi, którzy zaznaczyli się przez swój wysiłek i oddanie sprawie oraz ukazanie zamiarów na najbliższą przyszłość.

Chcemy zaprezentować Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w kontekście stanu wyjściowego, oczekiwań, założeń, przewidywań i wyników osiągniętych w najważniejszych kręgach, obszarach działalności.

Opracowanie niniejsze podzielone zostało na części:

1. Powstanie Stowarzyszenia i tworzenie jego filozofii działania.
2. Działalność oświatowa w formach szkolnych – od szkół średnich do wyższych.
3. Działalność oświatowa w formach pozaszkolnych od kursów do Wszechnicy.
4. Rozwój kadr oświatowych w oddziałach SOP i w szkołach.
5. Karta Porozumienia Organizacji Oświatowych – współudział SOP.
6. Upowszechnianie wiedzy – działalność wydawnicza, książki, czasopisma, Raport UNESCO.
7. Współpraca międzynarodowa – udział w budowaniu nowej Europy.
8. Inspirujące funkcje SOP dla rozwijania samorządności w małych społecznościach.

Powstanie Stowarzyszenia i tworzenie jego filozofii działań

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich formalnie powstało w 1981 roku. Wpis do rejestru sądowego datowany jest na 30 VI 1981 r. Jednak ważne są procesy mające miejsce wcześniej, a więc na przełomie lat 1980/1981. Czasy te sprzyjały rodzeniu się koncepcji demokratyzacji społeczeństwa przez rozwój ruchów społecznych. Takim ruchem miało być Stowarzyszenie, które powołano pod przewodnictwem prof. Kazimierza Wojciechow-

skiego. Do I Zjazdu zdołano sformułować dwa główne cele organizacji: 1) tworzenie i zacieśnianie koleżeńskich więzi między rozproszonymi po kraju pracownikami oświaty i kultury dorosłych w imię rzetelnego wykonywania obowiązków wychowawczych dla dobra Polski, w imię dbałości o godność zawodową oświatowców, pogłębianie ich wiedzy, doskonalenie umiejętności oraz postaw ideowych, społecznych i moralnych w duchu demokracji i socjalizmu.

2) Rozwijanie współpracy z organizacjami oświaty dorosłych w innych krajach oraz międzynarodowymi organizacjami oświatowymi.

Wskazano też na sposoby osiągania celów, m.in. przez organizowanie: wykładów, prowadzenie dyskusji, organizację kursów, popularyzację wiedzy na łamach różnych wydawnictw, poradnictwo, koleżeńską pomoc w samokształceniu, przez konferencje i sympozja, współdziałanie z innymi organizacjami i władzami państwowymi w obszarze oświaty dorosłych.

W miarę upływu lat, zdobywania nowych doświadczeń i weryfikacji założeń w praktyce powstawały programy bardziej odpowiadające potrzebom jednostek i grup społecznych wywoływanych okresem transformacji, jaka rozpoczęła się na szeroką skalę na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych.

Działalność oświatowa w formach szkolnych. Od szkół średnich do wyższych

Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku stworzyła podstawy prawne dla rozwoju szkół niepublicznych. Najpierw były to szkoły średnie zawodowe i policealne. Ze względu na przemiany ekonomiczne w Polsce i niedobór pracowników w sferze ekonomicznej, tworzącego się wolnego rynku, najczęściej powstawały kierunki ekonomiczne: zarządzania, finansów, marketingu itp., a także tradycyjne w nazwach, ale o nowych treściach kształcenia. Programy powstawały po analizach lokalnych rynków pracy i wykorzystaniu doświadczeń podobnych szkół za granicą. Zaczęto bowiem organizować wyjazdy studyjne nauczycieli do Danii, Holandii, Niemiec, Szwecji, Finlandii i innych krajów. Wykorzystano też doświadczenia przekazywane na organizowanych seminariach z udziałem ekspertów zagranicznych przebywających w Polsce.

Najbardziej prężne ośrodki kształcenia na poziomie policealnym Stowarzyszenia Oświatowców Polskich znajdują się w: Częstochowie, Łodzi, Opolu, Płocku, Wrocławiu. Powstały też szkoły i do dziś funkcjonują na mniejszą skalę w: Poznaniu, Ostrołęce, Zamościu, Tarnowskich Górach, Tarnowie, Krakowie. Uzupełniają one sieć szkół publicznych, a co ważniejsze są z zasady miejscem różnego rodzaju innowacji szybko wprowadzanych do praktyki. Spełniają też w wielu przypadkach ważną funkcję społeczno-opiekuńczą dla młodzieży zagubionej na skutek zdarzeń losowych.

Na szczególne podkreślenie zasługuje powołanie do życia szkół wyższych na poziomie licencjatu w Łodzi (również magisterskim), Opolu i Częstochowie.

Fakty te wynikały z analiz wskazujących na to, że szkoły policealne będą traciły na atrakcyjności, ponieważ czas trwania nauki w szkołach wyższych z zasady jest tylko o rok dłuższy, a status absolwenta zupełnie inny.

Działalność oświatowa w formach pozaszkolnych. Od kursów do Wszechnicy

Pozaszkolne formy oświaty to tradycyjny obszar dla organizacji zajmujących się edukacją. Odnosi się to również do Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Były one zresztą pierwotne w stosunku do form szkolnych. Kursy zawodowe, językowe, według zainteresowań, były organizowane niemal równocześnie z powoływaniem Oddziałów Stowarzyszenia, np. we Wrocławiu, Łodzi, Opolu, Częstochowie, Płocku, Poznaniu, Kaliszu, Gdańsku, Zamościu. Stwarzały one warunki dla przekwalifikowania, podnoszenia posiadanych umiejętności, zdobywania w krótkim czasie nowych specjalności, oczekiwanych na rynku pracy.

Obok kursów znaczącą rolę edukacyjną odgrywały, i ma to miejsce dotychczas, różnego rodzaju konferencje, seminaria, sympozja, a szczególnie takie jak „Wiosenna Szkoła Andragogiki” od roku 1997, a później Sejmiki Oświaty Dorosłych.

Zgromadzenia te umożliwiły spotkanie się i wymianę poglądów znaczącej liczby osób zajmujących się oświatą dorosłych na terenie całego kraju, a więc teoretyków z ośrodków uniwersyteckich, jak też praktyków na różnych szczeblach oświaty dorosłych.

Nawiązując do tradycji odczytów otwartych, z inicjatywy SOP powołana została do życia na wschodzie Polski, w Szczepieszynie w Powiecie Zamojskim „Wszechnica Roztoczańska”. W 2000 roku weszła w drugi rok działalności, zdobywając wielu uczestników spotkań w różnych kręgach społeczności lokalnej. Jest to jeden z nurtów działalności Stowarzyszenia wspomagający rozwój samorządności lokalnej.

Rozwój kadr oświatowych w Oddziałach SOP i w szkołach

Patrząc na dwadzieścia lat działalności Stowarzyszenia potwierdza się teza, że przez wykonywanie zadań rozwijają się ludzie. Uformowała się kadra działaczy oświatowych, która wcześniej zajmowała się stosunkowo wąskimi obszarami w oświacie. Dziś wielu z nich to poważni specjaliści w sferze zarządzania, inwestycji, kierownicy zespołów ludzkich prowadzących szkoły, kursy i inne formy oświaty dorosłych. Warto przypomnieć kolejnych prezesów Zarządu Głównego SOP: Kazimierz Wojciechowski, Stanisław Karaś, Andrzej Cieślak, Zbigniew Kuźmiński i od czerwca 2000 Wiesław Gworys.

W szkołach wyższych ich rektorzy: Marian Duczmal w Opolu, Wiesław Gworys w Częstochowie i Roman Patora w Łodzi zorganizowali badania naukowe. Nawiązali kontakty z placówkami o podobnym charakterze za granicą, doprowadzili do powstania własnej bazy dydaktycznej.

Podobne procesy występują również w oddziałach mających krótszy czas istnienia, ale nadrabiają czas przez poszerzanie składu osób zainteresowanych zagadnieniami edukacji dorosłych.

Karta Porozumienia Organizacji Oświatowych – współudział Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich od początku swego istnienia współpracowało doraźnie z innymi organizacjami pozarządowymi. Jednakże były one mało skuteczne. W toku różnych spotkań kilka z tych organizacji doszło do wniosku, aby powołać federację umożliwiającą bardziej skuteczną działalność na polu oświaty dorosłych. Ostatecznie zgodzono się na Kartę Porozumienia, która nie stwarzając formy biurokratycznej umożliwiała podejmowanie inicjatyw i występowanie szczególnie wobec władz rządowych dla poprawy sytuacji oświaty dorosłych.

Karta została podpisana w lutym 1997 roku, a jej głównymi sygnatariuszami były następujące organizacje: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Związek Rzemiosła Polskiego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji.

W ramach porozumienia „Karta”, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich było organizatorem w latach 1997 i 1999 Sejmików Oświaty Dorosłych. Wspierało również przygotowanie przez ZZDZ projektu ustawy o pozaszkolnej oświacie dorosłych.

Działalność wydawnicza SOP

Upowszechnianie wiedzy za pomocą czasopism i książek to ważne pole działalności Stowarzyszenia. Można wymienić w tym miejscu następujące działania:

- 1) wydawanie podręczników i biuletynów przez Oddział SOP w Toruniu – prezes Antoni Stark,
- 2) współwydawanie półrocznika „Pedagogika Pracy”, który przejęto od zlikwidowanego w 1990 roku Instytutu Kształcenia Zawodowego. Jest to czasopismo liczące już ponad 25 lat i jest jedynym w Polsce o tym profilu.
- 3) współwydawanie kwartalnika „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, który wypełnił lukę po zlikwidowanym miesięczniku „Oświata Dorosłych”.
- 4) wydawanie kwartalnika „Oświatowiec”.

Stowarzyszenie wydawało lub wspierało wydawanie słowników biograficznych, książek z dziedziny oświaty dorosłych i wydawnictw pokonferencyjnych. Na szczególne podkreślenie zasługuje wydanie za zgodą UNESCO raportu Jacques’a Delors’a pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”.

Współpraca międzynarodowa – udział w budowaniu nowej Europy

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich od początku swego istnienia nawiązało kontakty z europejskimi i światowymi organizacjami oświaty dorosłych. Na początku lat dziewięćdziesiątych zaś z organizacją o zasięgu nie tylko europejskim pod nazwą „Europejskie Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych” (ESVA). Było organizatorem w 1989 roku międzynarodowej konferencji, która umożliwiła wejście w wymianę informacji za pomocą różnych środków, głównie przez wymianę materiałów drukowanych oraz przez udział w konferencjach w różnych krajach.

Uczestnicząc od 1991 roku w Sympozjach ESVA, SDOP było w 1992 roku organizatorem takiego spotkania wokół tematu „Budowa Nowej Europy”. Przedstawiciele SOP brali udział każdego roku we wszystkich spotkaniach ESVA.

Na szczególne przypomnienie zasługują działania we współpracy dwustronnej z Austrią – spotkania w czasie corocznych „Rozmów Salzburskich” oraz na drodze wymiany czasopism. Współpraca z Uniwersytetem im. Humboldta w Berlinie przyniosła pożytek w toku seminariów wspólnych i kolokwiów, głównie zaś przez wydanie w językach polskim i niemieckim pracy zbiorowej pt. „Problemy oświaty dorosłych w Polsce i w Niemczech” (w 1997 r.).

Bardzo kształcące były kontakty z organizacjami oświaty dorosłych w Danii, Finlandii, na Węgrzech, Francji, Rosji i innych. W wymienionych wydarzeniach brali udział również niektórzy członkowie „Karty” Porozumienia.

Inspirująca funkcja SOP dla rozwijania samorządności w małych społecznościach

Inicjatywa SOP w czasie pierwszego Sejmiku Oświatowego w 1997 roku, aby uczynić sprawy samorządu terenem współpracy na polu oświaty dorosłych, dała pierwsze konkretne wyniki w postaci organizowania specjalnych sesji powiatowych rad, specjalnych konferencji i seminariów, w toku których wypracowywano metody pracy w społecznościach lokalnych na rzecz edukacji dorosłych. Głównymi terenami były powiaty: zamojski, myślenicki, konecki i zwolenicki. Dały one początek powoływania nowych instytucji oświatowych o charakterze wszechnicowym i wydawnictw regionalnych.

Warto, jak sądzę, prowadzić dalsze studia nad strukturą organizacyjną oraz zakresem badań i nauczania w obszarze zmieniającej się andragogiki naszych zachodnich sąsiadów.

OŚWIATA DOROSŁYCH W POWIECIE ZAMOJSKIM

Rok 1999 to rok wielkich przemian. Od pierwszego stycznia tegoż roku jednostkami zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa są gminy, powiaty i województwa. W wyniku reformy, jako jednostki tego podziału, reaktywowane zostały powiaty. Uznano je bez wątplenia jako jednostki samorządu lokalnego, realizujące zadania ponadgminne. Ustawodawca w ustawie z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym, enumeratywnie wymienił zadania powiatu. W art. 4 cytowanej wyżej ustawy zapisane jest dwadzieścia dwa zadania, przy czym na miejscu pierwszym wymieniono edukację publiczną. Nie ukrywam, że w powiecie wszystkie nałożone zadania staramy się wykonywać w sposób właściwy, a edukacja może być tego szczególnym przykładem.

W powiecie znajdują się cztery szkoły średnie, dwa Licea Ogólnokształcące w Grabowcu i Szczebrzeszynie, Zespół Szkół Drzewnych i Ochrony Środowiska w Zwierzyńcu oraz Zasadnicza Szkoła Zawodowa w Szczebrzeszynie. W roku 2000 Zarząd Powiatu wraz z dyrekcją ww. szkół, oprócz Liceum Ogólnokształcącego w Szczebrzeszynie mając na uwadze brak naboru do szkół średnich w roku szkolnym 2001/2002 postanowił założyć klasę wojskową w Liceum Ogólnokształcącym w Grabowcu przy Zespole Szkół Drzewnych i Ochrony Środowiska w Zwierzyńcu, jedną klasę LO oraz w Zasadniczej Szkole Zawodowej w Szczebrzeszynie LO dla pracujących. Swoją troskę wyrażamy również o warunki, w jakich kształcą się młodzież. Zostały zmodernizowane trzy kotłownie w (tak krótkim okresie funkcjonowania powiatu).

Chciałem poinformować, że nie ograniczyliśmy się do edukacji tylko młodzieży. W roku 1999 przy wydatnej pomocy pracowników naukowych Akademii Rolniczej w Lublinie, Instytut w Zamościu, otrzymaliśmy grant ze środków UE w wysokości 11.075 Euro (około 47 tys. zł) na przedsięwzięcie pt.: „Rozwój obszarów wiejskich w perspektywie integracji z UE”. Adresatami szkolenia byli wytypowani przedstawiciele samorządów, pracownicy ODR, nauczyciele oraz rolnicy. Każda z grup miała odrębny program. Poszukujemy różnych metod zbliżania naszych mieszkańców do rozwijającej się Europy.

Mam świeżo w pamięci spotkanie z Panem Profesorem Stanisławem Kaczorem, Panem Tadeuszem Olszewskim w starostwie na temat oświaty dorosłych. Odniosłem wrażenie, że Pan Profesor dokonywał oceny osób, z którymi się spotkał, bo przecież zna doskonale teren, czy warto rozpocząć misję kształcenia dorosłych. Z dużym zaangażowaniem przystąpił do zorganizowania Drugiego Sejmiku Oświaty Dorosłych 25 i 26 maja 1999 roku w Zamościu. Następnie wygłosił wykład przed Radą Powiatu Zamojskiego w Zamościu.

Przyznam, że te spotkania dały podwaliny do tego, aby decyzją Pana profesora Stanisława Kaczora i Pani Ireny Kurzępy dyrektora LO w Szczebrzeszynie, zainaugurować w dniu 26 października 1999 roku pierwszy rok Wszechnicy Roztoczańskiej.

W tym dniu nie ukrywałem swojej radości, że tu na zamojszczyźnie, w Szczebrzeszynie, odezwał się patriotyzm lokalny wielkiego człowieka, który, jak sam pisze, czyni „Powinność Pokolenia”.

Jestem przeświadczony, że rozpoczęte dzieło należy kontynuować. Można zadać pytanie, czego oczekuję, skoro szkolnictwo średnie i wyższe funkcjonuje właściwie?

Uważam, że program Wszechnicy Roztoczańskiej układa nam czas, w którym żyjemy oraz nasze położenie, w jakim się znajdujemy.

„Polska rozpoczęła negocjacje o przystąpienie do Unii Europejskiej. Z chwilą wejścia naszego kraju do Wspólnoty otworzą się dla nas ich rynki, uniwersytety, przedsiębiorstwa, urzędy. Polacy staną się równoprawnymi obywatelami UE uczestniczącymi w swobodnym przepływie kapitału, osób, towarów i usług. Przygotowanie do akcji to nie tylko zadanie rządu, ale wyzwanie każdego z nas. Aby temu sprostać, potrzebna jest świadomość, co naprawdę oznacza wejście Polski do struktur wspólnot”. – cytat z Informatora ogólnego UE. Warszawa 1999 rok.

Liczę, że to i wiele innych zagadnień jest w stanie wyjaśnić uczestnikom Wszechnicy wysoko kwalifikowana kadra. Jakie możemy wiązać nadzieje, ewentualnie jakie mogą się pojawić zagrożenia?

Wszechnica Roztoczańska jest i będzie aktualizowała wiedzę w każdej dziedzinie życia społecznego. Będzie wpływała integrująco na słuchaczy, a zarazem dawała impuls do poznawania problemów regionu Polski i Świata.

Czesław Wiśniewski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

CELE W WYCHOWANIU DOROSŁYCH

Problemem celów zajmuje się teleologia (*gr. *téleos* – osiągnięty cel*). Przez długi okres sprowadzano ją wyłącznie do „metafizycznej nauki o celach i celowym urządzeniu świata”¹.

Współcześnie uwzględnia ona także kwestie z zakresu świadomych działań ludzkich, nie wyłączając procesów formowania osobowości. Sferą zainteresowań i badań teleologii

¹ F. Kierski, Podręczna encyklopedia pedagogiczna, t. 1, Lwów-Warszawa 1923, s. 560.

wychowania są cele wychowania. Jest ona wyodrębnionym działem refleksji dotyczącej wprowadzania, uzasadniania oraz określania owych celów.

Chociaż nazwa teleologia wychowania znalazła się w pedagogice dopiero w dwudziestym wieku, to jednak jej przedmiotowy wymiar (cele, ideały) znany był myśli i praktyce pedagogicznej od dawna (starożytna Grecja). Dość dobrze służy jej rozwojowi w Polsce okres Międzywojenny. Po wojnie – w końcu lat sześćdziesiątych i w latach kolejnych dynamizują się zainteresowania tą problematyką. Ale idzie głównie o teleologię zdominowaną i podporządkowaną obowiązującej wówczas, oficjalnej ideologii państwowej. Stąd też jest potrzeba weryfikacji wielu wcześniej wyartykułowanych tez lub nowego na nie spojrzenia.

Teleologia wychowania utożsamiana bywa z teleologią pedagogiczną². Ta ostatnia sugeruje, że chodzi jej o cele przypisane pedagogice jako nauce, a nie cele właściwe wychowaniu będącemu działalnością praktyczną. Stosowanie obok słowa teleologia zamiennie określenia, które raz dotyczy nauki (przymiotnik „pedagogiczna”), a innym razem przedmiotu tej nauki (rzeczownik „wychowania”) może być myląca, choć przyjęcie założenia, że pedagogika jest i teorią, i praktyką zarazem oddala poniekąd takie wątpliwości. Semantyka terminów, ich logiczne zależności i tradycja językowa przemawiają na korzyść nazwy teleologia wychowania przy rozpatrywaniu tych celów, które są właściwe wychowaniu.

Cele to „zdarzenia zamierzone przez sprawcę”³. W przypadku prognoz i działań wychowawczych istota celu bywa wyrażana następująco: „cel wychowania jest postulowanym projektem osobowości, adresowanym do konkretnej osoby (jednostki lub jednostek), zawierającym podstawowe rysy jej (ich) indywidualnego oblicza i zapewniającym możliwości dalszego samorozwoju”⁴, to „zamierzenia, które stawia przed sobą wychowawca”⁵, „są to z góry oczekiwane, świadome, planowe, a zarazem konkretne efekty działalności szkół należących do różnych typów i szczebli organizacyjnych”⁶.

Najbardziej typowymi ujęciami celów wychowania są (schemat 11): po pierwsze, przekazywanie wiadomości, po drugie, kształtowanie umiejętności, nawyków-sprawności, po trzecie, rozwój osobowości, wprowadzanie w świat wartości – formowanie postaw.

A. Przekazywanie wiadomości to eksponowanie w procesie wychowania informacji, które są świadomie przyjmowane przez podmiot i przechowywane w jego pamięci. Takie podejście do celów utwierdziło się już w nurcie myślenia oświeceniowego, a w praktyce znalazło wyraz w systemie J.F. Herberta – systemie opartym na etyce i psychologii (etyka umożliwia wyznaczanie celów, psychologia – środków). Uznano, że stopniami formalnymi wszelkiego nauczania są jasność, kojarzenie, systematyzowanie i metodyczne

² H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971, s. 124.

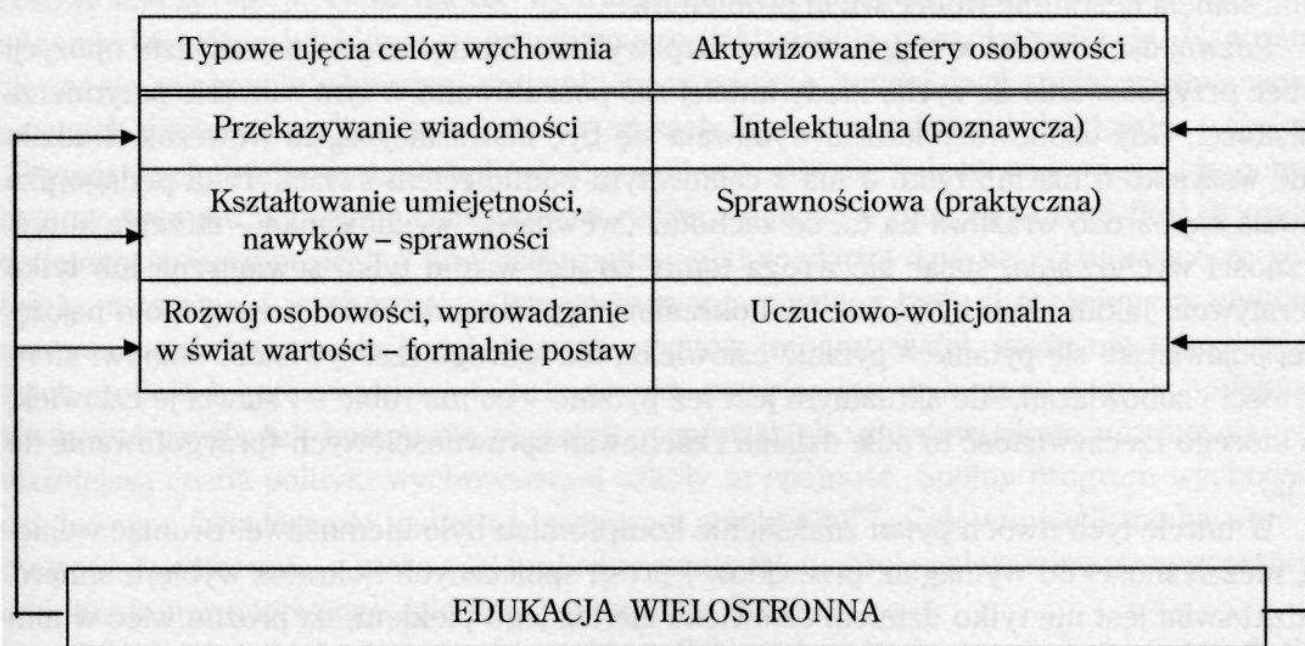
³ T. Pszczołowski, Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław 1978, s. 32.

⁴ A. Gurycka, Struktura i dynamika procesu wychowawczego – analiza psychologiczna, op. cit. s. 159.

⁵ K. Konarzewski, O wychowaniu w szkole, [w:] K. Kruszewski (red.), Sztuka nauczania – czynności nauczyciela, op. cit., s. 321.

⁶ K. Denek, Cele wychowania w warunkach zmian w systemie edukacji narodowej, „Forum Oświatowe” 1990, nr 1–2, s. 32.

Schemat 1. Cele wychowania i poddawanie ich wpływom strefy osobowości



Źródło: Opracowanie własne.

stosowanie wiedzy, a uczenie się polega na gromadzeniu wyobrażeń (mas apercepcyjnych), ich kojarzeniu i porządkowaniu. Wyznacznikiem doboru treści kształcenia stał się materializm dydaktyczny, nazywany współcześnie encyklopedyzmem. W myśl tak zarysowanej formuły celów, orientację w świecie, opartą na aktywności intelektualnej (poznawczej), uznaje się za podstawowy warunek skuteczności wszelkich działań człowieka.

B. Kształtowanie umiejętności, nawyków – sprawności to czynienie przyswojonej wiedzy praktycznie użyteczną. Przełom dziewiętnastego i dwudziestego wieku rodzi zapotrzebowanie na takie ujęcie celów, by wychowanie mogło służyć przygotowaniu do życia. Powstają kierunki pedagogiczne przeciwstawiające się szkole jednostronnie intelektualistycznej, proponujące wiązanie nauczania z różnymi formami działalności wytwórczej. Oto one – szkoła życia O. Decroly’ego, szkoła twórcza H. Rowida, slöjd, szkoła eksperymentalna J. Deweya, szkoła pracy G. Kerschensteinera, szkoła pracy przemysłowej P. Błońskiego czy szkoła technik C. Freineta. Postęp w nauce i technice, przemiany w gospodarce i przemyśle przerzucają punkt ciężkości w wychowaniu na aktywność praktyczno-czynnościową, ale utylitaryzm dydaktyczny dający przewagę praktyce rezygnuje z jej związku z teorią.

C. Rozwój osobowości, wprowadzenie w świat wartości – formowanie postaw to idea celów kładąca akcent na sferę uczuciowo-wolicjonalną w wychowaniu. W uczuciach wyraża się stosunek człowieka do otoczenia i siebie samego. Przypisywana jest im wraz z wolą – dzięki której pewne działania są podejmowane, a inne zaniechane – rola czynnika rozstrzygającego o wynikach wychowania, choć nauka na liczne kwestie z tego zakresu nie

potrafi udzielić odpowiedzi. „Teoria wychowania moralnego działająca w sferze uczuć i woli stała się bezradnie wobec wielu problemów”⁷.

Rozwój osobowości w ciągu wieków rozpatrywano bardzo często na zasadzie opozycji wobec przygotowania do życia, kiedy indziej zaś poszukiwano w tym zakresie przymierza i bliskości. Gdy osobowość ludzka wydawała się być najważniejszą, to wówczas chodziło nade wszystko o nią lub tylko o nią z całkowitym pominięciem świata. Taka pedagogika stawiała się bardzo wrażliwa na to, co zachodzi „wewnątrz” wychowanka – strzegła autentyczności wychowania, stając się wrogą temu, co jest w nim tylko zewnętrzne lub tylko operatywne. Jakim mam być, idzie tu o określony typ istnienia wewnętrznego, oto najczęściej pojawiające się pytanie – pytanie człowieka, dla którego rzeczywistość stanowi sferę wartości i zobowiązań. Ale aktualnym jest też pytanie – co ma robić – i stawia je człowiek, dla którego rzeczywistość to pole działań i zachowań sprawnościowych (przygotowanie do życia).

W nurcie tych dwóch pytań znalezienie kompromisu było niemożliwe. Broniąc wolności, niezależności od wymagań, przesądów i presji społecznych Sokrates wybiera śmierć. Ludzki świat jest nie tylko dziełem człowieka ale też jego piekłem, na próżno więc w nim szukać równowagi duchowej, stanowczo i jednoznacznie głosi psychologia głębi. W licznych przykładach już od czasów progresywizmu pedagogicznego przyjmowano wiele rozwiązań, które rozwój osobowości czyniły konkurencyjnym wobec celów zdominowanych przez przekaz gotowych wiadomości czy wyrabianie sprawności, co znajduje swoje wsparcie i uzasadnienie, poczynając od historycznych teorii kształcenia formalnego, a na współczesnych koncepcjach kształcenia humanistycznego czy personalistycznego kończąc.

Każde z zaprezentowanych podejść do celów wychowania jest bądź skrajnie zawężone, bądź niepełne. Koncepcja edukacji wielostronnej⁸, w swym założeniu, stara się błęd ten wyeliminować – proponuje przyjęcie całościowego, wzajemnie wspomagającego się układu celów wychowania. Nie ma tu celów bardziej i mniej ważnych, choć w poszczególnych fazach rozwoju wychowanka mogą przejawiać się pewne dominanty. Teoria ta wydaje się mieć najwięcej zwolenników, jednak w praktyce, niemalże na zasadzie odruchu odbiega się często od jej założeń, eksponując nade wszystko przekaz i opanowanie wiadomości.

Coraz więcej mówi się o potrzebie takiego ujęcia celów edukacji, by w ich zestawie na pierwszym miejscu znalazły się postawy, na drugim – sprawności, a na trzecim – wiadomości (a nie odwrotnie: wiadomości – sprawności – postawy, do czego wciąż zachęcać mogłaby siła tradycji i nawyku). „Wśród celów najważniejszych wymienia się teraz stwarzanie warunków do nieskrępowanego rozwoju osobowości i oferowanie świata wartości, kształtowanie postaw. Sprawy kształtowania sprawności i przekazu wiedzy stawia się na dalszych miejscach”⁹. W istocie idzie tu o kwestię – czy wychowaniu (w rozumieniu wąskim) należy się pierwszeństwo przed nauczaniem, czy odwrotnie, nauczaniu przed wychowaniem.

⁷ K. Kotłowski, Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, op. cit., s. 153.

⁸ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1995, s. 191–207.

⁹ T. Lewowicki, Aksjologia i cele edukacji, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, Rok II /2/, s. 56.

Historia pokazuje – zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego – że pytanie, któremu procesowi należy się pierwszeństwo, wykracza poza pedagogikę, ponieważ udzielane nan odpowiedzi zależą od klimatu normatywnego, jaki panuje w społeczeństwie. Nauczanie cieszy się relatywnie większym szacunkiem w czasach konsolidacji społeczeństwa wokół pewnych wartości, wychowanie zaś – w czasach kryzysu wartości. I dalej autor wyjaśnia: „Prymat wychowania wydaje się hasłem wątpliwym, ale nie należy stąd wnosić, że potrzebujemy prymatu nauczania. Powinniśmy raczej zabiegać o integrację tych funkcji oraz – dodajmy na marginesie – o integrację pedagogiki rozdartej dziś na rywalizujące ze sobą teorie: nauczania i wychowania. Cele wychowania powinny być zakorzenione w efektach nauczania, tak byśmy nie bombardowali uczniów imperatywami, które nie mieszczą się w ich modelach rzeczywistości. Cele nauczania powinny być wybierane z myślą o efektach wychowawczych, tak byśmy nie obciążali uczniowskich umysłów jałową uczonością. Najważniejsza cecha polityki wychowawczej szkoły to spójność. Spójny program wychowawczy to owoc świadomego wyboru i krytycznej wyobraźni”¹⁰. Cele edukacji trzeba więc ujmować wielostronnie, a która z jej funkcji wysunie się na czoło zależne jest, przypomnijmy, od klimatu normatywnego, jaki panuje w społeczeństwie.

Cel, w zależności od zastosowanych środków opisu, może wyrażać absolutną doskonałość, stając się poprzez to niespełnialnym, a może też przyjąć postać zoperacjonalizowaną i wykonawczą. W pierwszym przypadku naznacza się go cechą utopijności. W powszechnym rozumieniu utopia, co znajduje odbicie w dostępnych słownikach, to nieziszczalny, fikcyjny zamiar, mrzonka. Ale przestaje już dzisiaj „być ona nazwą pejoratywną, której używamy na określenie pomysłów i projektów niesłusznych, nierealnych, a może nawet szkodliwych. Utopia zyskuje wartość jako myślenie »inaczej«”¹¹.

U jej podstaw tkwią następujące aksjomaty¹²: aksjomat o istnieniu nadrzędnej instancji ontologiczno-aksjologicznej stanowiącej układ odniesienia dla projektu utopijnego, aksjomat optymizmu poznawczego oraz aksjomat optymizmu w kwestii natury człowieka i natury społeczeństwa. Zdaniem Stefana Wołoszyna „różne są kierunki myślenia futurologicznego i różny charakter miewają utopie. W każdym przypadku posiadają jednak jakąś wartość poznawczą, dają wgląd w świadomość i samowiedzę edukacyjną epoki, przełamują samouspokojenie i rutynę pedagogiczną, uczą krytycyzmu, budzą „zdziwienie”, że mogłoby być inaczej”¹³.

Podobnie też sądzi Jan Szczepański wówczas, gdy wprowadza na użytek pedagogiki pojęcie wizji jako istotnego wyposażenia umysłowego człowieka, pozwalając na jego ulokowanie się w rzeczywistości przyrody, społeczeństwa, kultury. Wizje różnią się od urojeń. „Urojenia noszą piętno irrealności i są przez jednostkę traktowane jako ucieczka od real-

¹⁰ K. Konarzewski, Czy wychowaniu należy się pierwszeństwo nad nauczaniem? „Społeczeństwo Otwarte” 1997, nr 6, s. 40.

¹¹ B. Suchodolski, Wychowanie i strategia życia, Warszawa 1983, s. 18.

¹² I. Pańków, Filozofia utopii, Warszawa 1990, s. 170–171.

¹³ S. Wołoszyn, O pożytku futurologicznego i utopijnego myślenia w pedagogice, „Rocznik Pedagogiczny” 1984, nr 9, s. 281.

nego świata, działają jak narkotyki i nie pobudzają do działania (...). Wizja jest natomiast mobilizacją do działania. Jest ona obrazem rzeczywistości, w którym jej poznanie jest uzupełnione przez elementy wiedzy „życiowej”, obraz rzeczywistości zmieniony w taki sposób, by pobudzić do działania, do dążenia, do realizacji celów”¹⁴. W drugim przypadku, wówczas gdy cel przyjmuje postać zoperacjonalizowaną i wykonawczą, prognostyczność jego formuły jest przekładalna na język zadań i czynności.

Zapis celu wówczas, gdy sprowadzamy go do kategorii wszechstronnego rozwoju osobowości – budzić może wątpliwości. Kojarzony bywa z finalnością wyników wychowania, podczas gdy osobowość, w której znajdują odbicie założenia i treści celu to kontinuum nieustającej zmienności. Człowiek jest istotą dynamiczną, a jego wychowanie zmierza do ustawicznego reorganizowania nabywanych doświadczeń.

Oto szczegółowe przesłanki, które skłaniają do weryfikacji założeń koncepcji wszechstronności:

1. Wyniki badań psychologicznych wskazują na zróżnicowanie jednostek ludzkich (są osoby wybitne w swej dziedzinie, sprawne i twórcze, przy tym nie przeżywające dylematu – wszechstronny rozwój czy ukonkretnione działania instrumentalne, bowiem ich konstrukcja psychiczna jest taka, że są jedynie zdolne do wąskiej działalności, w której się samorealizują i która przynosi zarówno im, jak i społeczeństwu określone wartości: są ludzie o praktycznym nastawieniu do życia, dobrze wykonujący czynności zawodowe, dla których problematyka pozaosobista, wartości kultury są zupełnie obce).
2. Doświadczenia, idee i założenia oświaty dorosłych w krajach zachodnich (do koncepcji wszechstronności podchodzi się tam z rezerwą).
3. Argumenty natury empirycznej (prowadzone badania wśród przedstawicieli rozmaitych grup społecznych – ich oczekiwań i potrzeb kulturalnych, zainteresowań pozazawodowych, aktywności społecznej i politycznej ukazują znane i dostępne potocznej obserwacji zjawisko bierności na tych polach większości badanych).
4. Osiągnięcia badawcze teoretyków organizacji i zarządzania (typ organizacji wymusza określone zachowania pracownika, który jeśli ma zdolność uczenia się, może dobrze w nich funkcjonować, nie będąc wszechstronnie rozwiniętym).

W konkluzji autor, który dokonał wyboru i opisu wymienionych przesłanek, stwierdza: „warto zastanowić się, czy wspomniana idea (wszechstronnego rozwoju osobowości – Cz.W.) nie jest jeszcze jednym z czynników, który przyczynia się do tak krytykowanej przez niektórych badaczy fasadowości i pozorności w wychowaniu i czy rewizja jej nie przyczyniłaby się do podniesienia rangi pedagogiki jako dyscypliny naukowej”¹⁵.

Wszechstronność nie powinna oznaczać perfekcjonistycznego opanowania przez wychowanków licznych ról społecznych i kompetencji zawodowych, by potrafili „wszystko robić”. Jeśli wyraża ona zgodność wewnętrzną człowieka, jego aktywność zarówno w sferze poznawczej, jak też przeżywania wartości i działania, umiejętność pogodzenia w obra-

¹⁴ J. Szczepański, *Wizje naszego życia*, Warszawa 1995, s. 191.

¹⁵ J. Kargul, *W kwestii „wszechstronnego rozwoju osobowości” w kształceniu dorosłych*, „*Studia Pedagogiczne*” 1991, t. LVII, s. 107.

nej specjalności różnych rodzajów wysiłku, rozbudzenie zainteresowań i zdolności intelektualnych, wrażliwość moralną i estetyczną oraz nastawienie twórcze wobec otoczenia i samego siebie (autokreacja) – to taka wszechstronność, gdy jest możliwa do osiągnięcia, zasługuje na uznanie.

Interpretacja wszechstronności rozwojowej zależy głównie od zdefiniowania osobowości. Wincenty Okoń¹⁶ istotne różnice, jakie się w tym względzie zaznaczają, pokazuje na przykładzie behawioryzmu, pedagogiki kultury, pedagogiki psychoanalitycznej i psychologii poznawczej. W ostatnich latach szczególną dynamikę wykazuje także pedagogika (psychologia) humanistyczna. Każdy z kierunków kładzie nacisk na jakąś jedną, szczególną cechę czy stronę osobowości, pogłębiając nasze na nią spojrzenie, rezygnując zarazem z jej globalnego ujęcia. Takie uwypuklenie istotnych cech ma swoje znaczenie, jako że w ujęciu całościowym zacierają się ich kontury. Osobowość (zarówno jej strona receptywno-przystosowawcza, jak też aktywno-twórcza) kształtuje się przypomnijmy poprzez oddziaływanie świata otaczającego na człowieka i człowieka na świat go otaczający. Jest w pewnym sensie wypadkową tych dwu postaci interakcji i wyraża osiągnięty przez jednostkę poziom dojrzałości w poznawaniu, rozumieniu, wartościowaniu stosunków panujących w przyrodzie, społeczeństwie, kulturze oraz w ich twórczym przekształceniu. Jeśli przyjmiemy, że wszechstronność (wielostronność) rozwojowa oznacza harmonijność – harmonijne ukształtowanie człowieka (*homo concors* – człowiek harmonijnie rozwinięty) a nie jego uniwersalność, to wówczas spór o trafność sformułowania „wszechstronnie rozwinięta osobowość celem wychowania” stanie się bezzasadna. Wielostronnie rozwinięta, osobowość czy, innymi słowy, harmonijnie ukształtowany człowiek, staje się wiodącym celem wychowania naszych czasów, zaznacza W. Okoń.

Problem użyteczności na gruncie pedagogiki wyidealizowanej kategorii celu wciąż skłania do różnych ocen, w tym też skrajnych. „Chcemy się opowiedzieć przeciw posługiwaniu się słowem „ideał” czy „idealny” (...). Ideał (...) implikuje doskonałość i nierealność. Jest to coś raczej nieosiągalnego”¹⁷. „Potęga ideału tkwi właśnie w jego nieokreśloności i niewyczerpalności. Ideał niczego nie narzuca, ideał jako ognisko najwyższych wartości nie zniewala, lecz pociąga ku sobie, pozwalając każdemu wychowanekowi na zachowanie swej odrębności i niepowtarzalności. Z tych właśnie względów wartość ideałów w wychowaniu jest i pozostanie nieprzemijająca”¹⁸. Ale „prognoza idealnej osobowości nie może być podstawą planowania pracy wychowawczej, natomiast wyznacza ona kierunek działania (...). Określenie (...), jakim ma stawać się dany wychowanek wobec zmienności warunków życia, wydaje się bardzo trudne i mogłoby być zarysowane tylko szkicowo w sposób nieodokreślony, zawierający pewien model stosunku człowieka do świata, a nie portret idealnej osobowości, zamkniętej w sobie”¹⁹.

Aktualnym jest pytanie – na ile w wychowaniu potrzebna jest ogólność, a na ile konkretność. Jest to pytanie o ogólność – konkretność celów. Otóż, daleko idąca ogólność

¹⁶ W. Okoń Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, op. cit., s. 66–69.

¹⁷ M. Ossowska, Ethos rycerski i jego odmiany, Warszawa 1986, s. 8.

¹⁸ K. Kotłowski, Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, op. cit., s. 83.

¹⁹ R. Miller, Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia, op. cit., s. 131, 148.

powoduje zatracenie empirycznego charakteru wychowania, pedantyczna konkretność zaś czyni je procesem bezwzględego podporządkowania racjom narzuconego autorytetu, konformizacji i standaryzacji oraz mechanicznego odwzorowania założonych projektów, – może prowadzić do drylu czy tresury, co nie będzie służyło wyzwaniu innowacyjności i twórczości. Zdając sobie sprawę z faktu istnienia pewnych granic w konkretyzacji celów, których przekroczenie nie jest wskazane, należy w racjonalnym wymiarze korzystać zarówno z celów ogólnych, jak i konkretnych w wychowaniu – podchodząc do nich łącznie a nie alternatywnie. Układy bardziej sformalizowane lepiej spełniają zadania poznawcze, ale w miarę stawania się precyzyjnym narzędziem, zawężają obszary stosowalności i tracą siłę wpływu na jakość wychowania. Tę rolę lepiej pełnią układy idealizujące i podejmujące problemy ogólne. W wychowaniu nie powinno się rezygnować ani z jednych, ani z drugich. Potrzebna jest perspektywa dalsza, jak i bliższa – każda spełnia określoną rolę i jest niezbędna dla optymalnego przebiegu procesu.

Spotykamy się z głosami wątpiącymi nie tylko w zasadność konstrukcji celu idealnego, ale też kwestionującymi wszelką celowość w wychowaniu. W wychowaniu „bez celu”, którego możliwość i wartość zaczyna się zarysowywać, chodziłoby o to, by iść jakby obok wychowanka, a raczej „razem” z nim – zawsze gotowy na udzielenie mu pomocy w jego drodze (...). To, że ja idę obok (wychowawca przypomina wychowankowi – Cz. W.) niech będzie tylko twoim zabezpieczeniem, bo chcę, abyś czuł, że nie jesteś sam, że nie będziesz zdany tylko na siebie, kiedy nie będziesz wiedział, co się w tobie dzieje, kiedy zamąci ci się widzenie twojej sytuacji i czucie wartości, które cię ku sobie wzywają. Możesz zwrócić się do mnie, bym pomógł ci wyraźniej zobaczyć, głębiej zrozumieć. Nie pytaj mnie nigdy, co masz zrobić czy co masz cenić, ale możesz zawsze zapytać, czy w tym, co chcesz zrobić, w twoim czuciu wartości nie widzę złudzeń, fałszów czy zwykłej reaktywności. Powiem ci tylko, co sam widzę, co sam rozumiem. A i do ciebie zwrócę się czasem z takim samym pytaniem”²⁰.

Liczne są powody krytycyzmu lub ewentualnej negacji „pedagogiki celów”. Oto tylko niektóre. Nakładanie nadmiernych ograniczeń (sita selekcyjne dyrektyw) na możliwości rozwojowe jednostki, jej różnorodność osobowościową, kulturową, społeczną) wynikają z nich techniki urabiania ludzi, typowe dla behawiorystycznych koncepcji człowieka). Cele uwzględniają, jak wynika z definicji, tylko lub głównie te stany rzeczy, które uważa się za pożądane (pomijają stany konieczne i możliwe), opierają się na założeniu jakiejś ściśle określonej przyszłości („jedynej słusznej drogi”). Wciąż za mało wiemy o człowieku, by móc go formować – jako istotę o wyjątkowo skomplikowanych strukturach wewnętrznych i uwikłaną w „trud istnienia” – według programowo wskazanych do aplikacji dyrektyw. Nie bez znaczenia są także stosunkowo niedawne doświadczenia przeszłości – kwestionowanie celu to wyraz protestu przeciwko takiemu uprawianiu pedagogiki, które polegało na jej bezwzględnym podporządkowaniu treściom natury ideologicznej (jest to najczęściej protest przeciwko sprzeniewierzeniu się prawdzie i przedmiotowemu traktowaniu wychowanka). Poza tym, od dłuższego czasu nauki o wychowaniu znajdują się w stanie kryzysu, głównie normatywnego i prakseologicznego, co sprzyja krytycyzmowi na jej licznych po-

²⁰ S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa 1988, s. 191–192.

lach zachęca do poszukiwania adekwatnych do potrzeb rozwiązań, powoduje wyłanianie się nowych obszarów badawczych.

Żadne z zaprezentowanych stanowisk, w skrajnej postaci, nie ma szans na obronę swych racji. Pojmowanie celu jako dogmatu czy objawienia, wyrażające się w przesadnym dyrektywizmie jest równie niebezpieczne, jak jego wyeliminowanie z procesu wychowania w imię absolutnego respektu dla ludzkich praw. Opowiadając się przykładowo za ideą życia wartościowego, musimy mieć choćby elementarne wyobrażenie, czym życie lepsze różni się od gorszego, wzorcowe od mniej wzorcowego, wartościowe od nagannego, a zatem już poprzez to wchodzimy w sferę celów, nawet wówczas, gdy wątpimy w potrzebę ich istnienia. Mówi się wprost, że podejście teleologiczne jest nie do uniknięcia w wychowaniu, a wychowanie pozbawione celów przestaje być wychowaniem. Trafniej byłoby myśleć, do jakich celów i wartości odnosić wychowanie, niż rozważać wyłącznie czy jest ono procesem celowym, czy nie.

Uznanie wychowania bez celu – żadnego celu – jako normy powszechnej to zamiar nierealny. Choć motywacje jego autorów mogą być szlachetne, ale przeczą zasadom zachowań sprawnościowych.

Z reguły formułowane zarzuty pod adresem wychowania są słuszne, ale błędem byłoby totalne zanegowanie jego roli i znaczenia. Jednostka ludzka stoi przed wielkimi zagrożeniami oraz trudnymi do rozwiązania problemami osobistymi, społecznymi, egzystencjalnymi. W wychowaniu jako działaniu o znacząco humanistycznych intencjach trzeba odnajdywać te siły, które najlepiej służą człowiekowi, niosąc pomoc w upodmiotowieniu się i twórczej samorealizacji. W jednej z prac²¹, podejmujących problemy aktualnych prądów edukacyjnych uprawianych w ramach tzw. myślenia horyzontalnego, trafnie zaakcentowano, że antypedagogika, która poddaje pod wątpliwość realność kategorii celu i zasadność wychowania, zbudowana jest wciąż z bardzo delikatnej tkanki. Rodzące się kontrowersje mogą powodować jej dekonstrukcję, ale także mogą prowadzić do walki o nią bądź o niektóre jej wyzwania czy roszczenia. Odmienność wizji nie musi prowadzić do absolutyzacji własnej prawdy, choć pozwala zrozumieć istniejące różnice. Być może wpatrywanie się w dziedziny rozłącznych światów pozwoli na wyzwolenie u każdej ze stron skłonności proempatycznych i otwarcie się na inność przy jednoczesnym prawie do zachowania własnej prawdy.

Najważniejszymi funkcjami celów są²²:

- ukierunkowanie czynności ludzkich,
- współdecydowanie o wyborze programów strategii i metod pracy, pozwalających osiągnąć projektowane stany rzeczy,
- wyznaczenie siły motywacji,
- decydowanie o finalizacji działania.

Autorzy uznający zasadność odwoływania się w wychowaniu do celów o najwyższym stopniu ogólności, stanowisko swoje potwierdzają w formułowanych funkcjach ideałów. Celom pozostałym (o niższej ogólności) przypisywane są funkcje z osobna. Kiedy indziej

²¹ B. Śliwerski, Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki, Łódź 1992, s. 116, 122–123.

²² J. Koziński, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987, s. 23–24.

zaś czyni się to łącznie – mówiąc o funkcjach celów ma się na uwadze zarówno ich idealną, jak też i realną postać.

W ujęciu osobowościowym funkcje celów można przedstawić następująco:

1. Funkcja prospektywna – cele nakreślają program rozwoju osobowości, dają wyobrażenie pożądanego skutku wychowawczego, są szansą właściwego uprofilowania aktywności.
2. Funkcja stymulatywna – cele, kreśląc pożądaną wizerunek osobowości, stanowią źródło sił pobudzających, stają się wewnętrznym mechanizmem sprawnościowej i moralnej samoregulacji, przyczyniającym się do wytworzenia kreatywnych postaw wobec otoczenia i siebie, zaspokajają istotne potrzeby w zakresie poczucia godności własnej i motywacji do działania, są bodźcem i wyznacznikiem rozwoju.
3. Funkcja wartościująca – cele dostarczają „miar” aksjologicznych, informują o trafności podjętych wyborów, umożliwiają porządkowanie, ocenę oraz koordynację wykonywanych czynności w aspekcie kryterium dobra.
4. Funkcja regulatywna – cele dostarczają norm, według których przebiegają procesy osobowościowotwórcze i wspierające je działania, są układem odniesienia dla oceny wychowania (te efekty, które są zgodne z celami, uważa się za prawidłowe, pozostałe za niepożądane).

„W związku z dominacją działań celowych w biografii człowieka nazywamy go układem telicznym, a raczej politelicznym. Ludzie w określonym czasie dążą do pewnego zbioru celów, które osiągają jednocześnie lub sukcesywnie, metodą kolejek. Świadomość jednostki jest w dużej mierze świadomością jej intencji”²³. „Przecież nikt nie próbowałby robić czegokolwiek, gdyby nie zamierzał dojść do celu (...). Człowiek rozumny działa zawsze w jakimś celu”²⁴.

Stany przewidywane, oczekiwane, wizja tego, co ma nastąpić spełniają, kluczową rolę w życiu człowieka. Zdolność wyznaczania takich stanów należy do specyficznych cech ludzkiej psychiki – cech właściwych wyłącznie człowiekowi. Potrafi on żyć nie tylko w czasie teraźniejszym, przeszłym, ale także i przyszłym. W tym ostatnim lokuje się kategoria celu. Zdolność do jej stanowienia i realizacji jest centralną cechą natury ludzkiej. Mówi się wprost, że poznawanie jednostki to poznawanie jej celów. W pełni zasadne jest więc posilkowanie się kategorią modelu człowieka intencjonalnego – *homo teleologicus*.

²³ J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, s. 24.

²⁴ Arystoteles, *Metafizyka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 2. Przekłady, wstępy i komentarze K. Leśniak, A. Paciorek, L. Regner, P. Siwek, Warszawa 1990, s. 647.

Gerard Straburzyński

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
w Poznaniu

WSPOMNIENIA DZIAŁACZA TWP Z WIELKOPOLSKI

Rok 2000 to rok 50-lecia działalności Towarzystwa Wiedzy Powszechnej – najstarszej współczesnej, polskiej pozarządowej organizacji oświaty dorosłych. Łączy nas umiłowanie wiedzy i dążenie do przekazania jej całemu społeczeństwu! Jesteśmy świadomi, że tylko oświecone społeczeństwo, umiejące wykorzystać postępy nauki, może budować dobrobyt i zapewnić wszelką pomyślność swemu narodowi! Współcześnie wiedza ulega tak szybko podwojeniu, że jedynie pozarządowe organizacje oświaty dorosłych są w stanie na bieżąco uzupełniać nabyte kiedyś wykształcenie przez szerokie rzesze współobywateli. Dlatego działają w większości krajów świata, przy czy w niektórych, np. w Niemczech, działają w ramach systemu oświaty dorosłych i są częściowo finansowane przez państwo.

Zamiast referatu, chciałbym sprawozdanie z osiągnięć, składane zazwyczaj z takiej okazji, zastąpić kilkoma osobistymi wspomnieniami. Należę bowiem do tych, którzy biorą udział w pracach TWP od początków jego istnienia i w dodatku, co było charakterystyczne dla Poznania, do tych, którzy zaczynali swą społeczną działalność oświatową jako studenci i prowadzili ją po ukończeniu studiów przez cały czas swej kariery naukowej od asystenta do profesora, a nawet do profesorskiej emerytury. Odczuwaliśmy bowiem zawsze potrzebę i celowość dzielenia się naszą wiedzą ze społeczeństwem. W latach mojej młodości każdy pracownik naukowy uważał bowiem za obowiązek zajmowanie się popularyzacją wiedzy. To właśnie wykłady TWP-owskie uczyły nas mówić przystępnie o trudnych i skomplikowanych zagadnieniach. Była to świetna szkoła dydaktyki, a przy tym jakże pożyteczna dla społeczeństwa! Wnieśliśmy niemały wkład do oświaty i kultury w Wielkopolsce.

Pamiętam, że do TWP przyprowadził mnie, studenta pierwszego roku medycyny, w końcu 1950 roku kolega ze studiów Bogdan Marszałek. Pamiętam też pierwszą siedzibę naszego stowarzyszenia wyższej użyteczności publicznej, którą było TWP, powołane do szerzenia oświaty wśród dorosłych. Mieściła się w prawym skrzydle Opery. Tam też odbywały się niedzielne seminaria członków prelegentów, które prowadzili profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego. Z nich zapamiętałem szczególnie jedno, na którym profesor Czosnowski mówił o stepowaceni Wielkopolski, w tym o stadzie dropi w okolicach Nowego Tomysła. Pamiętam też, że otrzymaliśmy wtedy szczegółowe konspekty odczytów z różnych dziedzin wiedzy, opracowane przez wybitnych polskich naukowców. Do dzisiaj przechowuję jeszcze kilkadziesiąt z nich. Dopiero pod koniec lat 50. Zarząd Wojewódzki TWP został przeniesiony do budynku przy ulicy św. Marcina 69, w którym nadal działa.

Odczyty wygłaszaliśmy przede wszystkim w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych. Nie zapomnę nigdy odczytów, które wygłaszałem w sercu puszczy nadnoteckiej, w takich wsiach, jak Krucz, Kruteczki czy Chamrzysko. Było na nich zawsze wielu słu-

chaczy, a zaspokajanie ich ogromnej ciekawości stanowiło najlepszą rekompensatę trudu, z jakim docieraliśmy do nich z nieodżałowanym Zbyszkiem Trepińskim, który wiozł mnie na tylnym siedelku swego motocykla Jawa leśnymi wertepami zasypanymi śniegiem, bowiem najlepszym sezonem oświatowym dla wsi była zawsze zima. Wielu z nas medyków, m.in. śp. dr Zenon Jendykiewicz, jak również obecni tutaj profesorowie medycyny Bernat i Obara tak zaczynało właśnie społeczną działalność oświatową.

Należy podkreślić, że w owych czasach, a było to zaledwie kilka lat po 5-letniej okupacji hitlerowskiej, która tutaj w Wielkopolsce szczególnie brutalnie zwalczała polskość, zamykając wszystkie polskie placówki oświatowe i kulturalne, w tym wszelkiego typu szkoły, społeczeństwo odczuwało żywo potrzebę uzupełnienia braków oświatowych i dlatego tłumnie uczestniczyło w zajęciach.

TWP zawsze prowadziło ożywioną działalność oświatową w wielkopolskich wsiach i miasteczkach w punktach odczytowych i stałych placówkach mieszczących się w szkołach, świetlicach, w siedzibach kół gospodyń wiejskich, spółdzielniach rolniczych PGR-ach i od lat 70. w licznych klubach Ruchu. Nie zapomnę też nigdy licznych w Poznaniu świetlic komitetów blokowych, mieszczących się na ogół w zrujnowanych pomieszczeniach piwnicznych, do których na nasze regularne odczyty przychodziło mnóstwo młodzieży, jak byśmy to dzisiaj powiedzieli, zaniedbanej. Tematyka wykładów i odczytów TWP była niezwykle bogata, obejmowała bowiem m.in. medycynę, w szczególności higienę, racjonalne żywienie, profilaktykę różnych chorób, geografę, geologię, rolnictwo z weterynarią, biologię, matematykę, fizykę, prawo, socjologię, historię, literaturę, wiedzę o teatrze, sztuce, muzyce filmie, kulturze życia codziennego i wiele innych.

W niektórych wsiach i miasteczkach odbywały się regularne spotkania z mieszkańcami w ramach uniwersytetów powszechnych. Jeden z moich wykładów na uniwersytecie powszechnym został nawet opisany w książeczce z początku lat 60. wydanej w Warszawie pod tytułem „Z uniwersytetów powszechnych”.

Znalazłem w sprawozdaniach, że w 1966 r. było w naszym województwie 155 uniwersytetów powszechnych i 59 uniwersytetów dla rodziców, a rok później 164 uniwersytety powszechne i 61 uniwersytetów dla rodziców. W 1967/68 roku w Poznaniu było 15 uniwersytetów powszechnych i w mieście ogłoszono ponad 2000 odczytów. W każdym mieście powiatowym był Zarząd Powiatowy, a następnie Miejsko-Gminny Zarząd TWP. W Śremie w 1967/68 roku było 9 uniwersytetów powszechnych i dla rodziców i ogłoszono 152 odczyty. Tutaj działał nieodżałowany p. Walkowiak. Tutaj też działał obecny wśród nas dr med. Wiesław Romanowski.

Uniwersytety powszechne, stałe placówki oświatowe, prowadzone przez TWP w różnych miejscowościach Wielkopolski niejako kontynuowały działalność oświatową dawnych uniwersytetów ludowych i robotniczych. Dołączyły do nich uniwersytety dla rodziców, prowadzone w szkołach i powstały w okresie lat 70. Wielkopolski Uniwersytet Powszechny z licznymi wydziałami, kierowany początkowo przez doc. Zimowskiego, a następnie dr Czesława Skopowskiego, w którym wspólnie z prof. Eugeniuszem Talejko stworzyliśmy i prowadziliśmy wydział ergonomii. Unikalną placówką, jak byśmy dzisiaj to określili o charakterze studium podyplomowego, było Wyższe Studium Urbanistyki i Architektury stworzone i kierowane przez profesora Lecha Zimowskiego. Również w tych czasach w Wielkopolsce profesor Marian Obara rozwinął unikalną w Polsce formę otwartych cy-

klicznych spotkań naukowców poznańskich uczelni, przede wszystkim medyków, z szerokimi rzeszami słuchaczy w ramach cyklów pt. Wykłady i spotkania z uczonymi.

Wybitni poznańscy naukowcy zawsze chętnie dzielili się swoją wiedzą z różnymi środowiskami współobywateli. Trudno jest wymienić ich wszystkich. Członkami TWP i czynnymi prelegentami było bowiem w latach 70. i 80. kilkuset naukowców z wyższych poznańskich uczelni. Na przykład w 1981 r. było 188 pracowników wyższych uczelni. Przypomnę tylko niektórych, jak profesorowie Lech Trzeciakowski, Heliodor Muszyński, Aleksander Ratajczak, Jerzy Topolski, Antoni Czubiński, Lech Hryniewiecki, Jan Hasik, Jerzy Lutomski, Lech Zimowski, Marian Obara, Waław Cimochoowski, Wiktor Jaśkiewicz, Stanisław Michalski, Ryszard Bernat, Jacek Fisiak, Tadeusz Nowak, Włodzimierz Fiszer.

Pasjonowaliśmy się w latach 70. w TWP ideą stworzenia uniwersytetu otwartego, na wzór tego, który działał w Holandii i Anglii. Marzyło się nam stworzenie takiej wyższej uczelni, która umożliwiłaby zdalne studiowanie na wybranych kierunkach większej liczny młodzieży ze wsi i małych miasteczek. Nie było to jednak możliwe. W początkach lat 90. do idei tej powrócił profesor Julian Auleytner, który objął prezesurę Zarządu Głównego TWP po profesorze Aleksandrze Krawczuku. Próbował w oparciu o uniwersytety australijskie stworzyć taki uniwersytet. Aczkolwiek również i jemu się to nie powiodło, to jednak wreszcie stworzył pierwszą uczelnię wyższą TWP – Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP w Warszawie, która kształci dzisiaj 14 tysięcy studentów. Obecnie dzięki profesorowi Aleksandrowi Łuczakowi, aktualnemu prezesowi Zarządu Głównego, działa już w szeregu regionach kilka wyższych uczelni prowadzonych przez TWP. W tym miejscu należałoby dodać, że działalność Towarzystwa w kraju koordynuje Zarząd Główny w Warszawie, którego dyrektorem generalnym jest od wielu lat dr Stanisław Karaś, ceniony specjalista w zakresie oświaty dorosłych i autor dwóch wydań książki na temat dziejów TWP.

W poznańskim TWP od lat 80. dominuje działalność kursowa. Było ich wiele, m.in. kursy organizatorów turystyki, prawa finansowego, edukacji ekonomicznej, nowoczesnej organizacji i techniki pracy biurowej, ergonomii i bhp, nie mówiąc już o kursach przygotowawczych na studia, które zaczęliśmy prowadzić już w latach 60. pod tytułem Kursy utrwalania wiedzy. Należymy też do pionierskich organizatorów w Poznaniu kursów informatyki, które znakomicie prowadził p. dr K. Mazurek.

Wspomnieć też należy, że w naszym województwie TWP najwcześniej w Polsce, bo już w roku 1962, prowadzi kursy języków: angielskiego, francuskiego, rosyjskiego, włoskiego, hiszpańskiego i węgierskiego i to kiedyś nawet, najnowocześniejszą wówczas, metodą kabinową.

W chwili obecnej, oprócz różnej działalności kursowej, nastawiamy się w pierwszym rzędzie na dokształcenie nauczycieli zgodnie z duchem reformowanej oświaty i to w tym zakresie, który wymaga wielodyscyplinarnych zajęć oświatowych. Przykładem może być zainaugurowane w ubiegłą sobotę (18.11.2000 r.). Stadium Podyplomowe wychowania prozdrowotnego i ekologicznego dla nauczycieli pod kierunkiem prof. Krawańskiego i ze współudziałem prof. Muszyńskiego oraz kilku profesorów z różnych polskich ośrodków akademickich.

Spośród licznych pracowników szczególne zasługi dla szerzenia oświaty wśród dorosłych mają między innymi wieloletni członkowie Rady Regionalnej i Zarządu Regionalnego, nieodżałowany mgr Michał Posadzy, i obecni wśród nas mgr Mieczysław Szymkowiak, mgr Czesław Ciesielski, mgr Antoni Romanowski oraz Ci, którzy są nie tylko oświatowca-

mi, ale naszymi bezinteresownymi adwokatami, jeśli zachodzi potrzeba, to znaczy dr Tadeusz Świt i mgr Tadeusz Lesicki.

Wreszcie ciepłe słowa należą się też etatowym pracownikom TWP, którzy w minionym półwieczu stwarzali warunki organizacyjne dla nas licznych prelegentów i działaczy społecznych. Trudno jest ich wszystkich wymienić, toteż wspomnę tylko niektórych. Zacząć należy od nieodżałowanego mgr. Zbysława Trepieńskiego, który przez z górą 40 lat był sekretarzem i następnie dyrektorem Oddziału. Z pracowników etatowych należy wspomnieć p. Stefanię Gąsiorek, panią Barankową (niestety nie pamiętam imienia), Bożenę Skierską, Mariana Kamskiego, mgr Persa, mgr Pietraszka, p. Anielę Wilczyńską, p. Alinę Trepieńską, p. Lusię Kwiatkowską, Cyrylę Ratajczak, Marię Wasikową, Grażynę Cendrowską, czy wreszcie p. Jasia Strońskiego, który woził nas na prelekcje, najpierw w latach 50–60. budą z demobilu (chyba był to „Dodge”), zaopatrzoną w megafony, przez które zawiadamialiśmy ludność wiejską o prelekcji, później „Pobiedą”, a następnie „Warszawą” z oszałamiającą wówczas szybkością maksymalną 80 km/godz. W latach 50. teren naszego działania był bardzo rozległy – obejmował obszar od Kępna po Piłę, od Kalisza do Konina, Turka, od Rawicza, Leszna do Koła.

Formy naszej działalności oświatowej były zawsze bardzo urozmaicone i zmieniały się na przestrzeni lat, w miarę jak zmieniały się warunki i życie zmieniało zapotrzebowanie społeczne na określone formy i dziedziny kształcenia. Na uwagę zasługuje to, że od początku lat 60. TWP współpracuje z licznymi pozarządowymi społecznymi organizacjami oświatowymi Europy Zachodniej, w tym szczególnie z niemieckim stowarzyszeniem uniwersytetów ludowych, które posiada nawet swoje przedstawicielstwo w Polsce. Jesteśmy również od lat członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Jesteśmy przekonani, że prowadzona przez nas w minionym półwieczu działalność oświatowa dobrze służyła i nadal dobrze służyć będzie interesom społeczeństwa i państwa. Toteż nasz jubileusz obchodzimy w poczuciu dobrze spełnionego obowiązku. Mimo wielu trudności udało się nam przystosować do surowych wymogów rynku edukacyjnego, na którym istnieje duża konkurencja, a co najważniejsze, udało się nam zarazić pasją oświatową nowe generacje członków, którzy uważają, że w życiu ważny jest nie tyle osobisty sukces materialny, ile pomoc innym w dokończaniu się ogólnym czy podwyższeniu kwalifikacji zawodowej.

Zdajemy sobie również sprawę z tego, że przed naszym Towarzystwem pojawiają się nowe zadania. Dziś już bowiem nie wystarczy komercyjnie szerzyć oświatę wśród dorosłych. Wiedza nie może bowiem być dostępna tylko ludziom zamożnym, tym, których stać na opłacenie różnych kursów i szkół. Nasze Towarzystwo nie może już ograniczyć swej działalności do odpłatnego szerzenia wiedzy utylitarnej. Środki uzyskane ze sprzedaży działań oświatowych powinniśmy wykorzystać do rzeczywiście społecznego podnoszenia ogólnego poziomu kultury i to w najbardziej dziś materialnie upośledzonych środowiskach.

Wszystkim, którzy mają w tym swój udział, wyrażamy podziękowanie, a wyrazem głębokiego uznania niech będzie medal pamiątkowy naszego Towarzystwa, które nie zapomina, że zaczynało swą działalność jako stowarzyszenie wyższej użyteczności publicznej i nim chce uhonorować wszystkich, którzy społecznie działali i nadal działają na rzecz oświaty dorosłych, stwarzając ludziom większą szansę na godne miejsce w społeczeństwie.



Prezydent
Rzeczypospolitej Polskiej

Warszawa, 30 września 2000 roku

Do uczestników uroczystości
obchodów 50-lecia
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

Szanowni Państwo,

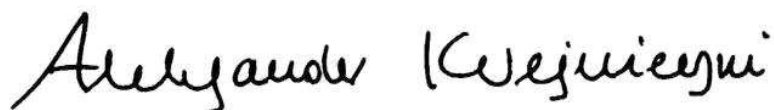
Myślę, że w ciągu całego półwiecza działalności Towarzystwa Wiedzy Powszechnej trudno byłoby znaleźć wśród dorosłych Polaków ludzi, którzy z jakąś formą działalności tej organizacji nigdy się nie zetknęli. Jest to więc niewątpliwie ogromny sukces tej instytucji, tak zasłużonej dla upowszechniania oświaty i kultury w Polsce.

Chłubi się Towarzystwo wspaniałym historycznym rodowodem, sięgającym połowy XIX wieku, kiedy to, pod zaborami, powstały w Polsce pierwsze stowarzyszenia krzewiące oświatę wśród dorosłych Polaków. Wspaniałe nazwiska Adama Asnyka, Ludwika Krzywickiego, Wacława Nałkowskiego, Stanisława Kruszewskiego i wielu innych intelektualistów, trwale wpisały się w tę piękną, a chyba nie dość pamiętaną kartę mądrych, patriotycznych i pragmatycznych działań Polaków tamtej doby. Po odzyskaniu niepodległości - zrodzonemu z tych doświadczeń Towarzystwu Uniwersytetu Robotniczego, bezpośredniemu przodkowi TWP - patronowali: Bolesław Limanowski i Ignacy Daszyński. Znaczący przed wojną rozwój TUR był wynikiem przede wszystkim wielkiego społecznego zapotrzebowania na postępową wiedzę i oświatę.

W powojennej Polsce utworzone na fundamencie TUR-u Towarzystwo Wiedzy Powszechnej przeszło długą i niełatwą drogę rozwoju. Związani z nią byli wybitni przedstawiciele nauki, oświaty, kultury: Józef Chałasiński, Tadeusz Kotarbiński, Marian Falski, Aleksander Kamiński, Stanisław Lorentz, Janusz Groszkowski, Łukasz Kurdybacha, Jan Szczepański, Czesław Bobrowski i wielu, wielu innych. Choć więc założenia z 1950 roku i zagwarantowane przez państwo pieniądze nakazywały TWP realizować określone cele polityczne i społeczne - to przy takich postaciach, a także pod naciskiem tradycji i bieżącego życia - Towarzystwo szybko wróciło do swej społecznej misji, służąc rzeczycywej popularyzacji wiedzy.

Urynkowanie gospodarki przed jedenastoma laty nie stało się dla Towarzystwa wyrokiem skazującym. Szybko i trafnie przewidziano, że oto nadchodzi czas lawinowego zapotrzebowania na naukę. Wiedza zaś jest nie tylko wartością, ale i towarem. Dziś TWP prowadzi kilkadziesiąt własnych szkół średnich, policealnych i pomaturalnych. Ma też cztery wyższe uczelnie o zróżnicowanych profilach - od pedagogiki po stosunki międzynarodowe i informatykę. Obserwacja oświatowych potrzeb Polaków nakazuje uruchamiać nowe formy pracy, unowocześniać bazę dydaktyczną, metody przekazywania wiedzy, doskonalić kadry. Nakazuje też zmieniać, w zależności od potrzeb, ofertę programową, dostrzegać zainteresowanie nowymi zjawiskami w życiu Polaków.

Wspomniany tu na początku promotor ludowej oświaty, poeta Adam Asnyk, wołał przed stu laty do młodych, by „*nieśli pochodnię wiedzy i nowy udział brali w wieków dziele, przyszłości podnosili gmach*”. Gratulując działaczom i członkom Towarzystwa Wiedzy Powszechnej zasłużonych odznaczeń, dziękuję im za półwiekowy trud niesienia pochodni wiedzy, za troskę o gmach naszej przyszłości i za tę ponadczasową młodość, płynącą z niestrudzenie ponawianego udziału w „wieków dziele”. Chęci, sił i zapału do współtworzenia najważniejszego dziś dzieła - kształcenia Polaków - życzę wszystkim Państwu na wiele, wiele lat.



Aleksander Kwaśniewski



MARSZAŁEK
WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO

Poznań, dnia 25 listopada 2000 roku

*Szanowny Pan
Gerard Straburzyński
Prezes
Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
Zarząd Regionalny
Poznań*

Szanowny Panie Prezesie.

Z okazji 50. rocznicy powstania Towarzystwa Wiedzy Powszechnej składam Panu i wszystkim członkom towarzystwa serdeczne gratulacje i życzenia.

Powołana przed pięćdziesięciu laty organizacja na trwałe wpisała się w krajobraz placówek dydaktycznych naszego regionu i całego kraju. Półwiecze to chlubny jubileusz, zwłaszcza dla jednostki oświatowej o tak bogatych i wzniosłych tradycjach. Kształtując społeczeństwo obywatelskie, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, od momentu powstania upowszechniało zasady demokracji, praworządności i tolerancji. Krzewiąc kulturę narodową oraz wiedzę historyczną stworzyło wśród podopiecznych poczucie współodpowiedzialności za naród i państwo.

Jestem niezwykle rad, że właśnie w Wielkopolsce działa organizacja kierująca swe wysiłki dydaktyczne nie tylko do ludzi młodych, wkraczających w dorosłe życie, ale również kształcąca umiejętności praktyczne wśród dorosłych.

W dniu jubileuszu proszę przyjąć również serdeczne życzenia satysfakcji z prowadzonej działalności oraz wielu sukcesów w życiu zawodowym i osobistym.

Z wyrazami szacunku


Stefan Mikołajczak

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Jacek Kwiatkowski
Zakładu Doskonalenia Zawodowego
w Katowicach

**Zakład Doskonalenia
Zawodowego Katowice
pierwszą w Polsce instytucją
oświaty zawodowej
z certyfikatem jakości ISO-9001**

Stajemy dzisiaj wobec wielu wyzwań społecznych i gospodarczych, dla których kluczem do rozwiązania jest poziom kwalifikacji zawodowych społeczeństwa. Zrzeszone w Związku ZDZ Zakłady Doskonalenia Zawodowego od lat stanowią istotne ogniwo uzupełniające publiczny system oświaty zawodowej w Polsce. Zachodzące przemiany strukturalne w systemie edukacji, sytuacja na rynku pracy oraz międzynarodowy podział pracy sprawiają, że kształcenie staje się w coraz większym stopniu towarem, o którego możliwościach zaspokojenia potrzeb decyduje jakość. Sądzimy, iż znaczące miejsce w podejmowaniu działań zmierzających do podniesienia poziomu kształcenia zawodowego ma nasz Zakład.

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach założony w grudniu 1926 r.

pod nazwą Śląski Instytut Rzemieślniczo-Przemysłowy (jako III tego typu instytucja w Polsce) jest dzisiaj nie tylko najstarszą na Śląsku, ale i największą w Polsce niepaństwową instytucją oświaty zawodowej. Wywodzące się z tradycji rzemieślniczych stowarzyszenie oświatowe (taki status prawny utrzymuje Zakład przez cały okres swego istnienia), szczególnie dynamiczny okres rozwoju przeżywa po II wojnie światowej. Pierwotnym celem działalności ZDZ była edukacja zawodowa rzemiosła śląskiego i jego repolonizacja. Po reaktywowaniu działalności w grudniu 1945 r. zaczęto rozwijać działalność kształcenia kursowego, także w innych dziedzinach gospodarki – przemyśle, budownictwie, transporcie i wielu innych. W kolejnych latach rozszerzono prowadzoną działalność edukacyjną o nowe formy organizując praktyczną naukę zawodu młodocianych w warsztatach szkoleniowych od 1950 roku oraz prowadzenie szkół zawodowych od 1962 roku.

Trzy podstawowe formy działalności:

- kształcenie kursowe,
- prowadzenie praktycznej nauki zawodu pracowników młodocianych i uczniów,
- kształcenie młodzieży i dorosłych w systemie szkolnym

uzupełniają uruchomione w roku 1993 pośrednictwo pracy oraz organizowanie konferencji naukowych. Katowicki ZDZ

był m.in. organizatorem konferencji „Podstawowe problemy restrukturyzacji zatrudnienia w makroregionie południowym” i „Zarządzanie jakością”.

Rozwojowi działalności merytorycznej towarzyszyło tworzenie i rozwój bazy materialnej i sieci placówek oświatowych.

W okresie minionych lat ewoluowała także nazwa stowarzyszenia od Śląskiego Instytutu Rzemieślniczo-Przemysłowego poprzez Zakład Doskonalenia Rzemiosła do obecnej Zakład Doskonalenia Zawodowego. Od 1975 roku Zakład objął swoim działaniem obszar województw: bielskiego, częstochowskiego i katowickiego. Obszar ten pozostaje do dziś nie zmieniony, mimo zmiany w podziale administracyjnym kraju. Koncentrując swą działalność w województwie śląskim, Zakład obejmuje także 5 powiatów Małopolski oraz po 1 powiecie w województwie opolskim i łódzkim.

Na obszarze działania prowadzonych jest 41 ośrodków kształcenia zawodowego, kształcących rocznie 40–50 tys. osób w systemie kursowym, w 250–300 zawodach i specjalnościach. Kontynuując tradycje przygotowania kadr robotniczych i rzemieślniczych, Zakład jest wiodącą instytucją kształcącą w takich dziedzinach jak: budownictwo, obróbka metali, w tym spawalnictwo, monterzy i operatorzy urządzeń, energetyka, transport – wszystkie kategorie prawa jazdy, przewóz materiałów niebezpiecznych oraz obsługa dźwignic, gastronomia i przetwórstwo żywności, handel i usługi.

Wzrost poziomu wykształcenia słuchaczy kursów, z których co drugi posiada co najmniej średnie wykształcenie sprawia, iż coraz więcej kursów jest organizowanych w zawodach związanych z administracją i finansami, turystyką, przedsiębiorczością i ubezpieczeniami. Kształcimy

także agentów celnych, bankowców, pośredników obrotu nieruchomościami oraz wykładowców i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Szczególną rolę odgrywa kształcenie informatyczne – dysponując ponad 300 komputerami oferujemy szeroką gamę programów użytkowych – Norton Commander, Corel, Office 2000, INTERNET. Sprzęt ten jest wykorzystywany również w wielu szkoleniach branżowych.

Łącznie w latach 1926–2000 ZDZ KATOWICE przeszkolił 1825 tys. osób dla wszystkich dziedzin życia gospodarczego i społecznego regionu. Szczególnie ważną społecznie dziedziną działalności Zakładu jest aktywny udział w zwalczaniu bezrobocia. ZDZ Katowice jest najistotniejszym i największym partnerem systemu urzędów pracy regionu, w zakresie re kwalifikacji osób bezrobotnych. Szkolenie tych osób jest organizowane corocznie w ponad 100 zawodach i specjalnościach. Łącznie rozmiary szkolenia bezrobotnych wyniosły w latach 1990–2000 – 45 tys. osób, z których zdecydowana większość uzyskała stałe zatrudnienie. Obecnie prowadzimy również szeroko zakrojone działania ukierunkowane na łagodzenie społecznych skutków restrukturyzacji sektora górniczego i hutniczego regionu. W ramach programu Unii Europejskiej PHARE-INICJATYWA II, w kooperacji m.in. z firmą IMC-Poland, katowicki Zakład będzie w 2001 r. jednym z realizatorów szkoleń dla odchodzących z zawodu górników.

Pragnąc wspierać lokalną małą i średnią przedsiębiorczość, ZDZ Katowice dysponował 5 swoich ośrodków kształcenia zawodowego do sieci Krajowego Systemu Usług dla MSP. Ośrodki te uzyskały wstępną akceptację Polskiej Fundacji Promocji Rozwoju Małych i Średnich.

Przedsiębiorstw i oczekują na proces właściwej akredytacji. Ośrodki świadczyć będą usługi szkoleniowe i doradcze w szerokim zakresie dla małych i średnich firm regionu. Z dniem 2.01.2001 r. rozpoczyna w naszej strukturze działalność Centrum Doskonalenia Umiejętności Nauczycieli, oferujące m.in. szkolenie w zakresie posługiwania się sprzętem i programami informatycznymi, zarządzania oświatą oraz systemu oceniania uczniów i pomiaru dydaktycznego. Działalność szkoleniowa jest wspierana przez prowadzone Biuro Pośrednictwa Pracy „Profesja”.

We współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy, Śląskim Kuratorium Oświaty oraz wiodącymi instytucjami szkoleniowymi regionu Zakład jest także współtwórcą koncepcji funkcjonowania oraz współzałożycielem i członkiem Regionalnego Ośrodka Koordynacji Kształcenia Ustawicznego, będącego nieodzownym elementem strategii rozwoju województwa śląskiego. Ośrodek będzie koordynował, wspierał i promował ideę kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych jako warunku rozwoju gospodarczego i społecznego regionu.

Lata 90. to okres szczególnego rozwoju drugiego, istotnego po szkoleniu kursowym obszaru działalności – kształcenia młodzieży i dorosłych w systemie szkolnym. Stworzone przez ustawę o systemie oświaty z 1991 r. możliwości tworzenia szkolnictwa niepublicznego zaowocowały szybkim rozwojem szkół prowadzonych przez ZDZ KATOWICE. Liczba szkół wzrosła z 3 w 1991 r. do 54 w roku 2000. Równocześnie, oprócz kształcenia na dotychczasowym poziomie zasadniczych szkół zawodowych (kierunki: elektromechaniki mechanik pojazdów samochodowych, fryzjer, krawiec, murarz), Zakład

podjął się organizacji średnich szkół zawodowych – techników (kierunki: technik elektryk, technik mechanik pojazdów samochodowych, technik usług fryzjerskich, technik technologii żywienia, technik obuwnik, technik technologii odzieży) i liceów zawodowych kształcących w kierunkach: gastronom, sprzedawca, technik ekonomista, technik handlowiec, oraz szkół policealnych (kierunki: technik BHP, technik ekonomista o specjalnościach: bankowość, finanse i rachunkowość, ekonomika i organizacja przedsiębiorstw, technik informatyk, technik fizjoterapii, technik obsługi turystycznej, technik usług kosmetycznych, pracownik socjalny, specjalista ds. zarządzania firmą. W ten sposób włączono się w proces restrukturyzacji regionu, przebudowy jego systemu oświaty i upowszechniania wykształcenia średniego. W ostatnich latach, oprócz najszybciej rozwijających się szkół policealnych, których liczba osiągnęła 19, organizowane są także licea ogólnokształcące dla absolwentów Zasadniczych Szkół Zawodowych, umożliwiające im uzyskanie, oprócz kwalifikacji zawodowych, pełnego wykształcenia średniego.

Ukoronowaniem działań Zakładu na rzecz podwyższenia kapitału edukacyjnego regionu było założenie przez Zakład pierwszej na Śląsku (a 18 w kraju) niepaństwowej wyższej uczelni – Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania w Katowicach. Uczelnia ta, która zapoczątkowała dynamiczny rozwój niepaństwowych szkół wyższych w regionie, rozwija się pomyślnie, kształcąc obecnie ponad 3200 studentów na studiach dziennych, wieczorowych, zaocznych i podyplomowych. Uczelnia prowadzi także ożywioną działalność naukowo-badawczą, organizując m.in. dwa cykle konferencji naukowych: – „Restrukturyza-

cja regionu” i „Polska droga do Europy”. Rozwijana jest współpraca międzynarodowa, m.in. z uczelniami w Amsterdamie, Magdeburgu, Pawii i Perugii, a także działalność wydawnicza. Na przestrzeni roku 1999, Uczelnia przeszła pomyślnie złożony proces opiniowania wniosku Zakładu Doskonalenia Zawodowego, jako założyciela, o nadanie uprawnień magisterskich. Po pozytywnych opiniach departamentu szkolnictwa wyższego MEN oraz ekspertów i komisji Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego 17.08.2000 r. Minister Edukacji Narodowej wydał decyzję nadającą prawo do kształcenia magisterskiego.

Istotny wpływ Zakładu na poziom wykształcenia społeczeństwa regionu i poziom kwalifikacji zawodowych pracowników śląskich przedsiębiorstw i innych instytucji wynika nie tylko z wszechstronności oferty edukacyjnej, sieci placówek, ilości osób zdobywających w nich kwalifikacje zawodowe. Ten wpływ jest spotęgowany wieloletnimi działaniami nakierowanymi na stały rozwój i podnoszenie jakości kształcenia. Zakład współpracuje od lat z wielką rzeszą (ponad 1500 osób) specjalistów rekrutujących się z gospodarki, oświaty, nauki i administracji. Dzięki tej kadrze stale się rozwijającej i doskonalącej opracowujemy nowe programy kształcenia, doskonalimy poziom bazy materialnej i metody nauczania. Od wielu lat Zakład prowadzi współpracę międzynarodową z wieloma firmami oświatowymi, m.in. z Niemiec (CDG), Belgii (VIZO), Francji (AFPA), Szwecji i Danii (AMU).

Efektom tej współpracy było m.in. przeniesienie przez ZDZ Katowice do Polski nowatorskiego modelu kształcenia specjalistów administracyjno-finansowych, tzw. „firmy symulacyjnej”. Pierwsza w Polsce taka firma służąca re kwalifikacji bez-

robotnych powstała w Katowicach w 1993, następnie w strukturze ZDZ w 1994 w Biersku-Białej i 1995 r. w Częstochowie. Na podstawie opracowanego w Zakładzie oryginalnego programu funkcjonuje dzisiaj w Polsce ponad 20 tego typu ośrodków kształcenia, m.in. w Białymstoku, Krakowie, Łodzi, Wrocławiu, Warszawie, Opolu, Żarach.

Katowicki ZDZ jest jedną z 13 instytucji oświatowych w Polsce, które opracowały i wdrożyły nowe modułowe programy szkoleniowe w ramach TORu-9, organizowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej wspólnie w Bankiem Światowym.

Kontynuując TOR#9, podjęto w 1998 r. współpracę, najpierw z partnerem francuskim, a potem z projektem Programu Rozwoju Narodów Zjednoczonych (UNDP) „UMBRELLA” w zakresie wprowadzenia systemu zarządzania jakością zgodnego ze standardami międzynarodowymi ISO-9001. Prowadzone przez blisko 2 lata prace systemowe objęły wszystkie ośrodki kształcenia zawodowego Zakładu i wszystkich pracowników pracujących na rzecz tego kształcenia (ok. 200 osób), poczynając od najwyższego kierownictwa do szeregowych pracowników jednostek terenowych rozproszonych na obszarze 4 województw. Wszyscy wymienieni zostali objęci szkoleniem z zakresu znajomości norm ISO-9001. Szkoleniem objęto także grupę ok. 30 osób auditorów wewnętrznych, a także kadre dydaktyczną. Zdefiniowane zostały cele jakości i opracowana została polityka jakości. Przeprowadzono analizę stanu istniejącego i opracowano koncepcję zmian organizacyjnych. Opracowano i sukcesywnie wdrożono 23 procedury, 6 instrukcji i księgę jakości two-

rzące wspólnie dokumentację systemu jakości. Potwierdzeniem opracowania i wdrożenia tego systemu a przez to wysokiej jakości pracy było nadanie przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji w dniu 27 marca 2000 roku ZDZ w Katowicach, jako pierwszej w Polsce instytucji oświaty zawodowej, certyfikatu systemu jakości ISO-9001. Dzisiaj ZDZ Katowice posiada w swojej ofercie edukacyjnej szkolenia z zakresu systemu zarządzania jakością wg norm ISO serii 9000 oraz auditorów wewnętrznych. Również Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania uruchomiła studia podyplomowe zarządzania jakością.

W obliczu zmian w systemie edukacyjnym oraz w trosce o propagowanie idei wysokiej jakości tych procesów, ZDZ wspólnie z Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych, Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Zarządem Głównym ZZDZ zorganizował w swej siedzibie, w listopadzie 2000 r., konferencją naukową poświęconą problematyce „Jakości kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych”. Mamy nadzieję, że wyniki tej konferencji otwierającej jubileuszowy 75 rok działalności katowickiego ZDZ przyczynią się również do podniesienia jakości kształcenia zawodowego w Polsce.

Anna Kruk

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

Zintegrowany system zarządzania szkołą dla dorosłych

Istota zintegrowanego systemu zarządzania szkołą

W literaturze przedmiotu można zaobserwować wyraźną ewolucję koncepcji zarządzania zintegrowanego, aż do teorii uwzględniającej pięć elementów: jakość, środowisko, bezpieczeństwo, finanse oraz informację. Początkowo zintegrowany system obejmował kompleksowo trzy elementy: zarządzanie bezpieczeństwem i higieną pracy, zarządzanie ochroną środowiska oraz jakością [1, s. 36]. Kolejnym etapem tworzenia zintegrowanego systemu zarządzania były finanse [2, s. 339] oraz informacja. ZSZ został całkowicie oparty na normach ISO, a zatem jego fundamentem jest jakość.

Jakość w koncepcji Feigenbauma stanowi efekt, czyli coś, co wynika z właściwego zarządzania i procesów organizacyjnych [3, s. 22]. System zintegrowany jest próbą realizacji skutecznego zarządzania, czyli przynoszącego konkretną materialną, intelektualną i duchową wartość. Skuteczne zarządzanie mierzy się za pomocą efektywności dynamicznej, operacyjnej, rynkowej i finansowej [4, s. 89].

Zintegrowany system zarządzania przedsiębiorstwem stosowany jest w celu poprawy efektywności, szczególnie organizacyjnej, jest kluczem do sukcesu rynkowego, bramą dla klientów. Może być wykorzystywany nie tylko w organizacjach

nastawionych na osiągnięcie zysku, ale wszędzie tam, gdzie liczy się sprawne działanie, w tym także skuteczność pracy szkoły, zatem zasadne jest kompleksowe zastosowanie zintegrowanego systemu zarządzania w działalności placówki realizującej spełnienie potrzeb i oczekiwań edukacyjnych.

Wdrożenie pięciu elementów ZSZ w zarządzaniu szkołą nie jest trudne ani niemożliwe ze względu na coraz bardziej popularne w edukacji zwrócenie uwagi na jakość procesu nauczania. Procedura akredytacji stosowana w przypadku kilku wyższych uczelni w Polsce za kilka lat będzie popularna w Polsce w szkolnictwie niższego szczebla. Do każdej szkoły można wprowadzić system zapewnienia jakości oparty na normach ISO 9000 : 2000. Stworzenie i utrzymanie systemu zarządzania będzie zadaniem najwyższego kierownictwa szkoły, a osobami partycypującymi staną się nauczyciele. Za politykę jakości odpowiedzialny byłby cały personel, w tym osoby zatrudnione na stanowiskach fizycznych, np.: sprzątaczkę. Konieczne byłoby kompleksowe szkolenie personelu. W przypadku nauczycieli można ten proces połączyć z uzyskiwaniem przez nich stopni specjalizacji zawodowych, co stanowiłoby dla nich korzyść podwójną, w postaci zdobycia istotnej dla nich wiedzy wraz z umiejętnościami oraz formalnych kwalifikacji. Bez wątpienia świadomość pro jakościowa nauczycieli przyczyniłaby się do podniesienia wiedzy uczniów w tej dziedzinie, przygotowałaby ich do przyszłej konfrontacji z rzeczywistością gospodarczą. Dla pracowników pomocniczych wiedza o jakości, oczywiście w odpowiednio przystępny sposób przedstawiona, stanowiłaby motywację do tego, w jaki sposób najlepiej wykonać pracę. Oczywi-

ście dotyczy to także personelu dydaktycznego, który byłby bardziej odpowiedzialny niż dotychczas za realizowany proces nauczania. Działanie w zakresie zintegrowanego systemu zarządzania jest mniej kosztochłonne niż wdrożenie systemu zapewnienia jakości. Stanowi proces towarzyszący, jednocześnie wspomagający działania organizacji. Może być prowadzony przez każdą szkołę zarówno publiczną, jak i niepubliczną. Środki finansowe przeznaczone na ten cel z całą pewnością nie zmarnują się, a właściwie zainwestowane w modernizację dotychczasowego systemu zarządzania szkołą przyniosą długodystansowy pozytywny skutek. Zapewnienie jakości pracy szkoły odbywa się nie tylko w aspekcie jakości zarządzania. Obejmuje sprzężenie szkoły ze środowiskiem naturalnym i pozostałym otoczeniem, głęboko zachodzące procesy kształtowania bezpieczeństwa i higieny pracy w szkole, bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli z punktu widzenia szeroko rozumianego ryzyka, finansowania działalności szkoły i skutecznego przepływu informacji. Instytucja zajmująca się kształceniem osób dorosłych jest bardzo specyficzna, z uwagi na jeden z podmiotów procesu edukacyjnego, mianowicie klientów zewnętrznych, bardziej świadomych własnych oczekiwań i tego, na ile mogą skorzystać z szansy, jaką jest optymalne przygotowanie ogólne i zawodowe. Klientem zewnętrznym jest uczeń, klientem wewnętrznym pracownik, w tym nauczyciel, mający także własne preferencje i oczekiwania. Szkoła powinna także zwrócić uwagę na postulaty tej grupy zawodowej, gdyż należyce umotywowana do doskonalenia siebie i innych kadra nauczycielska będzie w pełni realizowała zamierzenia szkoły, także te dotyczące

podniesienia poziomu jakości zarządzania i nauczania.

Zarządzanie jakością pracy szkoły

Klient zewnętrzny systemu edukacji dla dorosłych oczekuje doskonałego zarówno pod względem formy jak i treści produktu edukacyjnego. Konsument jest wymagający i tylko produkt bardzo wysokiej jakości zaspokoi jego potrzeby w tej mierze. Zarządzanie jakością pracy szkoły wskazuje na potrzebę wyznaczenia obszarów problemowych i tzw. priorytetów działania¹ [5, s. 121]. Dla edukacji dorosłych obszarem problemowym będzie skorelowanie działalności edukacyjnej z przygotowaniem słuchaczy (uczniów) do zawodu lub też przekazanie kompleksowej wiedzy ogólnej, umożliwiającej przekwalifikowanie się w celu przystosowania się do rynku pracy. Dla uczniów dorosłych większe znaczenie odgrywa wiedza zawodowa – specjalistyczna niż ogólna, co wynika z doświadczeń praktycznych autorki. Obszar problemowy wyznacza priorytet działania pod postacią zapewnienia usługi edukacyjnej na najwyższym z możliwych poziomach, co wynika m.in. z systemu jakości, będącego zbiorem przepisów, reguł, zasad oraz procedur, a także instrukcji o charakterze organizacyjnym, administracyjnym, technicznym, personalnym [6, s. 209–226].

Normy ISO 9000 : 2000 i poprzedni zespół norm ISO 9000 wymagają pełnej zgodności z dokumentacją wszystkich elementów produkcji, wyrobów lub usług w przedsiębiorstwie. Podstawowym do-

kumentem jest „Księga jakości”. Zbiór niezbędnych dokumentów może być opracowany dla każdego systemu kształcenia zarówno stacjonarnego, jak i zaocznego czy wieczorowego, jak i dla całej szkoły czy zespołu szkół jako kompleksowego systemu instytucji edukacyjnych.

Według E. Skrzypek normy ISO 9000 posiadają jedną z właściwości, polegającą na „ukształtowaniu się nowych stosunków zależności między dostawcami i odbiorcami wyrobów, usług i materiałów” [7, s. 8]. Dostawcą usługi edukacyjnej jest szkoła, odbiorcą uczeń lub słuchacz, a także pracodawca zatrudniający absolwenta szkoły, ewentualnie kolejna szkoła, w której doskonali swoje umiejętności osoba kończąca poprzednio edukację na niższym poziomie.

Wysoka jakość usług edukacyjnych winna być ściśle powiązana ze zwróceniem uwagi na współpracę z otoczeniem oraz na środowisko naturalne.

Zarządzanie środowiskiem w aspekcie instytucji edukacyjnej dla dorosłych

Szkoła jak każda organizacja znajduje się w określonym mikro- i makrootoczeniu. Jednym z elementów otoczenia jest środowisko naturalne. Degradacja środowiska należy do największych problemów współczesnego świata. Człowiek może zniszczyć zasoby naturalne, może je także odbudować. Z pozoru wydaje się, że szkoła nie ma nic wspólnego z zanieczyszczeniem naturalnego otoczenia życia człowieka, gdyż nie jest zakładem przemysłowym, emitującym trujące substancje, nie odprowadza ścieków do rzek itp. Szkoła jak każda organizacja emituje odpady w postaci śmieci. Często o stan środowiska naturalnego nie dbają sami uczniowie, dlatego wprowadzenie zarządzania środowiskiem

¹ Pojęcie obszarów problemowych i priorytetów działania pojawiło się w pracach wielu ekonomistów m.in. A.P. Mühlemann'a, J. S.Oakland'a oraz K.G. Lockyer'a.

będzie jak najbardziej zasadne. Bazą dla zarządzania środowiskowego może być zespół norm PN – ISO 14 000, dotyczący głównie działalności przedsiębiorstw.

Edukację osób dorosłych niewątpliwie wzbogaciłyby przedmioty obowiązkowe dotyczące zarządzania środowiskowego oraz wiedza na temat tzw. „programu czystszej produkcji”, którego koncepcja powstała w Głównym Instytucie Górnictwa w Katowicach.

Wyżej wymienione programy edukacyjne doprowadziłyby do większej świadomości słuchaczy w zakresie problemów otoczenia, co przyniosłoby w konsekwencji pozytywne skutki w przyszłości, gdyż byłiby świadomymi pracownikami, często potrafiącymi sprostać wyzwaniom w zakresie ryzyk i katastrof ekologicznych.

Zarządzanie bezpieczeństwem w systemie szkolnym

Klasyczne ujęcie zarządzania bezpieczeństwem według projektu norm

PN – 18 000 obejmowało bezpieczeństwo i higienę pracy. BHP jest istotnym wspomagającym czynnikiem warunkującym skuteczne zarządzanie zarówno przedsiębiorstwem, jak i szkołą. W systemie szkolnym BHP dotyczy jednocześnie pracy nauczycieli i uczniów, a największe znaczenie odgrywa w ramach kształcenia zawodowego praktycznego, w przypadku kontaktu zarówno uczniów i nauczycieli z maszynami i innymi urządzeniami. Powszechne wykorzystanie komputerów w procesie dydaktycznym powoduje konieczność zwrócenia uwagi na zagrożenia z tego wynikające, szczególnie dla wzroku, układu nerwowego człowieka, układu szkieletowo-kostnego i zmysłu równowagi. Ponadto każda działalność jednostki lub zbiorowości jest zdeterminowana przez

zdarzenia niezależne od woli grupy ludzi, często o charakterze negatywnym.

Szkoła jest także potencjalnym miejscem wystąpienia zrealizowanych ryzyk losowych. Wdrożenie ogólnoszkolnego systemu zarządzania bezpieczeństwem, w tym także pogotowia kryzysowego, umożliwiłoby kompleksowe zabezpieczenie szkoły przed różnymi zagrożeniami. W proces zapewnienia bezpieczeństwa należałoby włączyć uczniów i słuchaczy, także po to, aby podwyższyć stopień ich zaangażowania w życie szkoły. W ostatnich latach istotnym zagrożeniem bezpieczeństwa zarówno uczniów, jak i nauczycieli jest często spotykane zjawisko przestępczości indywidualnej i zorganizowanej. Zdarzają się przypadki działań kryminalnych uczniów lub słuchaczy szkół dla dorosłych. Wobec tych zdarzeń szkoła nie może przyjmować postawy biernej. Należy przeciwdziałać patologii społecznej i stosować odpowiedni program wychowawczy. Jeśli zajdzie potrzeba dokonywania działań resocjalizacyjnych, należy wdrożyć ich pakiet w życie szkoły. Można powiedzieć, że zarządzanie bezpieczeństwem jest zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa u człowieka, a zarazem czynnikiem wspomagającym proces przyswajania wiedzy przez uczniów, a także mechanizmem wyzwalającym potencjał twórczy nauczycieli.

Zarządzanie finansami szkoły

Działalności edukacyjnej w żadnej postaci nie można prowadzić bez pewnej ilości środków finansowych. Należy zatem zarządzać finansami, czyli najpierw pozyskać fundusze na działalność, właściwie je wydatkować, odpowiednio zainwestować. Zarządzanie finansami pozwala na racjonalne podejmowanie decyzji ekonomicznych [8, s. 52]. Każda szkoła bez względu

na profil kształcenia utrzymuje się albo ze środków państwowych lub samorządowych, czyli publicznych albo ze źródeł prywatnych, pochodzących z wpłat czesnego, z działalności gospodarczej o innym profilu, prowadzonej przez organ finansujący działalność placówki, z fundacji i z innych instytucji i od osób prywatnych. Zarządzanie finansami szkoły powinno być priorytetem w takich typach szkół jak: szkoły dla dorosłych czy szkoły niepubliczne. Publiczne szkoły dla dorosłych, kształcące na poziomie niższym niż wyższe uczelnie, utrzymują się tylko w niewielkim, prawie nieodczuwalnym zakresie z wpłat uczniów, w postaci czesnego czy popularnych opłat na rzecz Rady Szkoły, które nie zawsze są wpłacane w terminie i w pełnej wysokości, co wynika z doświadczeń praktycznych autorki. W innej sytuacji są prywatne wyższe uczelnie, praktycznie w całości finansowane z opłat czesnego, wnoszonego przez studentów.

W tym przypadku nie można pozwolić sobie na jakikolwiek błąd w dysponowaniu środkami finansowymi, gdyż mógłby doprowadzić do utraty płynności finansowej.

Szkolnictwo publiczne jest nisko dofinansowywane, boryka się z nawarstwiającymi się problemami finansowymi, a zatem należy stworzyć jeszcze większe podwaliny pod działalność inwestycyjną szkoły. Każdy podmiot funkcjonujący na rynku edukacyjnym powinien samodzielnie uzyskiwać środki finansowe, kreować szeroko rozumianą przedsiębiorczość, co nie jest łatwe bez permanentnego współdziałania wszystkich osób tworzących szkołę.

Zarządzanie informacją w szkolnictwie dla dorosłych

Powszechnie wiadomo, że szkoła przekazuje wiedzę, tworzy i rozwija przepływ informacji. To właśnie wiedza powo-

duje integrację wszystkich systemów zarządzania. Dzięki przekazywaniu sygnałów szkoła uzyskuje bazę danych na temat potrzebnego na rynku pracy, profilu kształcenia i poszukiwanej sylwetki absolwenta.

W transferze informacji przekazywanych w systemie szkolnym istnieje wiele zakłóceń, czyli zniekształceń obrazu, które powodują m.in.:

- niedostosowanie szkoły do bliższego i dalszego otoczenia, a w konsekwencji poczucie alienacji absolwentów ze społeczeństwa,
- rezygnację świadomą lub nie z wartości etycznych wyniesionych ze szkoły,
- tworzenie fikcyjnej i fałszywej wizji misji oraz strategii szkoły.

Poczucie wyobcowania, które towarzyszy absolwentom określonych typów szkół jest powiązane najczęściej z niedostosowaniem do potrzeb rynku pracy, a jednocześnie trwaniem w stanie niepewności odnośnie do własnej przyszłości.

Powyższe stwierdzenie wynika z badań autorki dotyczących osób bezrobotnych, prowadzonych w roku 1999, częściowo uwzględnionych w rozprawie doktorskiej [8, s. 191–198].

Wartości etyczne, które nie są stosowane przez uczniów i słuchaczy, stanowią obszar porażki szkoły na gruncie wychowawczym. Podobnie dzieje się w chwili wytworzenia przez podmioty podlegające wychowaniu i zarazem kształceniu nieprawdziwego obrazu szkoły, co jest dowodem na wadliwie funkcjonujący system transmisji informacji. Zintegrowany system zarządzania z założenia powinien temu zjawisku przeciwdziałać.

Zakończenie

Szkoła dla dorosłych i nie tylko, potrzebuje mechanizmu usprawniającego

cykl działań związanych z zarządzaniem, a wreszcie z tworzeniem pełnej partycypacji uczniów i słuchaczy w procesie tworzenia celów szkoły, metod ich realizacji, a także skutków realizowanych procesów w przyszłości. Instytucja edukacyjna powinna stać się jednostką wdrażającą ciągle zmiany, o charakterze pozytywnym, uwzględniając modyfikację oczekiwań osób uczestniczących w podnoszeniu własnych kwalifikacji.

Literatura

1. Podgórski D.: Przegląd wytycznych dotyczących zintegrowanych systemów zarządzania. Materiały konferencji nt. „Zintegrowane systemy zarządzania”, Polanica Zdrój 21–23 IX 1998.
2. Tkaczyk S., Bąk G.: Integracja systemów zarządzania. Materiały konferencji nt.: „Zintegrowane systemy zarządzania”, Polanica Zdrój 21–23 IX 1998.
3. Feigenbaum A.V.: Jakość – klucz efektywności gospodarki. „Problemy jakości” 1989, nr 1.
4. Skrzypek E.: Ocena efektywności zintegrowanych systemów zarządzania jakością, ochroną środowiska oraz bezpieczeństwem i higieną pracy. Materiały II krajowej konferencji nt. „Zarządzanie bezpieczeństwem i higieną pracy w przedsiębiorstwie”, Kielce 3–4 XI 1999.
5. Mühlemann A.P., Oakland J. S., Lockyer K.G.: Zarządzanie – produkcja i usługi. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
6. Skrzypek E. : The Strategy of Complex Quality Management in the Conditions of a Competitive Market. Annales UMCS, Lublin 1994, vol. 28.

7. Skrzypek E.: Zapewnienie jakości w przedsiębiorstwie. „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 1993, nr 10.
Kruk A.: Czynniki ludzki jako element skuteczności zintegrowanych systemów zarządzania przedsiębiorstwem. Rozprawa doktorska nie publikowana wraz z suplementem, UMCS, Lublin 2000.

Małgorzata Olech-Klonecka
Centrum Kształcenia Ustawicznego
w Zielonej Górze

Wykorzystać ich czas

Faktem oczywistym jest, że osadzeni w zakładach penitencjarnych po odbyciu kary często powracają do dawnego miejsca zamieszkania, do swoich bliskich, znajomych, współmieszkańców. Społeczeństwo przyjmuje ich z mieszanymi uczuciami, lękiem, ponieważ nie jest pewne, czy okres ograniczenia wolności wpłynął na zmianę ich postępowania, na ukształtowanie pozytywnych postaw.

Dane statystyczne wskazują bowiem, że bardzo wielu więźniów po uzyskaniu wolności powraca znowu na drogę przestępstwa. Za ten stan zagrożenia społeczeństwo obwinia instytucje odpowiedzialne za bezpieczeństwo ludzi oraz zakłady penitencjarne i resocjalizacyjne. Panuje powszechne przekonanie, że efekty stosowanych środków w zakresie bezpieczeństwa obywateli i metod resocjalizacji więźniów są niezadowolające. Społeczeństwo

w celu odstraszenia od przestępczości domaga się surowszych wyroków sądowych oraz opracowania takich metod resocjalizacji, które skuteczniej zapobiegałyby powrotowi do przestępstwa.

Celem każdego wyroku sądowego jest wymierzenie kary za popełnione przestępstwo oraz zapobieżenie w przyszłości nowym występkom i zbrodniom (KPK art. 2). Kodeks karny mówi o potrzebie wychowania każdego skazanego (KK art. 53 § 1), a przede wszystkim nieletniego albo młodocianego (KK art. 54). Okres ograniczenia wolności powinien przyczynić się do ukształtowania u osadzonych społecznie pożądaných postaw, poczucia odpowiedzialności i potrzeby przestrzegania porządku prawnego (KKW art. 53). Głównymi metodami mającymi przyczynić się do zmiany zachowania osadzonych w zakładach karnych są: praca, zwłaszcza sprzyjająca zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauka, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne (KKW art. 67 § 3, art. 95).

Realizacja ustanowionych przez Kodeks karny wykonawczy metod resocjalizacji poprzez pracę i naukę aktualnie natrafia na znaczne trudności.

Resocjalizacja poprzez pracę

Resocjalizacja przez pracę jest przede wszystkim dlatego ograniczona, ponieważ zakłady karne nie są w stanie wszystkim więźniom zapewnić pracę. Wskaźnik bezrobocia wśród osób osadzonych w zakładach karnych jest wyższy w stosunku do ogólnego bezrobocia w Polsce. W obecnej sytuacji narastającego bezrobocia powstaje

pytanie, czy państwo jest zobowiązane do zatrudnienia wszystkich skazanych. Kodeks karny wykonawczy zapewnia skazanemu „w miarę możliwości świadczenie pracy” (art. 121 § 1). W pierwszym rzędzie zapewnia się pracę zobowiązanym do świadczeń alimentacyjnych oraz osobom mającym szczególnie trudną sytuację materialną, osobistą lub rodzinną (art. 122 § 2).

W dążeniu do pełnego zatrudnienia więziennictwo napotyka różne przeszkody, nawet ze strony niektórych związków zawodowych, które uważają, że nie należy zabierać miejsc pracy „przyzwoitym obywatelom”. Tymczasem według Rzecznika Praw Obywatelskich obecny stan bezrobocia więźniów może spowodować „dysfunkcjonalność więziennictwa w zakresie resocjalizacji”, co oznacza, że z więzień będą wychodzić ludzie społecznie o wiele bardziej niebezpieczni niż ci, którzy są w nich osadzeni (Biuletyn RPO, Stan i węzłowe problemy polskiego więziennictwa. cz. II, Warszawa 1997, s. 469).

Pomimo że Kodeks karny wykonawczy (art. 67 § 3, art. 95) wymienia pracę jako podstawową metodę resocjalizacji, to jednak w art. 102 zawierającym prawa skazanego nie wymienia w nich prawa do pracy.

Resocjalizacja poprzez naukę

Tymczasem Kodeks karny wykonawczy wśród praw i obowiązków skazanego wymienia, prawo do „kształcenia i samokształcenia oraz wykonywania twórczości własnej” (art. 102 pkt. 5). Prowadzenie nauczania należy do obowiązków zakładu karnego „stosownie do możliwości i uzdolnień młodocianych skazanych” (KKW art. 130, § 2). Szczegółowe zasady

i tryb prowadzenia nauczania w zakładach karnych określa minister sprawiedliwości w porozumieniu z ministrem edukacji narodowej (KKW art. 134). Z artykułu 84 § 1 KKW wynika, że za młodocianych uważa się osoby, które nie ukończyły 24 roku życia.

Nowy Kodeks karny w zakresie nauczania więźniów wprowadza bardzo istotną zmianę polegającą na tym, że nakłada obowiązek nauki jedynie na młodocianych skazanych, natomiast wszystkim pozostałym skazanym daje prawo do kształcenia i samokształcenia. Rola zakładów karnych w zakresie nauczania skazanych zmieniła się w sposób zasadniczy szczególnie wobec osób po 24 roku życia z nakazującej na zachęcającą. Przy obecnym stanie szkolnictwa zakłady karne prawdopodobnie nie zrealizują w pełni nałożonego na nich obowiązku.

Szkolnictwo więzienne podobnie jak całe szkolnictwo zawodowe przeżywa pewien kryzys. Programy nauczania nie są dostosowane do wymogów lokalnego rynku pracy. Więźniowie w dalszym ciągu uczą się tradycyjnych zawodów rzemieślniczych, które po wyjściu na wolność nie zapewniają im zatrudnienia. Przywięzienne warsztaty szkolne wymagają unowocześnienia, wyposażenia w aparaturę umożliwiającą uzyskanie kwalifikacji odpowiadających długofalowym perspektywom zatrudnienia.

Edukacja polska wspólnie z zarządem więziennictwa powinna przeto więźniom oferować takie metody nauczania, które umożliwiłyby im zdobycie poszukiwanego na rynku pracy zawodu, pogłębiły wiedzę ogólną i przyczyniły się do ukształtowania pozytywnych postaw wobec prawa i społeczeństwa.

Jedną z metod mogącą sprostać aktualnie potrzebom więziennictwa w zakresie nauczania jest kształcenie na odległość nie wymagające dużych nakładów finansowych, ponieważ więźniowie mogliby uczyć się na bazie już istniejących przy wielu Centrach Kształcenia Ustawicznego ośrodkach kształcenia na odległość.

Z uzyskanych danych na temat edukacji osób osadzonych wynika, że aktualnie w zakładach karnych więźniowie mogą korzystać jedynie z nauczania stacjonarnego, czyli nauczania prowadzonego w systemie klasowym. Brak jest jakichkolwiek danych na temat kształcenia korespondencyjnego lub kształcenia na odległość.

Potrzeby i możliwości szkolenia więźniów w systemie edukacji niestacjonarnej w świetle własnych badań sondażowych

W celu zorientowania się czy edukacja niestacjonarna może być zastosowana w zakładach karnych, poprawczych i młodzieżowych ośrodkach wychowawczych przeprowadziłam badania sondażowe na przełomie 1998 i 1999 roku wśród osób żyjących na wolności i osadzonych w więzieniach.

Opracowane w tym celu ankiety wysłano do ludzi żyjących na wolności, do służby więziennej, do dyrekcji zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz do osób osadzonych w zakładach karnych.

Na 2000 wysłanych ankiet otrzymano 1335 dobrze wypełnionych w tym 560 od osób żyjących na wolności, mieszkających w 11 miastach Polski, wśród których było 352 kobiety i 208 mężczyzn, 147 ankiet od pracowników więziennych zatrudnionych

w 12 zakładach karnych, 16 ankiet wypełnionych przez dyrekcje 16 zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz 612 ankiet od osób osadzonych w 9 zakładach karnych, wśród których było 535 mężczyzn i 77 kobiet.

Opinia więźniów

Na ankietę odpowiedziało 612 osób w wieku od 19 do 65 lat. Pod względem wykształcenia 2,8% nie ukończyło szkoły podstawowej, 41,1% posiada wykształcenie podstawowe, 43,1% wykształcenie zasadnicze zawodowe zdobyte przed wyrokiem skazującym lub w czasie wykonywania kary, 11,6% wykształcenie średnie, 0,5% wykształcenie wyższe, 0,8% nie podało swojego wykształcenia. Z 612 ankietowanych 38,1% powtarzało którąś klasę, z tego 14,2% dwie klasy. Jako przyczynę powtarzania 28,8% podało konflikty z nauczycielami, 44,6% niechęć do nauki, 19,7% brak zdolności, 6,9% nie podało przyczyny.

Wśród ankietowanych 35,1% nie posiada wyuczonego zawodu. Z 64,9% posiadających zawód aż 80,4% ma bardzo krótki staż pracy lub w ogóle go nie posiada, czyli 35,1% ankietowanych wymaga wyuczenia zawodu, a 56,6% odpowiedniego zatrudnienia w zakładzie karnym w celu ukształtowania pozytywnych podstaw wobec pracy.

Na podstawie danych uzyskanych z dwóch zakładów karnych wynika, że rozwój intelektualny większości osadzonych mieści się w granicach normy. Natomiast u około 90% osadzonych stwierdza się zaburzenia osobowości.

Na szczególną uwagę zasługują dane uzyskane na temat ilości otrzymanych wyroków. Spośród 612 respondentów

51,3% odsiaduje wyrok pozbawienia wolności po raz pierwszy, a 46,5% to recydywiści, zaś 2,2% nie odpowiedziało na to pytanie. 64,3% osadzonych jest z powodu przestępstw przeciwko mieniu, 14,8% za przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu, w tym 53,8% za zabójstwo, 7,5% za przestępstwa przeciwko rodzinie, 4,0% za przestępstwa przeciwko wolności – zmuszanie do czynu nierządnych, 3,9% za naruszanie zasad bezpieczeństwa ruchu.

Z wypowiedzi osadzonych wynika, że podstawowym problemem wszystkich zakładów karnych jest brak możliwości odpowiedniego zagospodarowania czasu osadzonych. Brak zajęcia dla wielu więźniów staje się dzisiaj największą karą ograniczenia wolności. Efektem bezczynności mogą być zaburzenia zarówno w psychice jak i organizmie ludzkim. Zaistniałe w więzieniach bezrobocie należy uznać za sytuację alarmującą. Spośród 612 respondentów 64,3% nie ma w więzieniu pracy i całymi dniami przebywa w celi więziennej. Oto wybrane wypowiedzi osadzonych: „...resocjalizacja to puste słowo, gdy pracy brakuje i całymi dniami przebywa się w celi. Obecnie więzień zmuszony jest sam wypracować odpowiednie metody spędzania czasu, aby nie zwariować z tej nie kończącej się monotonii”. „Ze względu na brak pracy więźniowie robią się coraz głępsi i ten nadmiar wolnego czasu jest też jednym z powodów tak częstych powrotów do zakładów karnych”; „... w więzieniach brakuje podstawowych form resocjalizacji, bezrobocie, nuda doprowadza do tego, że człowiek staje się bardziej nerwowy, nieufny, załamany”.

Na uwagę zasługuje fakt, że aż 84,4% respondentów po wyjściu z więzienia

chciałoby otrzymać pracę stałą, w przeciwnym wypadku nie są pewni, czy nie wrócą na drogę przestępstwa.

Jednym z sposobów mogącym skutecznie przyczynić się do wypełnienia istniejącej pustki więziennej jest, jak wynika z wypowiedzi samych więźniów, umożliwienie im dalszego uczenia się.

Spośród 612 respondentów 84,3% jest zdania, że należy pobyt w więzieniu wykorzystać na naukę w celu ukończenia szkoły podstawowej, średniej, a nawet wyższej, uzyskania kwalifikacji zawodowych, przekwalifikowania się, pogłębienia wiedzy. 40,3% chciałoby uczęszczać do szkoły średniej, a 16,6% marzy o szkole policealnej a nawet studiach wyższych. 60,6% widzi w podjęciu nauki źródło polepszenia własnego stanu psychicznego, możliwość komfortu psychicznego, ucieczki od pustki, monotonii, od której 38,2% ankietowanych nie może samodzielnie uciec. Chwyta się więc jak „tonący brzytwy” czegokolwiek, co mogłoby wyrwać z psychicznego dna, izolacji. Na pewno wielu z tych ludzi na wolności nie szukałoby w nauce, w pogłębieniu wiedzy rozwiązania swoich problemów życiowych, możliwości nawiązania kontaktów społecznych. 29,0% ankietowanych poprzez kształcenie na odległość chciałoby nawiązać kontakty z innymi ludźmi uczącymi się, aby poszerzyć krąg swoich zainteresowań, oderwać się, choć na krótki czas od jednostajnych dyskusji więziennych często kończących się sporam i kłótniami. 98,0% badanych jest pozytywnie nastawiona do nauki. Tylko 1,7% uważa, że nauka nic nie daje, że nie ma sensu. 54,7% respondentów chciałoby uczyć się języków obcych. Ta wypowiedź ma pełne pokrycie w rzeczywistości. Są

więźniowie, którzy samodzielnie uczą się języków obcych lub korzystają z kursów językowych, m.in. z kursów Europejskiej Szkoły Kształcenia Korespondencyjnego „ESKK” ogłaszającej się w gazetach i programach telewizyjnych. Z reguły zakłady karne nie interesują się podjętą przez więźniów nauką języków obcych.

Gdyby badanym więźniom pozwolono samodzielnie zdecydować o wyborze nauki lub pracy 38,5% ankietowanych chciałoby w więzieniu wykorzystać czas wyłącznie na pracę i to przede wszystkim pracę zarobkową. 19,2% chciałoby połączyć pracę z nauką. W sumie 57,8% osadzonych domaga się w więzieniu zatrudnienia.

Wyłącznie nauce chciałoby czas poświęcić 36,9%. Jeżeli do nich dołączymy osoby chcące się uczyć i pracować, to w ankietowanych zakładach karnych chciałoby uczyć się 56,2%. 5,2% wstrzymało się od odpowiedzi na to pytanie.

Wypowiedzi skazanych sugerują, że w więzieniach stosuje się naukę w formie nakazu i to wobec osób, które nie ukończyły szkoły podstawowej lub zawodowej. Nauka jest traktowana jako wypełnienie obowiązku ukończenie szkoły, a nie środek wychowawczy. Tymczasem programy powinny być dostosowane do potrzeb więźniów w celu ich aktywizowania nie tylko w zakresie obowiązkowego przyswajania określonych wiadomości, ale przede wszystkim w rozwiązywaniu nurtujących ich problemów. Powyższych potrzeb zdaniem więźniów nie zaspokoi stosowany w zakładach karnych zakres nauczania.

Ponad połowa ankietowanych więźniów (62,3%) uważa, że metodą mogącą uzupełnić szkolnictwo więzienne lub wręcz je zreformować mogłoby być kształcenie

na odległość. 57,1% osadzonych poinformowało, że znana im jest metoda kształcenia na odległość. Porównują ją z nauką korespondencyjną, nauką języków obcych oferowaną przez stacje radiowe i telewizyjne.

Ich zdaniem „metoda kształcenia na odległość powinna być w więzieniach bardziej nagłośniona i wprowadzona w życie”, ponieważ „daje możliwość zdobycia takiej wiedzy, która przyda się na wolności”, „wzmocni poczucie własnej wartości”, „będzie rozsądnym zagospodarowaniem czasu”.

Znaczna część respondentów wątpi w możliwość zreformowania więziennego systemu edukacji. Jakiegokolwiek podjęte w tym kierunku próby są bezcelowe. Między innymi i ta ankieta według ankietowanych „jest zbędna, nierealna, bo więzienie nie wprowadzi tej metody do zakładów karnych”. „Często robione są w więzieniach ankiety, ale przeważnie nic z tego nie wynika. Służą one tylko do opracowania statystyki”. „Chciałbym, aby ta ankieta choć kilku osobom dała możliwość nauki”, „umożliwiła zdobycie zawodu”, „dopomogła do wypełnienia czasu w więzieniu”.

Opinia społeczeństwa

Na ankietę odpowiedziało 560 respondentów w wieku od 18 do 61 lat. Pod względem wykształcenia 23% posiada wykształcenie wyższe, 12,7% – to studenci, 26,8% – posiada wykształcenie średnie, 24,5% – zasadnicze zawodowe, 1,6% – podstawowe, 11,4% nie podało swojego wykształcenia.

Zdaniem respondentów, stosowane sankcje karne i metody resocjalizacji ani nie zapobiegają, ani nie odstrasza

przestępstw. Tylko 1,96% uważa, że stosowane w więzienictwie metody resocjalizacji są skuteczne. Natomiast 55,8% za mało skuteczne, a 37,1% osądza je za nieskuteczne. 5,0% nie ma na ten temat zdania. Uogólniając możemy powiedzieć, że 93% respondentów ma negatywne zdanie o stosowanych metodach resocjalizacyjnych.

Pomimo wprowadzenia w Polsce moratorium o niestosowaniu kary śmierci z 560 respondentów żyjących na wolności 61,6% opowiedziało się za utrzymaniem kary śmierci, 34,1% jest przeciwna stosowaniu kary śmierci a 4,2% nie ma na ten temat zdania.

Dla respondentów jest faktem bezspornym, że więźniowie nie mogą w zakładach karnych przebywać beczynninie. Do pracowników więziennych należy opracowanie i zastosowanie odpowiednich metod resocjalizacji. Z braku pracy należy postawić na naukę.

57,3% ankietowanych uważa, że nauka jest na równi dobrą metodą resocjalizacji co praca, 29,8% sądzi, że nauka jest nawet lepszą metodą resocjalizacji. Pozytywne nastawienie do nauki jako metody resocjalizacji ma 87,1%. Tylko 8,7% uważa naukę za metodę gorszą.

Wobec braku odpowiednich szkół we wszystkich zakładach karnych 77,6% respondentów jest za udostępnieniem więźniom kształcenia na odległość, 19,2% jest temu przeciwna, a 3% nie ma na ten temat zdania.

Opinia pracowników więziennych

Spośród 147 respondentów pracujących w 12 zakładach 95,9% uważa, że nauka w zakładach karnych jest traktowana

jako metoda resocjalizacji, ale głównie w formie stacjonarnej w celu ukończenia szkoły podstawowej, zawodowej lub kursu zawodowego.

Za wprowadzeniem do zakładów karnych kształcenia na odległość opowiedziało się 48,2%. 25,1% jest temu przeciwna, 26,5% nie ma na ten temat zdania. Można więc przypuszczać, iż połowa pracowników więziennych byłaby skłonna wprowadzić do zakładów karnych nowe metody nauczania umożliwiające podjęcie nauki także i w tych zakładach karnych, w których nie ma szkół przywięziennych, w celu udostępnienia nowych kierunków zawodowych, skończenia szkół ogólnokształcących, a przede wszystkim nauki języków obcych.

Wnioski

Przeprowadzone badania na temat potrzeb i możliwości wykorzystania edukacji niestacjonarnej w szkoleniu osób przebywających w zakładach penitencjarnych ujawniają:

- niewystarczalność stosowanych metod resocjalizacji
86,6% spośród 1172 ankietowanych (w tym 560 osób wolnych i 612 więźniów) oceniło negatywnie resocjalizację więzienną,
46,5% ankietowanych więźniów to recydywiści. Oto wypowiedź jednego z nich: „Resocjalizacja nie istnieje. Więzienie to fabryka żołnierzy dla grup przestępczych, czego jestem przykładem”.
- wysoki stan bezrobocia
64,3% ankietowanych więźniów pozostaje bez pracy. Większość z nich nie uczy się, a więc ich opinia, że w więzie-

niach nie stosuje się resocjalizacji jest bliska prawdy. Większość bezrobotnych więźniów domaga się zatrudnienia. Po wyjściu na wolność 84,4% oczekuje stałej pracy;

- konieczność unowocześnienia podstawowych metod resocjalizacji pracy i nauki
92% spośród 1335 ankietowanych uważa, że praca i nauka są w dalszym ciągu podstawowymi metodami resocjalizacji, których realizacja należy do obowiązków kierownictwa więzień;
- potrzebę szerszego wykorzystania nauczania jako metody resocjalizacji w obecnym okresie narastającego bezrobocia
71% spośród 1335 ankietowanych opowiada się za wykorzystaniem kształcenia na odległość jako metody resocjalizacji więźniów;
- chęć natychmiastowego podjęcia nauki przez więźniów, czego dowodem były ich listy nadesłane do dyrekcji CKU w Zielonej Górze.

Uważam, że uzyskane wyniki nie pozostaną tylko na papierze, ale staną się podstawą takiego wykorzystania czasu więziennego, że większość skazanych już nigdy więcej nie wróci na drogę przestępstwa. Jest to zadanie trudne, ale nie niemożliwe dla polskiego szkolnictwa.

*Bożenna Dąbrowska
Aurelia Michałowska
Publiczna Szkoła Podstawowa nr 44
w Radomiu*

Nauczyciele w dobie reformy

Reforma edukacji w Polsce po wdrożeniu nabrała „rozmachu” porywając w swój nurt wszystkich: i uczniów, i rodziców, i władze samorządowe, ale przede wszystkim nauczycieli. Jest to grupa zawodowa, od której wymaga się ciągłego doskonalenia, podnoszenia kwalifikacji, zdobywania dodatkowych kompetencji; zresztą są popychani do tego przez własne ambicje zawodowe. Postęp informacyjno-technologiczny, który niesie obecna doba, powoduje, że jeśli człowiek nie jest „elastyczny” w zdobywaniu wiedzy, szybko mogłoby się okazać, że właściwie nie stoi w miejscu – ale zostaje w tyle.

Na progu trzeciego tysiąclecia reforma oświaty zmieniła status nauczyciela. W obecnej szkole funkcjonują trzy „kategorie” nauczycieli: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany. Celem, do którego zmierzają nauczyciele ze wszystkich tych grup, oprócz podstawowego – czyli efektywnego nauczania, jest awans zawodowy. Zmienił się obecnie jego tok. Do czasu wdrożenia reformy łączył się on z automatycznym przegrupowaniem w tabeli płac – co około dwa lata (nauczyciel nie musiał nic robić w tym kierunku, aby go uzyskać). Znowelizowana Karta Nauczyciela wymogła na nauczycielach zaangażowanie w zdobycie awansu. Obecnie chcąc awansować należy

spełnić szereg warunków, między innymi. wyrażenie chęci ubiegania się o awans zawodowy poprzez wystąpienie z wnioskiem do dyrektora placówki o rozpoczęcie okresu stażu, napisanie Planu Rozwoju Zawodowego, realizowanie go, dokumentowanie, monitorowanie, ewaluowanie etc.

W zależności od stopnia awansu, który nauczyciel chce uzyskać, musi spełnić w trakcie stażu szereg wymogów określonych w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z dn. 3 VIII 2000 r. Długość stażu odbywanego przez nauczycieli kontraktowych i mianowanych zależy od ich indywidualnych dokonań, poprzedzających okres ubiegania się o awans (precyzuje to Znowelizowana Karta Nauczyciela).

Nauczycielom stażystom i kontraktowym przydzielany jest przewodnik-opiekun na trudnej drodze do osiągnięcia awansu zawodowego. Może nim być nauczyciel mianowany, delegowany do tej roli przez dyrektora placówki. Współpraca ta przynosi obopólną korzyść – nauczyciel z mniejszym stażem w zawodzie, ma możliwość doskonalenia swojego warsztatu pracy pod okiem bardziej doświadczonego kolegi, a ten z kolei udowadniając, że potrafi dzielić się wiedzą i umiejętnościami – zyskuje większe szanse na drodze swojego awansu.

Tak więc opiekun stażu – to nauczyciel przydzielony nauczycielowi odbywającemu staż, do pomagania mu w przygotowaniu i realizacji Planu Rozwoju Zawodowego oraz do opracowania projektu oceny jego dorobku zawodowego za okres stażu. Wielu nauczycieli mianowanych stało się opiekunami stażu i zadają sobie pytanie: „Co zrobić, aby dobrze pełnić tę funkcję?”.

Podjmując się obowiązków opiekuna stażu, świadomy prowadzący powinien

stworzyć realny plan opieki nad stażystą. Niektórzy uważają za wskazane zawarcie już na samym początku współpracy – kontraktu między podopiecznym a opiekunem, precyzującego zasady wzajemnej współpracy, gdyż obie strony mają zarówno prawa, jak i obowiązki. Bardzo ważne jest określenie celów i zadań do realizacji oraz norm i zasad dotyczących wzajemnej współpracy. Może ona przybierać następujące formy:

- spotkania: informacyjne, diagnostyczne, konsultacyjne (poświęcone doskonaleniu warsztatu i metod pracy),
- udział w posiedzeniach Rady Pedagogicznej i zespołach przedmiotowych, międzyprzedmiotowych, wychowawczych,
- hospitacje lekcji, zajęć prowadzonych przez opiekuna jak też i stażystę,
- instruktaż dotyczący przygotowania do realizacji poszczególnych zadań określonych w Planie Rozwoju Zawodowego, jak też przewycięzania ewentualnie napotykanymi trudnościami.

Niezwykle ważne jest stworzenie w ciągu całego okresu stażu atmosfery wzajemnej życzliwości i zaufania. Taka współpraca powinna zaowocować wzrostem kompetencji zawodowych i kreatywności obu nauczycieli dla dobra uczniów i systemu edukacji, co leżało u podstaw wprowadzonej reformy.

Okres stażu kończy się oceną dorobku zawodowego. Projekt oceny dla nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego przygotowuje opiekun stażu, natomiast dla nauczyciela mianowanego dyrektor placówki, biorąc pod uwagę między innymi następujące elementy:

- stopień realizacji zadań zawartych w Planie Rozwoju,

- wzrost kompetencji zawodowych nauczyciela odbywającego staż,
- sposób i systematyczność dokumentowania realizacji Planu.

Sporządzając projekt oceny, opiekun powinien kierować się zasadą obiektywizmu oraz wstępnymi ustaleniami zawartymi w kontrakcie.

W przypadku podopiecznych, ubiegających się o stopień nauczyciela kontraktowego, opiekun stażu zobowiązany jest do udziału w pracach Komisji Kwalifikacyjnej.

Każdy nauczyciel pełniący funkcję opiekuna stażu otrzymuje dodatek, którego wysokość ustala organ prowadzący szkołę. Jest więc on zróżnicowany na terenie całego kraju. W niektórych gminach jest on tak symboliczny, że motorem działania opiekuna jest raczej prestiż tej funkcji, a nie finanse.

W tej trudnej, wręcz pionierskiej pracy opiekun stażu nie pozostaje osamotniony. Wychodzą mu naprzeciw Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, służąc pomocą i radą, organizując szkolenia takie jak kurs „Opiekun stażu”. Prowadzą też systematyczne konsultacje w tak zwanych „grupach wsparcia”, polecają odpowiednią literaturę fachową, organizują różnorodne spotkania konsultacyjne. Opiekun może również korzystać z internetowych stron Ministerstwa Edukacji Narodowej i Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, na których zawsze znajdzie aktualne informacje, wzory dokumentów i wykaz publikacji przydatnych w wypełnianiu funkcji opiekuna.

W dobie reformy każdy nauczyciel (zarówno nauczyciel stażysta, jak i nauczyciel kontraktowy czy nauczyciel mianowany) staje się stażystą, gdyż ubiegając się o awans zawodowy złożył do dyrektora

placówki wniosek o rozpoczęcie stażu i realizuje go nakładem wielu sił i środków. Celnym będzie stwierdzenie, iż w wyniku wymagań, jakie niesie reforma, najbardziej liczną grupą zawodową do kształcącej się w Polsce są nauczyciele.

Zofia Adamczyk-Gajewska

Zespół Szkół Ekonomicznych, Radom

Małgorzata Korczak

Zespół Szkół Przemysłu Skórzanego, Radom

Maria Pawłowa, Jadwiga Rudecka

Politechnika Radomska

Jolanta Religa

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

Metoda „leittexte” w kształceniu zawodowym

Ciągła racjonalizacja i automatyzacja procesów technologicznych powoduje zmiany wymogów i oczekiwań pracodawców wobec pracowników. Oczekuje się od nich szybkiego przystosowania się do nowego stanowiska pracy. Doświadczenie pokazuje, że podstawowe wykształcenie zawodowe już nie wystarcza. Zdecydowanie ważniejsza jest konieczność zdobycia umiejętności wykonywania samodzielnych prac kompleksowych. Możliwość elastycznych i szybszych działań dają przede wszystkim technologie komputerowe. Są one wykorzystywane przede wszystkim wtedy, gdy skracają drogę do podjęcia decyzji oraz w przypadku gdy decyzja ta jest podejmowana przez pracownika na

stanowisku pracy. A to uwarunkowane jest posiadaniem przez pracowników odpowiednich umiejętności.

Jedną z metod pracy nauczycieli i trenerów z uczniami oraz dorosłymi uczestniczącymi w procesach kształcenia i doskonalenia zawodowego, która pozwala na kształtowanie wymienionych powyżej umiejętności jest metoda „leittexte”.

Istotą tej metody nauczania jest samodzielne tworzenie treści kształcenia przez uczniów czy słuchaczy na podstawie dostępnych podręczników i innych źródeł informacji. Zestaw pytań pomocniczych prowadzących zajęcia pozwala na to, że uczeń czy słuchacz sam przygotowuje wiadomości konieczne do fachowego rozwiązania powierzonego mu zadania praktycznego i nabywa umiejętność wykorzystywania wiedzy zdobytej na zajęciach teoretycznych i wiązania jej z konkretnym zadaniem praktycznym.

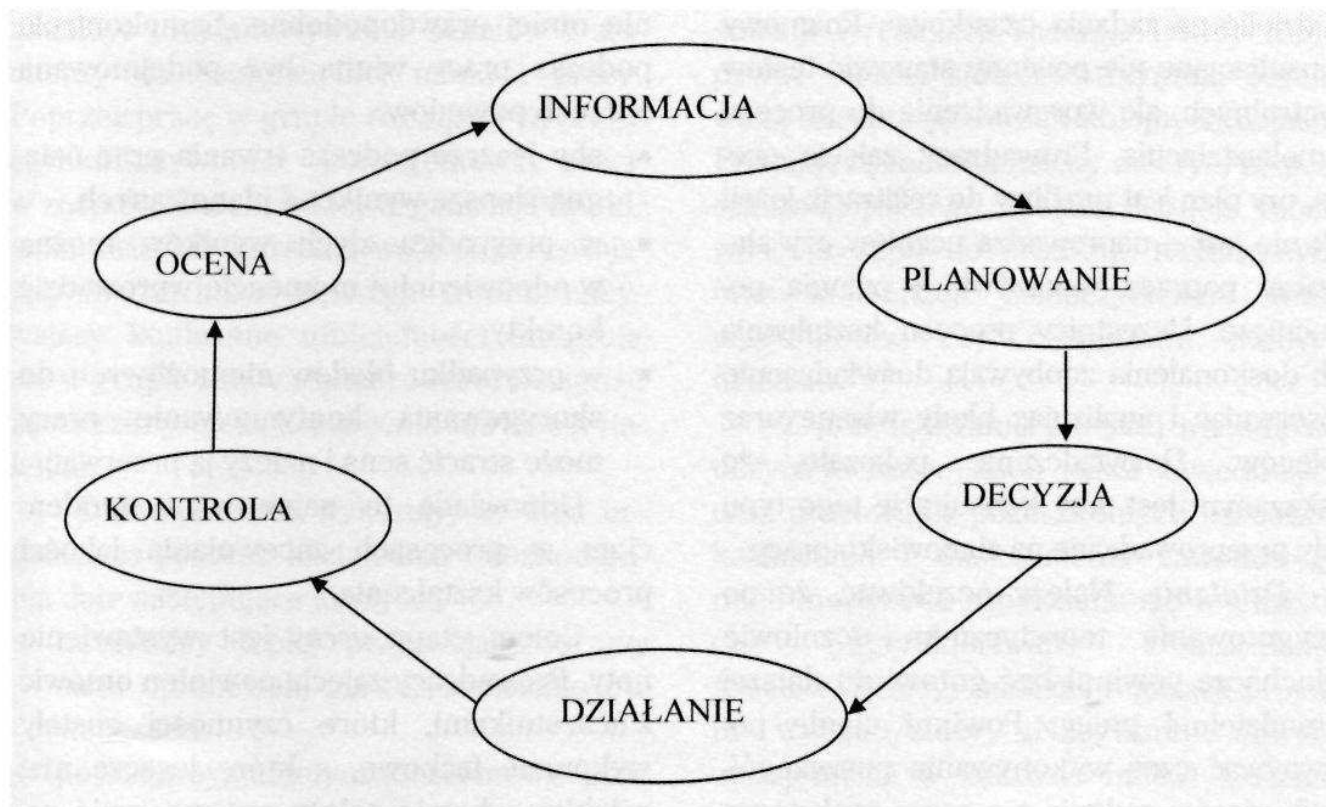
Każda droga kształcenia stoi przed problemem ukierunkowania i dostosowania swoich treści do stawianych wymagań. Konieczna korelacja pomiędzy przekazywanymi treściami a przyszłościowymi wymaganiami rynku pracy może zostać osiągnięta poprzez wykształcenie wśród uczniów i słuchaczy uczestniczących w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego kwalifikacji interdyscyplinarnych, ponadzawodowych – umiejętności umożliwiających rozwiązywanie nowych, nieznanych jeszcze zadań. Metoda „leittexte” umożliwia kształtowanie wielu spośród kwalifikacji interdyscyplinarnych, np.:

- umiejętność czytania fachowych podręczników, schematów, wykresów itp.,
- umiejętność organizacji i planowania,
- umiejętność pracy w grupie.

Dzięki zastosowaniu metody „laittexte” uczniowie i słuchacze nabywają umiejętność zdobywania informacji z podręczników i fachowych opracowań oraz korzystania z różnego rodzaju instrukcji, np. zakładowych. Wszelkie prace muszą być

przez nich samodzielnie zaplanowane, co kształtuje tak cenną umiejętność, jaką jest odpowiedzialność za własne decyzje.

Zajęcia prowadzone tą metodą składają się z sześciu kroków:



Informacja. Uczniowie i słuchacze powinni mieć na tym etapie już ustalony cel pracy. Pytania pomocnicze nauczycieli i prowadzących porządkują proces samodzielnego poszukiwania informacji.

Następnie sporządzany jest pisemny *plan działania*; co jest szczególnie trudnym etapem, ponieważ uczniowie czy uczestnicy form doskonalenia zawodowego nie zawsze dysponują wyobrażeniem o przebiegu wielu prac, w przeciwieństwie do fachowców, którzy mają za sobą zbierane wiele lat doświadczenie zawodowe. Planowanie pracy powinno odbywać się grupowo, co kształtuje jedną z kwalifikacji

interdyscyplinarnych – umiejętność pracy w grupie. Uczniowie i słuchacze nabywają przy tym umiejętności rozumienia przebiegu działań, ćwiczą posługiwanie się fachowymi zwrotami. Ważna na tym etapie jest również umiejętność uwzględniania przez nich kosztów finansowych planowanych przedsięwzięć.

Opracowany plan działania powinien określać czas wykonania poszczególnych etapów. Do zadań uczniów i słuchaczy należy również zaplanowanie odpowiednich urządzeń i materiałów pomocniczych.

Etap *podejmowania decyzji* powinien być prowadzony metodą intensywnych

konsultacji fachowych z nauczycielem, szkoleniowcem czy trenerem, podczas których prowadzący zajęcia ocenia, czy uczeń lub słuchacz dysponuje wiadomościami i umiejętnościami koniecznymi do rozwiązania zadanego problemu. W przypadku szczególnie trudnych zadań należy je dzielić na zadania cząstkowe. Rozmowy konsultacyjne nie powinny stanowić testów kontrolnych, ale wprowadzenie do procesu samokształcenia. Prowadzący zajęcia ocenia, czy plan jest możliwy do realizacji; jeżeli tak nie jest – naprowadza uczniów czy słuchaczy poprzez wskazówki i pytania pomocnicze. Uczestnicy procesu kształcenia lub doskonalenia zdobywają doświadczenie obserwując i analizując błędy własne oraz kolegów. Doświadczenie pokazało, że wskazanym jest, aby konsultacje tego typu były przeprowadzane na stanowisku pracy.

Działanie. Należy oczekiwać, że po przygotowaniu teoretycznym uczniowie i słuchacze powinni być gotowi do dalszej samodzielnej pracy. Powinni ciągle porównywać czas wykonywania poszczególnych etapów zadania z czasem zaplanowanym. Nie należy jednak bezwzględnie trzymać się planu, jeśli w trakcie realizacji znalezione zostanie korzystniejsze rozwiązanie. Odchylenia od planu powinny być dokumentowane i uzasadniane w czasie rozmów z prowadzącymi zajęcia.

Kontrolę powinni realizować sami uczniowie i słuchacze zabiegając o efekt swojej pracy. Z punktu widzenia teoretycznego przygotowania, proces samokontroli rozpoczyna się już w fazie zbierania informacji. Uczniowie i słuchacze sprawdzają, czy zebrane informacje pozwolą zrealizować cel zadania. Podczas realizacji procesu pracy powinno przebiegać ciągle

porównywanie założonych celów z osiąganymi wynikami i ewentualne korygowanie działań. Również i te działania powinny być pisemnie dokumentowane. W ten sposób uczestnik procesu kształcenia sam zaświadcza o swoich wynikach. Ignorowanie niekorzystnych wyników jest zdecydowanie mniej prawdopodobne. Samokontrola podczas pracy winna być podejmowana z trzech powodów:

- aby jeszcze podczas trwania prac osiągnąć lepsze wyniki od planowanych,
- w przypadku złych wyników można w odpowiednim momencie wprowadzić korekty,
- w przypadku błędów niemożliwych do skorygowania kontynuowanie pracy może stracić sens i należy ją przerwać.

Odpowiada to najnowszym tendencjom w procesach zapewniania jakości procesów kształcenia.

Celem etapu *oceny* jest wystawienie noty. Prowadzący zajęcia powinien omówić z uczestnikami, które czynności zostały wykonane fachowo, a które jeszcze nie; w jakim zakresie należy mu zapewnić pomoc, aby tych błędów nie popełniał w przyszłości. Celem tego kroku jest nie tylko skorygowanie błędów, ale również wyszukanie ich przyczyn i naprowadzenie na jego odszukanie. Dąży się, aby do powstałego błędu przypisać brakujące umiejętności fachowe lub złą strategię pracy. Uczniowie czy uczestnicy pozaszkolnych form doskonalenia dorosłych muszą mieć świadomość, jak błędy popełnione przez nich wpłynęły na przebieg całego procesu oraz na jakość ostatecznego rezultatu. Powinni umieć przeprowadzić gradację ważności błędów i ocenić ich wpływ również na koszty całego przedsięwzięcia.

Dobra współpraca między prowadzącym zajęcia i słuchaczami możliwa jest tylko wtedy, gdy potrafi on otwarcie mówić o swoich błędach i trudnościach bez negatywnych reakcji ze strony odbiorcy, czyli nauczyciela lub szkoleniowca.

Główną zaletą metody jest wprowadzanie i przygotowywanie uczniów i słuchaczy do samodzielnej nauki i pracy. Poprzez pracę w grupie rozwijane są cechy komunikatywności i umiejętności pracy w zespole. Dzięki takiej organizacji nauki, uczniowie lub kursanci wolniej przyswajają wiedzę lub z większym trudem nabywają konkretne umiejętności integrują się w grupie i są w stanie również osiągnąć zamierzony efekt kształcenia lub doskonalenia.

Doświadczenia wykazały, że taka organizacja procesu kształcenia i doskonalenia daje następujące korzyści:

- uczestnicy lepiej przyswajają to, co sami opracowali, niż to, co zostało im wskazane;
- poprzez systematyczne rozmowy prowadzący zajęcia może ustalić, co nie zostało zrozumiane przez uczniów i te luki uzupełnić;
- jeśli większość uczniów lub słuchaczy pracuje samodzielnie, prowadzący może więcej czasu poświęcać tym, którzy pracują wolniej lub tym, którym nauka przychodzi trudniej;
- uczestnicy nabywają umiejętność samodzielnego korzystania z dostępnych źródeł informacji, komunikacji interpersonalnej oraz pracy zespołowej.

Podczas pierwszych konsultacji temat zadania jest precyzowany wspólnie z uczniem lub słuchaczem, który wzbogacił do tego czasu wiedzę na dany temat.

Istnieje możliwość łączenia ich w grupy 2–3-osobowe przy bardzo podobnym zrozumieniu tematu ogólnego, co daje szansę uczestnikom nabycia umiejętności pracy w grupie. Pierwsze spotkanie konsultacyjne to również czas na podanie, opracowanie szczegółowego harmonogramu, konsultacji i realizacji zadania. Osoby mniej pewne siebie, słabsze otrzymują oczekiwaną akceptację swoich kolejnych działań. Pracując tą metodą należy założyć, że przy realizacji jednego zadania istnieje możliwość dostępu do środków technicznych oraz konsultacji z nauczycielami wielu przedmiotów czy ekspertami różnych dziedzin.

Z przedstawioną powyżej metodą nauczyciele radomskich szkół zawodowych oraz pracownicy pozaszkolnych ośrodków kształcenia i doskonalenia zawodowego mieli możliwość zapoznania się w Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands (Seelow, Niemcy) podczas realizacji projektu wymian/staży „Nabywanie nowych umiejętności w zakresie metod kształcenia” w ramach programu Leonardo da Vinci.

Doświadczenia niemieckich ekspertów kształcenia wykazały, że najlepiej zdaje ona egzamin podczas zajęć kształcenia zawodowego obejmujących jednocześnie kilka jednostek lekcyjnych. Czas wykonania zadania to kilka kolejnych kilkugodzinnych spotkań w zależności od stopnia trudności zadania, np. miesiąc, semestr lub nawet cały rok. Metoda ma za zadanie zainspirować ucznia czy słuchacza do samodzielnej pracy oraz korzystania z dostępnych środków technicznych (np.: sieci Internet), bibliotek, muzeów, teatrów, wystaw tematycznych i innych dóbr kultu-

ry. W metodzie „leittexte” nauczyciel i szkoleniowiec pełni rolę przewodnika, doradcy. Podanie przez prowadzącego tematów w ogólnym zarysie daje szansę uczestnikom do własnej interpretacji zagadnienia, rozwinięcia go w kierunku bardziej interesującym dla niego samego.

Elementy przedstawionej powyżej metody odnaleźć można w metodzie projektów oraz metodzie tekstu przewodniego, zaklasyfikowanych przez F. Szloska do grupy metod praktycznych. Daje ona szansę lepszemu przygotowania zarówno absolwentów szkół zawodowych, jak i dorosłych doskonalących swoje umiejętności zawodowe do samodzielnej pracy i funkcjonowania na rynku pracy. Kształtowane dzięki niej kwalifikacje ponadzawodowe odpowiadają oczekiwaniom zarówno krajowych, jak i europejskich pracodawców wobec absolwentów szkół i młodych pracowników.

Literatura

1. Raport końcowy projektu wymian (staży PL./99/1/0080/I.1.1.a) FPI „Nabywanie nowych umiejętności w zakresie metod kształcenia” – praca nie publikowana.
2. Bednarczyk H. (red.): Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych i edukacji. ITeE, Radom 2000.
3. Szlosek F.: Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. ITeE, WSI-Radom, Radom 1995.

Dorota Koprowska

*Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu*

Założenia i efekty funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej

Jednym z głównych problemów rozwoju naszego kraju i sprostania międzynarodowej konkurencji jest rozwój wielopoziomowej edukacji ustawicznej jako podstawy rozwoju społecznego i ekonomicznego. Zwiększone zadania edukacyjne realizują w coraz większym stopniu pozaszkolne instytucje oświatowe, różnego rodzaju ośrodki ustawicznej edukacji zawodowej, kierowane mechanizmami rynku i jak dotąd tylko w niewielkim stopniu poddawane nadzorowi pedagogicznemu i ocenie jakości kształcenia. Brak sprawnego nadzoru pedagogicznego w doskonaleniu dorosłych, rozdrobnienie i duża ilość instytucji prowadzących kształcenie i doskonalenie, nastawionych głównie na zysk rodzi wiele rozczarowań, niską jakość świadczonych usług. Rosnące wymagania rynku pracy, już nie tylko krajowego, pracodawców oraz coraz większe zapotrzebowanie na doksztalcenie dorosłych powoduje konieczność wykonania poważnych analiz rynku usług oświatowych i opracowania rekomendacji poprawy jakości i efektywności doksztalcenia.

Podjęcie badań nt. *Założenia i efekty funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej* w Ośrodku Kształcenia

i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu było uzasadnione prowadzonymi badaniami nad teoretycznymi i metodologicznymi podstawami budowy wielopoziomowego, modułowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej. Projekt podejmował nowe zadania badawcze mocno oparte na badaniach prowadzonych w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie, Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Bydgoszczy, Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP w Warszawie, władzami samorządowymi, zrzeszeniami przedsiębiorców nad kształceniem modułowym, systemem zapewnienia jakości, technologią kształcenia, pomiarem dydaktycznym. Szeroka sieć współpracy i kooperacja ze szkołami zawodowymi i ośrodkami doskonalenia w Polsce i krajach Unii Europejskiej, Rosji umożliwiła realne programowanie badań i porównanie wyników. Realizacja projektu była możliwa dzięki warsztatowi naukowemu zbudowanemu w Instytucie, gdzie powstały opisy i charakterystyki zawodów, projekty standardów kwalifikacji zawodowych (MEN, MPiPS), podstawy i dokumentacje programowe (MEN), pakiety edukacyjne, a także podstawy teoretyczne i metodologiczne modułowego systemu kształcenia ustawicznego. Niezbędne kwalifikacje, umiejętności i warsztat badawczy sukcesywnie były doskonalone w procesie realizacji 4 grantów KBN, 11 międzynarodowych projektów PHARE: TESSA, SPREAD, IMPROVE, APLE, FIESTA, SMART, Leonardo da Vinci, Banku Światowego – TOR#9 oraz ogólnopolskich eksperymentów pedagogicznych MEN, MPiPS, URM, wdrożenia modułowego systemu w 44 zasadniczych i średnich

szkołach zawodowych, Centrach Kształcenia Ustawicznego. Na zlecenie Urzędu Rady Ministrów opracowano system oceny ośrodków doskonalenia kadr administracji państwowej, a Ministerstwa Gospodarki ekspertyzę nt.: „Określanie form doradztwa oraz działań wspomagających dla małych i średnich przedsiębiorstw”.

Celem realizowanego projektu Komitetu Badań Naukowych nt.: „Założenia i efekty funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej” była analiza i ocena założeń i efektów funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji jako elementu budowy otwartego wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, łączącego system szkolny z pozaszkolnym, formalny z nieformalnym oraz określenie czynników i uwarunkowań pozaszkolnej działalności edukacyjnej, ich wpływu na jakość kształcenia i doksztalcenia dorosłych w celowo wybranych grupach ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej.

Projekt był realizowany w ramach projektu badawczego Komitetu Badań Naukowych. Prowadząc badania przez założenia rozumieliśmy zadania wypełniania potrzeb społecznych na kształcenie i doksztalcenie dorosłych zaś jako efekty funkcjonowania szczególnie jakość procesu dydaktycznego, efektywność świadczonych usług edukacyjnych. Podjęte w projekcie badania były uzupełniane przez realizację zadań w ramach międzynarodowego projektu Leonardo da Vinci „Doskonalenie metod adaptacji absolwentów szkół branży odzieżowej i skórzanej do wymogów małych i średnich przedsiębiorstw regionu radomskiego” – PL/99/1/086602/PI/I.1.1.a/FPC oraz

wspomagały przygotowanie nowych projektów, w tym Projekt SPUB COST A11 „Flexibility, transferability, mobility as targets of vocational education and training” nt.: „Nowe umiejętności i kwalifikacje nauczycieli i szkoleniowców wspierające rozwój kształcenia ustawicznego”.

W odpowiedzi na pytanie: *Jaki powinien być sprawny i efektywny model funkcjonowania takiego kształcenia?* postawiliśmy hipotezę, że będzie to nowy model działania ośrodków, w którym badanie rynku, zapotrzebowanie na doksztalcenie będzie integrowane ze zdolnością organizatorów do projektowania nowych modułowych programów, opracowywania środków dydaktycznych, prowadzenia pomiaru dydaktycznego, oceny jakości kształcenia, przygotowywania i wydawania materiałów metodycznych.

Przyjęta do realizacji *procedura badawcza* pozwoliła na prowadzenie badań i realizację zaplanowanych zadań badawczych w sposób systemowy. W procedurze przyjęto że dokonana zostanie *Analiza stanu*, w tym: studium literatury w zakresie teorii kształcenia ustawicznego, współczesnych tendencji edukacyjnych, światowych kierunków prac nad badaniem potrzeb kształcenia i doskonalenia, systemami i technologiami ustawicznej edukacji zawodowej. *Analiza stanu* obejmowała również opracowanie diagnozy potrzeb doskonalenia kadr w Polsce, systemu i stanu edukacji ustawicznej, stanu ośrodków doskonalenia z wykorzystaniem wybranych metod badań. Założeniem było opracowanie narzędzi pomiaru: efektywności funkcjonowania ośrodków, pomiaru jakości kształcenia, pracy ośrodków, w tym ankiety ewaluacyjne. Kolejnym

zaplanowanym etapem była *analiza porównawcza* efektywności działania różnych modeli kształcenia ustawicznego, cele, treści kształcenia i doskonalenia, stosowane programy, organizacja, jakość i efektywność kształcenia. Zadanie kończące prace to: opracowanie wyników badania i *projekt* perspektywicznego modelu ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej uwzględniającego integrację badań pedagogicznych i praktyki pedagogicznej, naukowe wspomaganie edukacji ustawicznej dorosłych, *wdrożenie i badania ewaluacyjne* elementów opracowanego modelu w ośrodkach ustawicznej edukacji zawodowej badanie efektywności działania, *publikacja i upowszechnianie* wyników badań, koncepcji systemu zapewnienia jakości kształcenia oraz opracowanych narzędzi pomiaru jakości kształcenia.

Prowadzone badania miały zarówno charakter teoretyczno-poznawczy, jak też praktyczno-wdrożeniowy. W projekcie zastosowano metody badawcze: *sondażu diagnostycznego, monografii pedagogicznej, eksperymentu pedagogicznego*.

Przeprowadzone badania przeglądowe (studium literatury) pozwoliły na zaplanowanie i przygotowanie badań empirycznych, opisanie i prezentację wyników badanych ośrodków, dokonanie analizy ich struktury, wzajemnych zależności wpływających na prawidłowe i skuteczne ich funkcjonowanie.

Pierwszy etap prowadzonych badań obejmował sondaż diagnostyczny wybranych grup ośrodków edukacji ustawicznej funkcjonujących w Polsce, do których należą: regionalne, branżowe, resortowe i specjalistyczne ośrodki doskonalenia kadr, ośrodki doskonalenia stowarzyszeń

oświatowych i komercyjne firmy edukacyjne. Ośrodki opisane zostały na podstawie uzyskanych w badaniu informacji po zastosowaniu wcześniej opracowanych narzędzi – ankiet, jak również na podstawie ogólnie dostępnych źródeł. Dla celów projektu realizowanego w ciągu 1 roku teren badań ograniczono do ośrodków doskonalenia państwowych i społecznych, które w założeniach (statutach) są ukierunkowane i przygotowane (doświadczenie) do zaspokajania potrzeb społecznych na edukację dorosłych. Głównym kryterium doboru było organizowanie przede wszystkim edukacji dla dorosłych w systemach pozaszkolnych oraz upowszechnianie informacji o budowaniu systemów jakości, mierzeniu jakości pracy ośrodków. Badaniom poddano ok. 150 ośrodków, instytucji i organizatorów kursów, warsztatów, seminariów, konferencji dla dorosłych. Badane podmioty rozmieszczone były na terytorium całego kraju, chociaż większość funkcjonuje w Warszawie i dużych miastach. Zakres badań ogólnych dotyczył ośrodków w kraju i analizy porównawczej z ośrodkami podobnymi w innych krajach, zaś zakres badań szczegółowych instytucji regionu radomskiego i współpracujące z Ośrodkiem Kształcenia i Doskonalenia Kadr instytucje krajowe, stowarzyszenia oświatowe, instytucje zagraniczne, partnerów w międzynarodowych projektach edukacyjnych. Badaniami objęto więc zarówno duże instytucje edukacyjne, przedstawicieli stowarzyszeń, związków, takich jak: *Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego* funkcjonujący od 1962 roku, zatrudniający kilkaset osób (ZDZ w Warszawie: 403 pracowników, 155 trenerów, 120 programów), kształcący

rocznie ok. 34 000 osób, posiadający Wyższą Szkołę Zarządzania, 455 szkół ponadpodstawowych i policealnych, 350 ośrodków kształcenia, 20 firm symulacyjnych, organizujący doksztalcenie dorosłych w formie kursów kwalifikacyjnych i doskonalących, seminariów, konferencji, warsztatów metodycznych, w formie Studiów Kupieckich, czy *Naczelna Organizacja Techniczna* zrzeszająca 35 branżowych Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych, organizująca rocznie 4000 kursów doskonalących dla kadr technicznych i menedżerskich, w tym z udziałem partnerów z zagranicy, praktyki i staże zawodowe dla młodej kadry za granicą, współuczestniczące w nadawaniu tytułu EUR ING – Inżyniera Europejskiego z federacją FEANI, jak też małe firmy komercyjne bez bazy dydaktycznej, zatrudniające kilka osób, posiadające programy w obecnym czasie zapewniające przede wszystkim dużą liczbę słuchaczy. Analizując tematykę organizowanych kursów, seminariów można zauważyć, iż wiele firm wcześniej specjalistycznych, branżowych do swojej oferty programowej włączyła tematy, które wynikają z wprowadzanych zmian i reform w Polsce. Dużo jest więc propozycji w zakresie ubezpieczeń, zamówienia publiczne, informatyka, sprzedaż, marketing, zarządzanie przez jakość – TQM, normy ISO.

Oferta tematyczna szkoleń jest szeroka. Nie ma problemu ze znalezieniem firmy gdy kierujemy się tylko tematyką. Znacznie trudniej jest, gdy kryterium stanowi jakość, efektywność szkolenia. Wiele z badanych firm deklarowało badanie efektywności swoich działań, lecz wewnętrznie. Niewiele jest tych, które posiadają wdrożone systemy jakości.

Dodatkowo badaniami objęto pracodawców 44 zakładów produkcyjnych w celu poznania preferowanej w nich tematyki szkoleń, organizacji doskonalenia pracowników, metod i efektów współpracy z instytucjami edukacyjnymi. Przedsiębiorstwa do badań wybrano losowo, m.in. na podstawie analizy list udziału pracodawców w konferencjach i seminariach z jakości, zarządzania, jak też promujących zmiany w organizacji kształcenia dorosłych. Ponadto badaniami objęto pracodawców, właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw regionu radomskiego.

W realizowanych badaniach podjęta została próba udzielenia odpowiedzi na pytanie w jaki sposób poprawić skuteczność funkcjonowania istniejących ośrodków i zapewnić realizację wzrastających i zmieniających się zadań ustawicznej edukacji zawodowej? Realizowane zadania badawcze: studium literaturowe, opracowane założenia metodologii badań, uzyskane wyniki badań rynku pracy i rynku oświatowego pełniąc funkcję predykcyjną pozwoliły na opracowanie prawdopodobnego, efektywnego modelu funkcjonowania ośrodków doskonalenia w systemie ustawicznej edukacji zawodowej. Wynikiem jest opracowanie i przedstawienie podstawowych elementów modelu ośrodka ustawicznej edukacji funkcjonującego w systemie wielopoziomowej ustawicznej edukacji zawodowej z systemem zapewnienia jakości kształcenia, sieci współpracy instytucji oświatowych, badawczych.

W projektowanym perspektywnym modelu zostały zaproponowane podstawowe narzędzia i metody pomiaru jakości, procedury i algorytmy postępowania, które umożliwią wdrożenie systemu zapew-

nienia jakości kształcenia, pomiar jakości pracy i efektywności ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej. Kompleksowa ocena programów ukierunkowana na badanie efektywności kształcenia zawodowego może być jednym ze sposobów wprowadzania racjonalnych zmian w procesach planowania, kierowania, kontroli i oceny wyników pracy instytucji, nauczycieli oraz osiągnięć słuchaczy w kontekście potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Wyniki badań efektywności szkoleń stanowić powinny istotny element w ocenie trafności podjętych decyzji. Zastosowanie ujednoliconych kryteriów i wskaźników oceny efektywności kształcenia w obrębie danego zawodu, rodzaju szkolenia i typu instytucji szkolącej umożliwi porównanie osiąganych wyników oraz określenie różnic pomiędzy ośrodkami podejmującymi kształcenie w tych samych zawodach.

Opracowane założenia poddane zostały ewaluacji w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr w Radomiu. W badaniach ewaluacyjnych organizowanych kursów wykorzystane zostały opracowane i wdrożone narzędzia: arkusz – ewaluacja diagnostyczna – oczekiwania, arkusz ewaluacji dnia pracy, arkusz ewaluacji całego modułu, arkusz ewaluacji całego szkolenia. Przeprowadzone badania pozwoliły na modyfikację programów jako pochodnej potrzeb słuchaczy, celów, treści, metod i form, jak również pozwoliły na przekonanie się o uzyskanych nowych umiejętnościach osób uczestniczących w szkoleniach.

Opracowanie procedur zapewniających rozwój i poprawę jakości kształcenia, powstanie nowych programów, standardów edukacyjnych i wdrożenie systemów zapew-

nienia jakości w kształceniu, wykonanie kolejnego kroku w budowie otwartego wielopoziomowego systemu edukacji ustawicznej było utylitarnym celem projektu.

Wynikiem realizowanego projektu nt. „Założenia i efekty funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej” jest przedstawienie aktualnego stanu edukacji dorosłych, koncepcja funkcjonowania modelowego ośrodka ułatwiająca budowę wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, system zapewnienia jakości z narzędziami pomiaru i ewaluacji. Dotychczasowe wyniki badań potwierdzają

nasze przekonania o słuszności organizowania kształcenia ustawicznego w wyspecjalizowanych ośrodkach, silnych merytorycznie, dysponujących nowoczesną bazą dydaktyczną, stosujących programy modułowe kształcenia zawodowego, pozwalające na szybką aktualizację programów, włączanie kolejnych modułów bez potrzeby zmiany całego programu, aktywizujące metody nauczania, posiadających wdrożone systemy zapewnienia jakości jako warunku unowocześnienia i uatrakcyjnienia procesu dydaktycznego.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Włodzimierz Trzeciak
Krajowy Urząd Pracy

MODERNIZACJA POLSKIEGO PORADNICTWA ZAWODOWEGO

Ostatnio w wielu krajach podkreśla się znaczenie problematyki poradnictwa zawodowego w rozwoju zasobów ludzkich. Wynika to z przekształcania się gospodarki światowej z szeregu odrębnych systemów gospodarczych istniejących niezależnie w poszczególnych krajach w system gospodarki globalnej. Z tego powodu przed kadrą pracowników każdego kraju stają zupełnie nowe wyzwania. Zasadniczym bowiem czynnikiem wpływającym na zdolności danego państwa do konkurowania w warunkach gospodarki globalnej jest jakość zasobów ludzkich określona potencjałem zdolności, kompetencji zawodowych oraz poziomem motywacji w przyswajaniu wiedzy i umiejętności zdobywania zatrudnienia.

W Polsce w styczniu bieżącego roku Rada Ministrów przyjęła dokument pt. „Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–

–2006”¹. Zawarto w niej kierunki działania będące odpowiedzią na wyzwania rynku pracy. Uznaje się, że „warunkiem wzrostu wskaźnika zatrudnienia jest zarówno tworzenie nowych miejsc pracy, jak i prowadzenie polityki zachęcającej ludzi do aktywności zawodowej. Cel główny osiągnięty zostanie przez:

- poprawę tzw. zatrudnialności na drodze rozwoju jakości zasobów ludzkich,
- rozwój przedsiębiorczości,
- poprawę zdolności adaptacyjnych przedsiębiorstw i ich pracowników do warunków zmieniającego się rynku,
- wzmocnienie polityki równości szans na rynku pracy².

Istotną rolę przypisano w tym dokumencie rozwojowi poradnictwa zawodo-

¹ „Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–2006”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2000 r.

² Tamże, str. 36 i 37.

wego postrzeganego jako naturalne i skuteczne narzędzie służące harmonizowaniu jednostkowych karier zawodowych z potrzebami społeczno-gospodarczymi kraju. Jest to o tyle istotne, że obecnie człowiek zmuszony jest podejmować decyzje zawodowe wiele razy w ciągu całego życia, zmieniając miejsca pracy, zmieniając zawód czy też doskonaląc własne kwalifikacje zawodowe.

Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce

Jak wiadomo, w Polsce w 1974 roku³ poradnictwo zawodowe przypisano dwóm resortom:

- 1) resortowi Edukacji Narodowej i sieci jego specjalistycznych terenowych instytucji (tj. poradniom wychowawczo-zawodowym, obecnie psychologiczno-pedagogicznym) orientację i poradnictwo zawodowe dla młodzieży szkolnej i studiującej,
- 2) resortowi Pracy i Polityki Społecznej i sieci urzędów pracy – poradnictwo zawodowe dla dorosłych.

Mimo upływu 26 lat od wprowadzenia w życie postanowień uchwały Rady Ministrów podział ten utrzymuje się do dnia dzisiejszego. Warto podkreślić, że od początku transformacji problematyka poradnictwa zawodowego pojawiała się w opracowywanych dokumentach dotyczących zmian dotychczasowych zasad funkcjonowania systemu edukacji i rynku pracy.

Już w 1990 roku zgłoszono pierwsze propozycje integracji działań w obu resortach, podkreślono w niej konieczność powszechnej pomocy w wyborze zawodu oraz podniesienie kwalifikacji doradców zawodowych. Jednakże znaczna część tych deklaracji, szczególnie dotycząca resortu edukacji, pozostawała propozycjami na papierze. Zaczęły się pogłębiać różnice między poradnictwem zawodowym w sferze edukacji, dotyczącymi zwłaszcza dostępności usług, metod pracy doradców zawodowych i wyposażeniem ich warsztatu pracy, a dość dynamicznie rozwijającym się poradnictwem zawodowym w resorcie pracy. Zaobserwowano bowiem paradoksalne zjawisko polegające na tym, że Centra Informacji Zawodowej, utworzone w latach 1995–1999 w urzędach pracy, oblegane były przez młodzież szkół podstawowych, mimo, że celem tych nowo powołanych Centrów miało być świadczenie usług informacyjno-doradczych osobom dorosłym; bezrobotnym i poszukującym pracy. Jeszcze w chwili obecnej, dzięki otwartej formule działania Centrów młodzież szkolna w dużym stopniu korzysta z usług tych placówek. Ta postępująca nierównowaga w dostępności i jakości usług doradczych oraz wprowadzana reforma ustrojowa państwa i reforma edukacji, stały się bodźcem dla zespołu specjalistów w dziedzinie poradnictwa zawodowego do ponownego spojrzenia na dotychczasowe rozwiązania w zakresie poradnictwa zawodowego i zaproponowania zmian. Przygotowane zostało opracowanie pt.: „Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce”⁴. Zasadza się ona na

³ Uchwała nr 110 Rady Ministrów z dnia 3 maja 1974 r. w sprawie rozwoju i doskonalenia systemu orientacji i poradnictwa zawodowego.

⁴ W. Trzeciak, E. Drogosz-Zabłocka red.: Model zintegrowanego poradnictwa zawodowe-

kooperacji i łączeniu w sobie działań i instytucji edukacji i rynku pracy, spełnia też funkcję powszechności, bezpłatności w korzystaniu z poradnictwa oraz przestrzega prawa jednostki do wolnego wyboru i miejsca pracy⁵. W opracowaniu tym przedstawiono diagnozę stanu poradnictwa zawodowego w Polsce. Poddano także ocenie unormowania prawne obowiązujące w obu resortach, przygotowanie kadry doradców zawodowych, metody pracy i wyposażenie placówek poradnictwa, zwłaszcza w narzędzia psychologicznego pomiaru i zasoby informacji zawodowej. Oceniono również efektywność poradnictwa zawodowego.

W opracowaniu ukazano zarówno osiągnięcia, jak i niedostatki. I tak, w placówkach resortu Edukacji Narodowej atutem jest jakość kadry doradców zawodowych, legitymująca się ukończonymi studiami psychologicznymi lub pedagogicznymi, ustawicznie doskonaląca swoje kwalifikacje w formie studiów podyplomowych i szkolenia kursowego. Natomiast słabością poradni psychologiczno-pedagogicznych jest warsztat pracy doradców zawodowych. Zdaniem Autorów opracowania „większość stosowanych testów nie była aktualizowana od wielu lat”⁶, a tylko nieliczne poradnie mają wydzielone pomieszczenia do udzielania w sposób nowoczesny informacji zawodowej. Warunki pracy w poradniach oceniono jako trudne: tylko 56% doradców posiada swoje wydzielone miejsce pracy. Niepokojącym faktem jest bardzo skromne

wyposażenie poradni w środki techniczne, np. 25% poradni posiada sprzęt audiowizualny, a tylko 22% sprzęt komputerowy.

Niewystarczające jest wyposażenie poradni w rzutniki, faksy itp. Utrudnia to, bądź wręcz uniemożliwia, prowadzenie zajęć grupowych z młodzieżą w sposób atrakcyjny i skuteczny.

Słabym punktem w placówkach resortu Edukacji Narodowej jest ich niedofinansowanie, niskie płace oraz brak całościowych i spójnych unormowań prawnych dotyczących problematyki poradnictwa. Powstające akty normatywne odnoszą się wybiórczo do problematyki poradnictwa zawodowego „jakby przy okazji” regulacji prawnych innych dziedzin pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Brak także sprawnego systemu opracowywania, aktualizowania i popularyzowania informacji zawodowo-edukacyjnej, co w praktyce sprowadza poradnie do roli petenta, proszącego o informacje, które są niezbędne przy udzielaniu porady zawodowej.

W sytuacji szybko występujących zmian na rynku pracy brak takiego systemu uznać należy za anachronizm. Inne niż w placówkach poradnictwa resortu Edukacji Narodowej są natomiast osiągnięcia i niedostatki poradnictwa zawodowego podporządkowanego resortowi Pracy i Polityki Społecznej. Wśród zalet wyróżnić należy: trójpoziomą organizację poradnictwa zawodowego zapewniającą jednolitość działań oraz klarowny podział zadań i odpowiedzialności⁷, jasno sformułowane unormowania prawne i finansowe, dobrze przygotowana kadra doradców

go w Polsce, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Warszawa, listopad 1999.

⁵ co z kolei wynika z Konwencji nr 142 z 1975 r. Międzynarodowej Organizacji Pracy

⁶ Tamże str. 16, 17 i 18.

⁷ Oceny dokonano w 1999 roku, gdy funkcjonowały jako system powiatowe i wojewódzkie urzędy pracy podporządkowane Krajowemu Urzędowi Pracy.

(wielopoziomowe studia i dostęp do szkolenia z udziałem ekspertów zagranicznych), nowoczesny warsztat pracy, metody i techniki wraz z wyposażeniem technicznym, w tym z pełną komputeryzacją stanowisk doradców i stanowisk samoobsługi klientów. Atutem jest sprawny system informacji zawodowej, porównywalna z innymi placówkami Europy Zachodniej infrastruktura Centrów Informacji Zawodowej i Sal Informacji Zawodowej i Poradnictwa Grupowego, a także istnienie zaplecza metodycznego, tj. Centrum Metodycznego Informacji i Poradnictwa Zawodowego Krajowego Urzędu Pracy i jego znaczący wpływ na pełną profesjonalizację działań doradczych, szansę poradnictwa zawodowego dla dorosłych⁸. Autorzy opracowania upatrują w rosnącym zapotrzebowaniu na informację i poradnictwo w społeczeństwie, zwłaszcza w sytuacji zwiększającego się bezrobocia, braku konkurencji ze strony instytucji pozarządowych, wysokiego statusu poradnictwa zawodowego w krajach Unii Europejskiej, nieodzowności poradnictwa w osiągnięciu zamierzonych efektów w realizacji programów rynku pracy.

Wśród słabych stron poradnictwa funkcjonującego w obszarze resortu Pracy i Polityki Społecznej wyróżnić należy dużą fluktuację kadry doradców zawodowych, obciążanie doradców obowiązkami nie związanymi z zadaniami merytorycznymi, niski ilościowo w stosunku do potrzeb, poziom nasycenia urzędów pracy kadrami doradców, nie ugruntowany status doradcy zawodowego oraz nieodpowiedni taryfikator z niskimi stawkami wynagrodzenia. Jako niedostatek uznano także brak synchronizacji działania placówek poradnic-

twą resortu Edukacji Narodowej i urzędów pracy.

Autorzy opracowania określili także zagrożenia dla poradnictwa zawodowego po reformie administracyjnej kraju, tzn. po przekazaniu administracji samorządowej urzędów pracy. Wśród zagrożeń wyróżniono: brak zrozumienia miejsca, roli oraz specjalistycznego charakteru usług poradnictwa zawodowego wśród potencjalnych decydentów (samorządy lokalne), a w konsekwencji; zmniejszenie dostępności usług, dezaktualizacja zasobów informacji zawodowej, zahamowanie procesu wdrożeń produktów Banku Światowego, rozproszenie sił i środków oraz osłabienie nadzoru merytorycznego.

W dalszej części opracowania przedstawiono modele poradnictwa funkcjonujące w krajach Unii Europejskiej, gdzie na szczególne podkreślenie zasługuje funkcjonowanie poradnictwa zawodowego wg tzw. modelu otwartego, na co składa się wiele typów interwencji, współpraca z wieloma instytucjami towarzyszącymi i przybierającymi różne formy oraz ostatnio włączenie w proces doradczy mediów i systemów komputerowych.

Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego – propozycje modernizacji

Ostatnia część opracowania zawiera omówienie zintegrowanego modelu poradnictwa zawodowego. Przyjęto w nim następujące założenia: profesjonalna pomoc doradców zawodowych na wszystkich ważnych etapach rozwoju człowieka, integracja działań instytucji edukacyjnych, służb zatrudnienia i zakładów pracy

⁸ Tamże, str. 35.

(o charakterze lokalnym, wojewódzkim i ogólnopolskim), stworzenie warunków dla rozwoju pozarządowych placówek poradnictwa zawodowego, rozwój poradnictwa zawodowego w wymiarze europejskim (świadczenie usług informacyjno-doradczych o możliwościach zdobywania i podwyższania kwalifikacji zawodowych przez obywateli Polski w krajach Unii Europejskiej).

Proponowany „Model ...” składa się z pięciu filarów. Pierwszy filar stanowi profesjonalna kadra doradców zawodowych w szkołach. Wykreowanie szkolnego doradcy zawodowego zmierza do wprowadzenia w życie zasady powszechności i dostępności usług poradnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży uczącej się.

Rolą jego byłoby, z jednej strony poznanie mocnych i słabych stron poszczególnych uczniów w trakcie nauki szkolnej, a z drugiej – stymulowanie ich do samopoznania, zbierania, analizowania informacji zawodowych oraz konstruowania indywidualnego planu kariery zawodowej (zgodnie z zasadami podejmowania decyzji). Wsparcie diagnostyczne dla uczniów danej szkoły uzyskiwałby szkolny doradca zawodowy z poradni psychologiczno-pedagogicznej specjalizującej się w poradnictwie zawodowym. Z kolei, wsparcie informacyjne uzyskiwałby z Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej wojewódzkich urzędów pracy i ich filii. Miałyby także zapewniony dostęp do komputerowej bazy danych serwera Internetu⁹. Szkolny doradca zawodowy oddziaływałby

⁹ W. Kreft, Ścieżki kariery. Systemowe przygotowanie do wejścia na rynek pracy – internetowa dystrybucja i multiplikacja metod i informacji zawodowej. Gdańsk, 1999, materiał powielony, str. 2.

zatem w sposób realny i skuteczny na planowanie indywidualnych karier zawodowych swoich uczniów. Mógłby także dzięki wsparciu diagnostyczno-informacyjno-metodycznemu instytucjonalnych form poradnictwa zawodowego, zapewniać przepływ informacji o aspiracjach edukacyjno-zawodowych młodzieży i uzyskiwać informację zwrotną na temat rzeczywistej sytuacji na rynku pracy i wymagań pracodawców wobec potencjalnych kandydatów do pracy.

Drugim filarem „Modelu ...” byłyby specjalistyczne placówki poradnictwa zawodowego przekształcone z niektórych poradni psychologiczno-pedagogicznych w Centra Orientacji i Poradnictwa Zawodowego resortu Edukacji Narodowej.

Proponuje się wprowadzić następującą zmianę w strukturze poradni w formie wyodrębnienia osobnego działu poradnictwa zawodowego z odpowiednią obsadą kadrową, który zajmowałby się wyłącznie problematyką poradnictwa zawodowego.

Inna zmiana polegałaby na przekształceniu części poradni w Centra Orientacji i Poradnictwa Zawodowego na wzór niektórych, już istniejących, Centrów, np. w Wałbrzychu, Częstochowie, Chorzowie itp. Zakłada się także unowocześnienie wyposażenia tych placówek przynajmniej na poziomie standardów, jakie obowiązują w Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodowej urzędów pracy. Dotychczasowe zadania poradni (Centrum) powiększone byłyby poprzez dodanie zadania związanego z mierzeniem efektywności udzielanych porad zawodowych.

Proponuje się także rozszerzenie płaszczyzn współpracy tych placówek z Centrami Informacji i Planowania Kariery Zawodowej urzędów pracy, np. poprzez

wspólne organizowanie targów edukacyjnych lub targów pracy, uczestnictwo w programach rynku pracy, takich jak: „Absolwent”, „Start zawodowy młodzieży” i innych programach, udział we wspólnych szkoleniach kursowych lub studiach podyplomowych.

Trzeci filar „Modelu ...” stanowiłoby utworzenie Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w wojewódzkich urzędach pracy i ich filiach¹⁰.

Centra miałyby udzielać młodzieży wchodzącej na rynek pracy oraz osobom bezrobotnym i poszukującym pracy pomocy specjalistycznej w planowaniu kariery zawodowej. Wykorzystując swoje zasoby informacyjne o zawodach i potrzebach rynku pracy (skomputeryzowany system „Puls” i „Doradca 2000”, zbiory charakterystyk zawodów, zestawy teczek informacji i zawodach, komplety ulotek zawodoznawczych, filmy o zawodach, przewodniki, poradniki i broszury), a także stosując nowoczesne metody psychologicznej oceny¹¹ klientów Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej mogą prowadzić: grupowe zajęcia o charakterze informacyjnym, poradnictwo grupowe ułatwiające podejmowanie decyzji zawodowych i opracowanie projektów zawodowych, poradnictwo indywidualne oraz dobór psycholo-

giczny na określone przez pracodawców miejsca pracy.

Istotną rolę miałyby Centra w zakresie wspierania szkolnych doradców zawodowych, doradców zawodowych zatrudnionych w powiatowych urzędach pracy, doradców zawodowych Biur Promocji Zawodowej Absolwentów Szkół Wyższych itp.

Czwartym filarem „Modelu ...” byłoby uruchomienie Narodowego Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego, integrującego na szczeblu centralnym działania Ministerstwa Edukacji Narodowej i Krajowego Urzędu Pracy dotyczące poradnictwa zawodowego w wymiarze europejskim. Narodowe Centrum Zasobów:

- gromadziłyby i upowszechniałyby zbiory informacji o systemach kształcenia i szkolenia zawodowego oraz poradnictwa zawodowego w poszczególnych krajach Unii Europejskiej, a także udostępniało krajom Unii Europejskiej informację o możliwościach kształcenia i szkolenia i rynku pracy w Polsce,
- tworzyło narzędzia i metody służące komunikacji i współdziałaniu z tzw. bliźniaczymi Centrami funkcjonującymi w krajach Unii Europejskiej,
- uczestniczyło w istotnych wydarzeniach informacyjno-promocyjnych organizowanych w kraju i za granicą,
- oraz organizowałoby szkolenia doradców zawodowych na szczeblu krajowym i ponadnarodowym.

Piąty, ostatni filar „Modelu ...” to podporządkowane stowarzyszeniu nowe instytucje poradnictwa – Centra Bilansów Kompetencji.

Centra te, jako pozarządowe instytucje poradnictwa zawodowego, wzorem francuskich Międzyinstytucjonalnych Ośrodków Bilansów Kompetencji, świadczyłyby usługi

¹⁰ pod koniec roku 1999 utworzono 37 Centrów osiągając w kraju sieć 50 placówek poradnictwa.

¹¹ Zwłaszcza kwestionariusze zainteresowań J. Hollanda i Bateria Testów Uzdolnień Ogólnych (GATB – General Aptitude Test Battery) adaptowane do polskich warunków w ramach projektu Banku Światowego przez zespół naukowców z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

specjalistyczne absolwentom szkół oraz osobom dorosłym posiadającym pewne doświadczenie zawodowe zarówno czynnym zawodowo, jak i pozostającym bez pracy.

Głównym celem sporządzania bilansu kompetencji jest chęć zmiany własnej kariery zawodowej oraz zdefiniowanie projektu zawodowego. Istotnym elementem bilansu jest analiza doświadczeń osobistych i zawodowych a zwłaszcza uzyskiwanych w pracy tzw. kompetencji cząstkowych, nie zatwierdzonych przez instytucję edukacyjną.

Stworzenie w Polsce sieci Centrów Bilansów Kompetencji, z jednej strony wpłynęłoby na szybszą modernizację poradnictwa zawodowego świadczonego przez publiczne placówki (zwłaszcza dzięki transferowi nowoczesnych metod i technik pracy oraz skutecznych procedur doradczych), a z drugiej – otworzyłoby możliwości dla osób dorosłych, w tym osób pracujących, uzyskiwania specjalistycznej pomocy w skutecznym sterowaniu karierą zawodową. Trzeba jednakże podkreślić, że utworzenie sieci takich placówek wymaga rozstrzygnięć o charakterze prawnym oraz ustalenia źródeł ich finansowania.

Przedstawione w skrócie informacje dotyczące pięciu filarów modelu wskazują kierunki zmian w polskim poradnictwie zawodowym, zmian bardziej ewolucyjnych niż radykalnych. Autorom „Modelu ...” przyświecała idea eliminacji niedostatków w polskim poradnictwie, podniesienie rangi tego ważnego zawodu w świadomości społecznej oraz uzyskania powszechności i dostępności usług poradnictwa zawodowego.

Strukturę „Modelu ...” przedstawiono na schemacie 1.

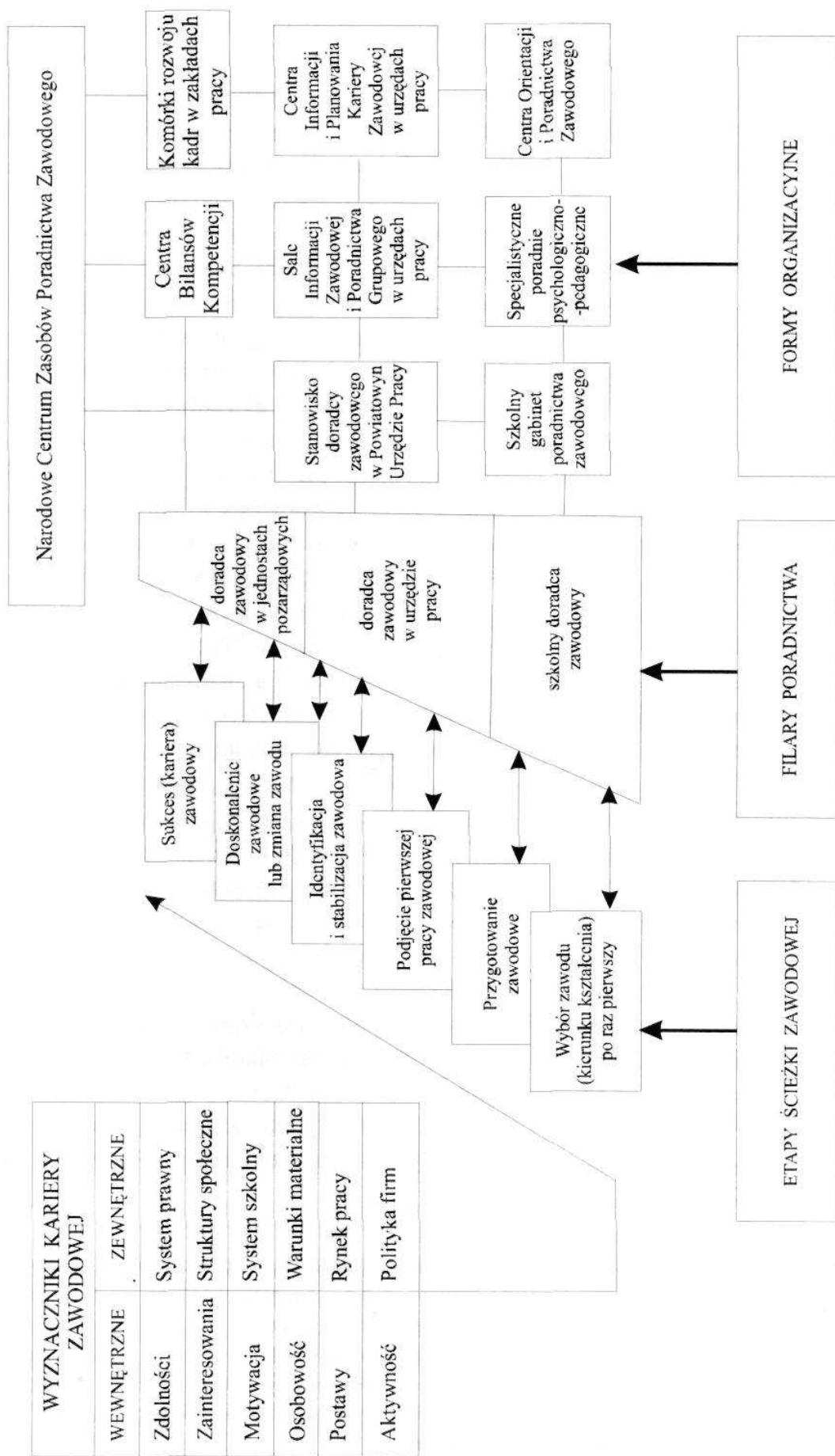
Ocena „Modelu zintegrowanego poradnictwa zawodowego” – wnioski z ogólnopolskiej konferencji i pierwsze efekty działań

„Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce” był przedmiotem dyskusji konferencji ogólnopolskiej, zorganizowanej w Warszawie 5 i 6 kwietnia bieżącego roku, przez Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr.

W wystąpieniach przedstawiciele Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, naukowców i praktyków poradnictwa, a także eksperta Unii Europejskiej Pana Profesora Joachima Ertelta, uznano przydatność proponowanych w „Modelu ...” rozwiązań i nieodzowność działań integrujących poradnictwo w Polsce.

Sformułowano następujące wnioski:

- wprowadzić do szkół doradców zawodowych w celu świadczenia pomocy uczniom w zakresie podejmowania racjonalnych decyzji zawodowych,
- ujednoczyć status doradcy zawodowego w obu resortach poprzez wprowadzenie odpowiednich regulacji prawnych, w tym określić jego standard kwalifikacyjny,
- określić standard usług doradców zawodowych, ujednoczyć ścieżki kształcenia i doskonalenia doradców oraz opracować kodeks etycznego doradcy zawodowego,
- skoordynować prace o charakterze metodycznym na potrzeby poradnictwa zawodowego z wykorzystaniem dorobku naukowego szkół wyższych, zwłaszcza Uniwersytetów: Jagiellońskiego, Łódzkiego, Wrocławskiego oraz Wyższej



Schemat 1. Zintegrowany model poradnictwa zawodowego

Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Należy kontynuować prace nad rozwojem testów zainteresowań i uzdolnień adaptowanych kulturowo w latach 1994–1998 przez Zespół Konsultantów Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach projektu Banku Światowego,

- zbudować podsystem informacji zawodowej na szczeblu krajowym, wojewódzkim i powiatowym z udziałem obu resortów, który byłby dostępny dla różnych grup odbiorców: młodzieży, dorosłych, osób bezrobotnych i poszukujących pracy,
- rozwijać działania nad europejskim wymiarem poradnictwa zawodowego w ramach Narodowego Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego,
- powołać przy Biurze Koordynacji Kształcenia Kadr – Funduszu Współpracy Forum Poradnictwa Zawodowego w celu zintensyfikowania prac nad wdrożeniem „Modelu ...”.

Pierwszymi efektami pokonferencyjnych działań było przekazanie Ministerstwu: Edukacji Narodowej, Pracy i Polityki Społecznej oraz Krajowemu Urzędowi Pracy wniosków i opinii nt. konieczności wdrożenia „Modelu ...”. Istotne kroki w tym kierunku poczyniono w resorcie Pracy i Polityki Społecznej, wprowadzając do cytowanego tu dokumentu rządowego pt. „Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–2006” zapisu, umożliwiającego wprowadzenie do szkół doradcy zawodowego oraz zapisu odnoszącego się do aktualizacji informacji zawodowej.

Z kolei, na mocy porozumienia Ministra Edukacji Narodowej z Prezesem Krajowego Urzędu Pracy zostało powołane

Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego, które zlokalizowano w Centrum Metodycznym Informacji i Poradnictwa Zawodowego Krajowego Urzędu Pracy i w Krajowym Ośrodku Wspierania Edukacji Zawodowej resortu Edukacji Narodowej.

Obydwa zespoły, tworzące Narodowe Centrum Zasobów, realizują wspólny projekt w ramach programu Leonardo da Vinci i są powiązane z siecią Narodowych Centrów Zasobów Poradnictwa Zawodowego wszystkich krajów Unii Europejskiej.

Na wniosek Europejskiej Fundacji Kształcenia Zawodowego, Biura Koordynacji Kształcenia Kadr – Funduszu Współpracy, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Krajowego Urzędu Pracy przygotowany został projekt standardu kwalifikacji zawodowych dla zawodu „doradca zawodowy”¹². Projekt ten opracowano, wykorzystując „Metodologię tworzenia standardów kwalifikacji zawodowej” autorstwa: prof. dr. hab. S. Kwiatkowskiego i dr. Z. Sepkowskiej.

Istotnym odnotowaniem jest też fakt opracowania projektu kodeksu etycznego doradcy zawodowego przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. Należy zatem sądzić, że projekt standardu kwalifikacji zawodowych dla zawodu „doradca zawodowy” oraz projekt kodeksu etycznego doradcy zostaną zatwierdzone i przyczynią

¹² Projekt standardu opracował Ekspertycki Zespół Wykonawczy w składzie: prof. dr. hab. H. Bednarczyk, mgr inż. D. Koprowska, mgr inż. M. Żurek (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu) oraz dr U. Jeruszka (Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie).

się do umocnienia roli doradcy zawodowego.

Jak już wspomniano, wdrożenie „Modelu zintegrowanego poradnictwa zawodowego” wymaga przedyskutowania wielu ważnych problemów, np.: jak zbudować podsystem informacji zawodowej? w jaki sposób rozwijać metody i techniki pracy doradców zawodowych? jak ujednoczyć status doradcy w poradniach i urzędach pracy i określić ścieżki kształcenia, doskonalenia i specjalizacji doradców zawodowych?

Udzielanie odpowiedzi na te pytania wymaga dyskusji, spotkań i wypracowania jednolitego stanowiska. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr utworzyło Forum Poradnictwa Zawodowego. Celem Forum jest wypracowanie rozwiązań systemowych w dziedzinie poradnictwa zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem możliwości kształtowania kariery zawodowej jednostki od początku edukacji szkolnej aż do zakończenia kariery zawodowej. Forum skupia przedstawicieli: administracji centralnej i samorządowej, instytucji edukacyjnej i ustawicznej, nauki, dorad-

ców zawodowych obydwu resortów, organizacji pracodawców i związków zawodowych oraz Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.

Forum realizuje swoje zadania poprzez: organizowanie zespołów roboczych i zapewnienie warunków do ich cyklicznych spotkań, organizowanie konferencji upowszechniających wyniki prac zespołów roboczych, prowadzenie warsztatów tematycznych o charakterze szkoleniowym, także z udziałem ekspertów zagranicznych, upowszechnianie doświadczeń wynikających z realizacji projektów w ramach programu Leonardo da Vinci, a w szczególności Narodowego Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego.

Należy sądzić, że podejmowane spójne działania przez środowisko doradców zawodowych doprowadzą w niedługim czasie do zarekomendowania organom administracji centralnej i samorządowej rozwiązań systemowych w dziedzinie poradnictwa zawodowego – na miarę wyzwań i zagrożeń, jakie niesie współczesny świat.

PORADNICTWO I INFORMACJA ZAWODOWA URZĘDÓW PRACY W RFN

Wprowadzenie

Przygotowano już wiele raportów, opracowań dotyczących stanu aktualnego i rozwoju poradnictwa zawodowego w Polsce. Reforma systemu edukacji czyni szkoły odpowiedzialnymi za przygotowanie młodzieży do podejmowania samodzielnych i przemyślanych decyzji zawodowych. Duże znaczenie przypisuje się w tej kwestii ścisłej współpracy instytucji oświatowych, zakładów pracy i poradni zawodowych. Konieczna jest zmiana uregulowań prawnych i finansowych dotyczących roli i znaczenia poradnictwa zawodowego w Polsce.

W ramach programu Leonardo da Vinci PL. /99/1/0080/I. 1. 2. c/FPI „Nabywanie nowych umiejętności w zakresie metod kształcenia zawodowego w branży odzieżowej i skórzanej”, pracownicy Zakładu Doskonalenia Kadr ITeE odbywający staż szkoleniowy w Niemczech dokonali analizy systemu szkolnictwa zawodowego w tym kraju, tzw. systemu dualnego. Nauczanie zawodu w systemie dualnym opiera się na praktykach zawodowych w zakładach pracy (ok. 70% liczby godzin zajęć edukacyjnych w toku nauki), który to zakład jest odpowiedzialny za wykształcenie i przygotowanie praktykanta do zewnętrznego egzaminu końcowego.

Rola ośrodków informacji zawodowej urzędów pracy

Istotnym i rokującym wiele nadziei dla młodzieży szkół podstawowych i średnich, studentów i osób bezrobotnych, na drodze do znalezienia odpowiedniego miejsca kształcenia, doskonalenia zawodowego, informacji o rynku pracy w RFN są ośrodki informacji zawodowej (Berufs-Informationszentrum – BIZ) Urzędów pracy. Uczestnicy projektu mieli okazję zapoznać się z funkcjonowaniem jednej z takich placówek we Frankfurcie n. Odrą.

W RFN młody człowiek przed ukończeniem 9 klasy, a w niektórych landach 10¹ dokonuje wyboru zawodu i przedsiębiorstwa, w którym odbywać będzie prak-

¹ Obowiązek szkolny trwa w Niemczech 9 lub 10 lat, w zależności od kraju związkowego. System edukacyjny bazuje na czteroletniej szkole podstawowej, do której trafiają dzieci w wieku lat 6. Drugi stopień nauki jest częściowo jednolity, tj. 2 lata tzw. orientacji, a następnie zróżnicowany na szkołę główną (3 lata), szkołę realną (4 lata), z której można przejść do gimnazjum fachowego (2,5 roku) oraz na gimnazjum funkcjonujące w dwóch częściach: klasy 5-10 i 11-13. Jedynie po gimnazjum oraz gimnazjum fachowym młodzież ma bezpośredni wstęp do szkół wyższych. Po szkole głównej i szkole realnej uczniowie mają różne możliwości kształcenia zawodowego.

tyczną część nauki zawodu. Wybór zawodu współdecyduje o wysokości późniejszych dochodów, stopniu samorealizacji i dalszej drodze rozwoju zawodowego. Młodzież niemiecka nie ma zagwarantowanego miejsca, gdzie mogłaby zdobywać zawód. Liczy się przede wszystkim własna inicjatywa.

Warunkiem dokonania wyważonego wyboru zawodu lub dalszej drogi rozwoju kwalifikacji jest z jednej strony świadomość własnych uzdolnień, predyspozycji i zainteresowań, z drugiej zaś zaznajomienie się z określonymi wymogami, jakie stawiane są wykonującym daną profesję. Poradnie zawodowe urzędów pracy znając te wymagania mogą skutecznie i w sposób profesjonalny pośredniczyć w podejmowaniu decyzji przez wszystkich zainteresowanych zdobyciem lub doskonaleniem swoich kwalifikacji zawodowych. Ośrodki te posiadają obszerną ofertę miejsc kształcenia we wszystkich nauczanych zawodach oraz ofertę wolnych miejsc pracy. Mniej zdecydowanym młodym ludziom fachową pomocą i doradztwem służą konsultanci poradni. W każdym przypadku dokonuje się szczegółowej analizy zgodności predyspozycji kandydata z oferowanym miejscem kształcenia. Poradnia zawodowa umożliwi również dobrowolne i bezpłatne uczestnictwo w testach wyboru zawodu (Berufswahltest BWT). Absolwenci szkół podstawowych mogą również skorzystać z konsultacji z pracownikami służby lekarskiej lub psychologicznej urzędów pracy w celu zapoznania się ze szczególnymi wymogami zdrowotnymi.

Zarówno kandydaci, jak i przedsiębiorstwa poszukujące młodych pracowników mają pełną swobodę podejmowania decyzji. Przy czym istotne jest, aby mło-

dociani sami wykazywali aktywność. Pracownicy poradni radzą im, w jaki sposób:

- dokonać oceny własnych szans (czy spełniam żądane wymagania, np. wymagania szkolne, zdrowotne);
- zwiększyć szanse (wykorzystać wszelkie możliwości do polepszenia własnych warunków. Poradnia zawodowa oferuje np. kursy lub zawodowe szkolenia przygotowawcze);
- zapoznać się z wymogami wybranego zawodu oraz praktyczną pracą w tym zawodzie (kto zapoznał się z wybranym zawodem, ten nie dozna rozczarowań. Dobrze poinformowany kandydat ma większe szanse w rozmowie wstępnej, gdyż jest w stanie uzasadnić w przekonujący sposób, dlaczego wybrał ten zawód i co go do tego zawodu kwalifikuje);
- w porę złożyć podanie (większość przedsiębiorstw poszukuje swych przyszłych uczniów już na rok przed rozpoczęciem nauki zawodu);
- starannie przygotować i złożyć w przedsiębiorstwie kompletną dokumentację.

Poradnie zawodowe organizują spotkania informacyjne dla ostatnich klas szkół podstawowych. Młodzież informowana jest o możliwościach wyboru zawodu, o samych zawodach – krótkie charakterystyki, studiach oraz o warunkach na rynku pracy. Spotkania w małych grupach z konsultantem ds. zawodu organizowane są również dla rodziców absolwentów szkół podstawowych.

Poradnie zawodowe pośredniczą w znalezieniu miejsca nauki zawodu, znając lokalny rynek pracy, dzięki aktualizowanym co 3 dni ofertom kształcenia nadsy-

łanym do urzędów pracy przez przedsiębiorstwa. Baza, jaką dysponuje BIZ, zawiera również oferty kształcenia i rynku pracy w innych krajach związkowych RFN.

W ośrodku informacji zawodowej (BIZ) młodzież i jej rodzice, a także osoby bezrobotne, bądź chcące pogłębić wiedzę i umiejętności związane z wykonywanym zawodem mogą znaleźć obszerny materiał informacyjny uporządkowany w sposób zaprezentowany poniżej.

Organizacja pracy ośrodków

Teczki informacyjne

Teczki z materiałami informacyjnymi ułożone są alfabetycznie i posegregowane wg kolorów, co ułatwia szybkie wzrokowe odnalezienie działu, który odpowiada zainteresowaniom każdego poszukującego. W każdej z ponad 800 teczek znajduje się krótki opis zawodu, dane dotyczące kwalifikacji oraz prac, do wykonywania których jest się upoważnionym, informacje o możliwościach zatrudnienia, doksztalcenia i wskazówki na temat innych źródeł informacji.

Zasadniczymi elementami opisu zawodu są: czas trwania nauczania; ogólne treści kształcenia w toku nauczania na każdym roku, informacje o egzaminie; praktyczna nauka zawodu – czynności wykonywane w trakcie praktyki, osoby, z którymi praktykant współpracuje w trakcie nauki zawodu w zakładzie pracy, maszyny i narzędzia, którymi uczy się posługiwać, miejsce praktyki; informacje o możliwościach doskonalenia zawodowego, podnoszenia kwalifikacji nabytych podczas nauki danego zawodu.

Komputerowa baza danych informacji zawodowej

Obecna oferta obejmuje 6 programów:

Dwa programy dostosowujące zainteresowania i predyspozycje młodzieży (wprowadzane przez nich do odpowiednich szablonów wyświetlanych na monitorze komputera) do oferowanych miejsc kształcenia i pracy w danym zawodzie. Schematy funkcjonowania tychże programów można przedstawić w następująco: *zainteresowania – możliwości kształcenia – zawód oraz zainteresowania – studia – zawód.*

Program nazwany „Zawody w zarysie” dysponuje kilkustronicowymi informacjami na temat każdego z 350 zawodów uznanych i zatwierdzonych na chwilę obecną w Niemczech.

Program będący bazą danych dotyczących ofert kształcenia złożonych do urzędów pracy przez szkoły zawodowe.

Baza danych dotyczących ofert pracy – około 500 000 zakładów (dotyczy to zarówno miejsc kształcenia, jak i wolnych miejsc pracy).

Nauka sporządzania typowej dokumentacji ubiegającego się o miejsce kształcenia lub pracy, np. podanie, życiorys.

Baza danych o kursach

BIZ dysponuje informacjami o ofertach kształcenia i doskonalenia zawodowego w państwowych i prywatnych placówkach edukacyjnych na całym obszarze Niemiec. Są to typowe informacje ofert kursów: tytuł kursu, program w zarysie, termin, miejsce, liczebność grupy, odpłatność. Przy wyszukiwaniu odpowiednich informacji pomocą służą wykwalifikowani pracownicy ośrodka.

Filmy

Krótkie, 20-minutowe filmy pokazują obraz codziennego życia zawodowego. Oferowane są filmy dotyczące zarówno grup zawodowych, jak i poszczególnych zawodów. Ośrodek Informacji Zawodowej we Frankfurcie n. Odrą obejmuje swoją działalnością tereny przygraniczne, dlatego przygotowana jest również oferta filmów w języku polskim.

Książki

Dla zainteresowanych oferowane są książki i czasopisma. Wykaz wszystkich zawodów nauczanych w szkołach z krótkimi opisami znajduje się w broszurze „*Zawód na czasie*” (Beruf Aktuell), którą pracownicy poradni zawodowych przedstawiają i omawiają podczas spotkań z uczniami 9 (10) klas, natomiast uczniom 11 (12) klas prezentowana jest broszura „*Wybór zawodu i studiów*” (Studien- und Berufswahl) lub magazyn „*Wybór zawodu*” (Berufswahl-Magazin) zawierająca informacje na temat zawodów zdobywanych na wyższych uczelniach zawodowych oraz na temat warunków przyjęcia i toku studiów. Powyższe broszury udostępniane są bezpłatnie. Czasopisma i książki w ośrodku informacji zawodowej pomagają odpowiedzieć na szczegółowe pytania dotyczące zawodów, świata pracy, miejsc kształcenia itd. Wśród czasopism o zasięgu lokalnym i krajowym, znaleźć można także literaturę ogólnoeuropejską, traktującą na bieżąco o rynku pracy w krajach Unii, innowacjach w technice i technologii, polityce zatrudnienia, drogach rozwoju, programach UE.

Punkt informacyjny

Pracownicy BIZ-u podają informacje i wskazówki na temat możliwości wykorzystania ośrodka. Można uzyskać krótkie informacje i objaśnienia dotyczące konkretnego tematu. Obszerna, indywidualna konsultacja nie jest możliwa. ośrodek Informacji zawodowej może przygotować i wesprzeć późniejszą konsultację z doradcami poradni zawodowej.

Podsumowanie

Poradnictwo zawodowe urosło do rangi ważnego ogniwa w systemie kształcenia zawodowego Republiki Federalnej Niemiec. Zapewnia ono przejrzystość tego systemu, co pociąga za sobą trafność indywidualnych decyzji dotyczących wyboru instytucji, kierunku kształcenia oraz konkretnej oferty. Zdobycie pełnej orientacji co do ofert edukacyjnych realizowanych przez szkoły i instytucje państwowe oraz coraz liczniejsze szkoły prywatne stało się niemożliwe dla przeciętnego ucznia, a nawet starającego się mu pomóc rodzica czy nauczyciela. W związku z tym zapotrzebowanie na usługi informacyjno-doradcze w latach dziewięćdziesiątych zdecydowanie wzrosło.

Usługi świadczone przez Ośrodki Informacji Zawodowej niemieckich Urzędów Pracy mają głównie charakter informacyjny, jednak ich rola nie ogranicza się do pomocy w podjęciu decyzji. Wspierają one również konsultacje szczegółowe z doradcami zawodowymi.

Ośrodki prowadzące działalność doradczą w dziedzinie kształcenia zawodowego w RFN wyposażone są z reguły w nowoczesny sprzęt umożliwiający na-

tychmiastowe połączenia z bankami danych o instytucjach edukacyjnych, ich ofertach kształcenia zawodowego oraz ofertach zakładów pracy, co umożliwia opracowanie indywidualnej strategii działania i podjęcie świadomej decyzji dotyczącej drogi edukacji zawodowej.

Literatura

1. Beruf Aktuell 1999/2000, Bundesanstalt für Arbeit.
2. Lelińska K.: Zarys programu rozwoju poradnictwa zawodowego w warunkach reformy systemu edukacji. W: Szkoła Zawodowa Nr 3/2000, s. 13–22.
3. Przybylska E.: Systemy edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec. ITeE, Radom 1999.
4. Symela K.: Kształcenie w szkołach i zakładach pracy oraz poradnictwo i orientacja zawodowa w RFN. Ogólnopolskie seminarium: Kształcenie zawodowe w RFN i Wielkiej Brytanii, Radom 1992.

Alfred Czesła

Wojewódzki Urząd Pracy w Olsztynie

POSTAWY I OCZEKIWANIA DŁUGOTRWALE BEZROBOTNYCH

Wprowadzenie

Bezrobocie strukturalne jest wynikiem niedopasowania i popytu na pracę ze względu m.in. na kwalifikacje, wykształcenie, zawód czy miejsce zamieszkania. Bezrobocie długotrwałe (czas pozostawania bez pracy 12 i więcej miesięcy), zwane też chronicznym, przynosi w następstwie pauperyzację jednostki, wywiera ujemny wpływ na kondycję materialną i psychiczną osób będących bez pracy. Im dłuższy jest

ten okres, tym sytuacja jest trudniejsza, gdyż zmniejszą się szanse na zatrudnienie. Ta forma bezrobocia staje się też w coraz większym stopniu stylem życia bezrobotnych, co znacznie utrudnia ich aktywizację zawodową.

W I kwartale 2000 roku na 152 050 osób zarejestrowanych w urzędach pracy jako bezrobotne – 70 397 spośród nich pozostawało bez pracy dłużej niż rok. Osoby te stanowiły 46,3% ogółu bezrobotnych w województwie warmińsko-mazurskim.

Ponad połowa z nich (50,5%) to osoby będące na bezrobociu dłużej niż dwa lata.

Analizując dane zawarte w sprawozdawczości z zakresu bezrobocia rejestrowanego można w przybliżeniu określić, jakie cechy socjodemograficzne bezrobotnego sprawiają, że nie może on przez 12 i więcej miesięcy uzyskać pracy.

Z danych wynika, że długotrwale bezrobocie jest w największym stopniu zeterminowane przez płeć – aż trzy czwarte tej grupy stanowią kobiety. Wiek i staż pracy jako cechy silnie ze sobą skorelowane także wpływają na czas pozostawania w bezrobociu. Osoby długotrwale bezrobotne są najczęściej w wieku 25–44 lata (60%) i mają 10-letni staż pracy (53,7%). Charakterystyczny dla tej grupy jest występujący dość wysoki odsetek osób, które wcześniej w ogóle nie pracowały – 16,4%. Wśród długotrwale bezrobotnych spotkać można częściej osoby z wykształceniem podstawowym 44,7% i zasadniczym zawodowym 31,0% oraz zamieszkałych na wsi i małych miasteczkach 55,8%. Największy odsetek osób długotrwale bezrobotnych występuje w rejonach: Bartoszyce – 53,4%; Morąg – 48,0%; Lidzbark Warmiński – 47,5% i Ostróda – 45,2%.

Przyczyny bezrobocia i sytuacja materialna oraz osobista respondentów

Najczęstszą podaną przez ankietowanych przyczyną utraty pracy była inicjatywa pracodawcy (29,7%); redukcja lub likwidacja zakładu pracy (26,0%). Co dziesiąty badany (9,5%) stracił dotychczasowe

zatrudnienie na skutek zwolnienia po zakończeniu prac interwencyjnych lub robót publicznych. Również co dziesiąty (10,0%) bezrobotny stracił pracę z własnej inicjatywy.

Uznając przyczyny niezależnie od ankietowanych, takie jak: likwidacja zakładu pracy, redukcja etatu, upadek własnej firmy, wygaśnięcie umowy oraz brak pracy po powrocie z urlopu wychowawczego – okazuje się, że 45,4% badanych znalazło się w sytuacji przymusowej i nie z własnej woli straciło pracę.

Część respondentów pozostaje w rejestracji urzędu pracy nawet po wykorzystaniu zasiłku. W ich przypadku bezrobocie staje się zjawiskiem chronicznym.

Dwie piąte respondentów (38,2%) zasiła szeregi bezrobotnych od 5 do 10 lat, a ponad trzy piąte (61,8%) więcej niż jeden rok.

W tej sytuacji interesującym staje się powód, dla którego tak długo badani pozostają w rejestrach urzędów pracy.

Dla ankietowanych jednym z głównych celów rejestrowania się jako osoby bezrobotne jest oczekiwanie na ofertę z urzędu pracy, a także uzyskanie prawa do zasiłku, świadczeń pomocy społecznej i usług służby zdrowia. W tej sprawie badani są podzieleni na dwie niemal identyczne grupy, tj. dwie trzecie z nich czeka nadal na ofertę pracy i niemal tyle samo chce zachować prawo do zasiłku i świadczeń pomocy społecznej oraz ubezpieczeń zdrowotnych.

Jedna czwarta respondentów (25,8%) znajdując się w rejestrze urzędu pracy liczy na udział w szkoleniach i przekwalifikowaniach. Co dziesiąty ma zamiar za-

trudnić się w ramach prac interwencyjnych (9,8%) i robotach publicznych (9,1%). Z porad fachowych skorzystać chce 7,1%, a z pożyczek z FP (5,3%) badanych.

Dla 6,6% badanych rejestracja w urzędzie pracy daje po prostu możliwość utrzymania kontaktu z ludźmi. W próbie tej były też osoby, które przyznały, że są nadal zarejestrowane, ponieważ wychowują bądź opiekują się małymi dziećmi.

Postawy bezrobotnych i ich aktywność na rynku pracy są w jakimś stopniu zależne od trudności w uzyskaniu zatrudnienia.

Badani bezrobotni, jako główne trudności w znalezieniu pracy wymieniają brak ofert pracy (41,0%), ogólnie niekorzystną sytuację gospodarczą w kraju i w województwie (33,8%), ale również strukturę i kierunki kształcenia zawodowego, nie uwzględniając zmian jakościowych i ilościowych w gospodarce, przemyśle i usługach (33,1%). Wskazują również na trudności ze znalezieniem pracy poza środowiskiem lokalnym, a także na sytuację i wiek – z powodu wieku nie może zatrudnić się co piąty badany.

Należy przyjąć, że utrudnione szanse na uzyskanie pracy mają w największym stopniu:

- 1) kobiety (68,7%),
- 2) respondenci w wieku 45–54 i więcej lat (20,5%),
- 3) osoby mające na utrzymaniu dwie–trzy osoby wymagające stałej opieki lub pomocy medycznej (dzieci, rodziców, współmałżonków, krewnych – 35,6%),
- 4) ankietowani ze stażem pracy od 1 roku do 5 lat (41,8%),
- 5) badani pozostający na bezrobociu od 5 do 9 lat (38,0%),

- 6) osoby oczekujące na zarobki wyższe niż przeciętna miesięczna krajowa (30,9%),
- 7) respondenci o niskich motywacjach zatrudnieniowych (33,1%),
- 8) badani zamieszkali na wsi i w małych miasteczkach (48,6%),
- 9) oraz ci, którzy swoją edukację zakończyli na poziomie szkoły podstawowej (35,8%) lub zasadniczej zawodowej (30,2%).

Status osoby długotrwale bezrobotnej miał wyraźny wpływ na zmianę sytuacji ekonomicznej badanych, pogłębiającej i tak niski poziom ich życia. Aż ponad (80%) ankietowanych w istotny sposób odczuło tę zmianę na gorsze. W populacji tej przeważały kobiety (84,0%); osoby w wieku 45–54 i więcej lat (81,0%) z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym (68,3%); zamieszkałe na wsi i w małych miasteczkach (63,7%).

Nie mając możliwości poprawy swojej sytuacji ekonomicznej poprzez pracę, ankietowani starali się o uzyskanie środków do życia z innych źródeł. Ich zła sytuacja w myśl przepisów prawnych upoważniała przede wszystkim do starania się o uzyskanie wsparcia z ośrodków pomocy społecznej (39,9%).

Wielu długotrwale bezrobotnych żyje z emerytury bądź renty rodziców, współmałżonków i innych członków rodziny. Na pomoc materialną rodziny może liczyć 47,0% respondentów.

Okresowe dochody bezrobotnych pochodzą z podejmowania prac dorywczych, w tym handlu, wynajmu mieszkania, alimentów. Tylko w niewielkim procencie źródłem utrzymania bezrobotnych były zasiłki z urzędu pracy (5,3%) oraz renty (2,6%).

W najmniejszym stopniu negatywne skutki braku pracy wpływają na kobiety, zwłaszcza młode i niezamężne, mieszkające wspólnie z rodzicami. Częściej korzystają one z pomocy finansowej rodziców.

W badaniach zmierzano do określenia gradacji elementów odbieranych jako przyczyny dyskomfortu psychicznego. Oceny można dokonać analizując odczucia długotrwale bezrobotnych związane z obecną sytuacją życiową degradującą godność osobistą.

Na plan pierwszy wysuwa się odczuwalny lęk o własną i swojej rodziny egzystencję, na co zwracało uwagę ponad dwie piąte ankietowanych (43,7%). Upokorzonych faktem bycia bezrobotnym było 19,4% respondentów. Bezrobotni i bezsilni stanowili 18,7% próby. Pokrzywdzonych i rozżalonych było 17,3% badanych. Co siódmy respondent przeżywał konflikty wewnętrzne (16,5%) i załamanie (15,6%). Uczucie gniewu i buntu towarzyszyło 12,9% respondentom. Znikoma ilość ankietowanych stwierdziła, iż bycie osobą długotrwale bezrobotną w ogóle im nie dokucza.

Długotrwale bezrobocie wywołuje wśród badanych poważne skutki:

- materialne – trudna sytuacja finansowa, ograniczenie lub rezygnacja z zaspokojenia niektórych potrzeb,
- psychologiczne – dominuje poczucie beznadziejności własnej sytuacji, załamanie, upokorzenia, rezygnacji i lęku przed przyszłością,
- społeczne – trudniejsze stosunki wewnątrzrodzinne i kontakty z otoczeniem, bezczynność zawodowa, zaburzenia w systemie wartości społecznej itp.

Ogólnie biorąc przy precyzowaniu własnej sytuacji materialnej i osobistej ankietowani w najmłodszej grupie wiekowej, z wykształceniem ponadpodstawowym, zamieszkali w mieście powyżej 10 tys. mieszkańców, prezentowali nieco wyższy poziom optymizmu oraz zaradności życiowej, niż osoby w wieku 45–54 i więcej lat, z wykształceniem ponadpodstawowym, zamieszkałe w miasteczku do 10 tys. mieszkańców. Podobnymi cechami charakteryzowały się ponadto relacje mężczyzn w porównaniu z wypowiedziami kobiet.

Postawy i oczekiwania długotrwale bezrobotnych

Analizując postawy i oczekiwania długotrwale bezrobotnych uwzględniono:

- przedsięwzięcia podejmowane przez respondentów na rzecz zmiany ich sytuacji materialnej i osobistej,
- oczekiwania ankietowanych co do form zatrudnienia i wysokości zarobków,
- postawy bezrobotnych wobec pracy.

Z badań wynika, że ponad dwie piąte respondentów (43,9%) poszukuje jakiegokolwiek pracy przynoszącej dochód. W próbie przeważały kobiety (58,9%); osoby w wieku 45–54 i więcej lat (59,8%); z wykształceniem podstawowym (73,1%); zamieszkałe na wsi (65,8%). Jedna piąta badanych (20,0%) poszukuje pracy w swoim zawodzie. Co dziesiąty bezrobotny podejmował różne prace dorywcze (9,5%).

Zmianę kwalifikacji zawodowych deklarowało 8,4% badanych. Działania na rzecz podnoszenia kwalifikacji w swoim zawodzie podjęło 5,8% ankietowanych.

Podjęcie pracy za granicą planowało 5,5% respondentów (prawie trzykrotnie więcej mężczyzn niż kobiet). Za ledwie 3,3% ankietowanych zamierzało podjąć działalność gospodarczą na własny rachunek zabiegając o pożyczkę z urzędu pracy. Osób planujących wyjazd do innej miejscowości, gdzie o pracę jest o wiele łatwiej było 2,7%. Prawie 1% podejmowało inne działania, to jest stara się o wcześniejszą emeryturę bądź rentę.

Większość długotrwale bezrobotnych oczekuje:

- zatrudnienia na pełnym etacie (54,9%) i najlepiej w uspołecznionej jednostce gospodarczej (44,5%),
- wynagrodzenia od 1000 do 1200 zł miesięcznie (56,6%),
- mieszkania (18,0%) bądź dogodnego warunku dojazdu (33,2%) – chodzi o podjęcie pracy poza miejscem stałego zamieszkania (51,1%),
- nowych, odpowiadających aktualnym potrzebom rynku pracy kwalifikacji (51,1%).

Wysokość zarobków to najważniejsza wartość, z jaką są związane oczekiwania respondentów wobec przyszłej pracy. Zdecydowana większość z nich (79,1%) oczekuje płacy od 1200 do 2000 zł. Co piąty badany (20,9%) chciałby zarabiać powyżej 2000 zł i więcej. Oczekiwane przez badanych wynagrodzenia są wyższe od płacy najniższej, w I kwartale 2000 roku wynosiło 700 zł, i przeciętnej miesięcznej brutto, które w ww. okresie stanowiło ponad 1 850 zł.

Prawie 80% ankietowanych sceptycznie ocenia szansę na uzyskanie pracy w swoim miejscu zamieszkania. Ich zda-

niem sytuacja ta nie zmieni się w perspektywie dwóch lat. Uzyskane odpowiedzi dowodzą, że najważniejszym czynnikiem zmniejszenia długotrwałego bezrobocia jest tworzenie stanowisk pracy w miejscu zamieszkania oraz zwiększenie mobilności przestrzennej poprzez zapewnienie mieszkań lub dogodnych warunków dojazdu do pracy.

Postawy długotrwale bezrobotnych są bardzo zróżnicowane – od wysokiej motywacji do uzyskania zatrudnienia, do całkowitego braku zainteresowania podjęciem pracy:

- ponad połowa badanych (51,6%) zadeklarowała większą (39,6%) lub mniejszą (12%) gotowość do podjęcia pracy,
- ponad jedna piąta ankietowanych (23,8%) czeka na oferty pracy – w grupie tej dwukrotnie przeważały kobiety; osoby w wieku 18–24 lata; z wykształceniem zasadniczym i średnim zawodowym; zamieszkałe w mieście powyżej 10 tys. mieszkańców; będące w stanie cywilnym wolnym,
- co piąty respondent (18,6%) chwilowo bądź w ogóle nie jest zainteresowany podjęciem jakiejkolwiek pracy – w próbie tej przeważały kobiety; osoby w wieku 25–34 lata; z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym zawodowym; będące w związku małżeńskim; zamieszkałe na wsi lub w małym miasteczku,
- co dziesiąty bezrobotny chce korzystać z zasiłku i pracować dorywczo (6,0%).

Blisko połowa ankietowanych (48,45%) wykazuje bierną postawę wobec pracy, tj. beczynnie oczekując na ofertę bądź wyrażając brak zainteresowania podjęciem jakiegokolwiek zatrudnienia.

Ocena działalności Służb Zatrudnienia

Ankietowani mieli możliwość dokonania oceny nie tylko własnych postaw, ale także działań urzędów pracy w zakresie pomocy w uzyskaniu przez nich zatrudnienia.

Urzędy pracy aktywizując długotrwale bezrobotnych składały im przede wszystkim:

- oferty pracy stałej (40,2%),
- udział w szkoleniach i przekwalifikowaniach (31,0%),
- zatrudnienie w ramach robót publicznych (13,9%) oraz interwencyjnych (12,9%),
- udział w giełdach pracy (6,3%),
- uczestnictwo w programach specjalnych (5,9%),
- uzyskanie pożyczki na własną działalność gospodarczą (4,0%).

Oferty pracy stałej otrzymało dwie piąte badanych (40,2%), podjęło 34,5%. Niestety blisko połowa ofert pracy była nietrafiona, ponieważ były nieaktualne lub przewyższały kwalifikacje i umiejętności respondentów.

Z powodu zbyt niskich zarobków odmówiła podjęcia pracy jedna czwarta badanych, w tym: częściej mężczyźni; osoby w wieku 25–34 lata; z wykształceniem policealnym i wyższym.

Dalszymi przyczynami odrzucenia ofert były: niekorzystne godziny i nieodpowiednie warunki pracy oraz uciążliwy dojazd.

Należy stwierdzić, że długotrwale bezrobotni nie są gotowi do przyjęcia nieatrakcyjnej pracy. Respondenci wyrażali zainteresowanie pracą wymagającą prze-

kwifikowania lub podjęcia dodatkowej nauki.

Najmniej popularne wśród badanych bezrobotnych są pożyczki. Ryzyko związane z kredytami stawia tę formę pomocy na ostatnim miejscu (4,0%). Z pożyczek korzystały głównie osoby w wieku 25–34 lata: z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym; będące w związku małżeńskim.

Respondenci w ocenie działalności urzędów pracy byli podzieleni na dwie niemal identyczne grupy. Blisko dwie piąte (38,2%) ankietowanych uważa, że urzędy pracy udzielają im małej bądź bardzo małej pomocy, a podobny odsetek (36,6%), że czyniły wiele starań w uzyskaniu zatrudnienia. Na brak pomocy w uzyskaniu pracy narzekało więcej (i to dwukrotnie) kobiet: osoby w wieku 45–54 i więcej lat; z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym. Zadowoleni z udzielonej pomocy urzędów pracy byli przede wszystkim mężczyźni; osoby w wieku 25–34 lata; z wykształceniem ogólnokształcącym i wyższym.

Poziom obsługa długotrwale bezrobotnych przez urzędy pracy jest oceniany korzystnie. Ankietowani najwyżej ocenili sprawność, fachowość i życzliwość pracowników służb zatrudnienia. Niżej respondenci ocenili aktywność pracowników urzędów pracy w pozyskiwaniu ofert pracy, ich gotowość i inicjatywę do udzielenia pomocy oraz warunki obsługi. W ocenie badanych najgorsze warunki obsługi bezrobotnych są w urzędzie pracy w Bartoszycach (58,2% ocen dostatecznych), a najniższa gotowość udzielania im pomocy wśród pracowników urzędu pracy w Lidzbarku Warmińskim (52,0% ocen dostatecznych).

Wyniki badań potwierdzają hipotezy przedstawione na początku opracowania.

Długotrwałe bezrobocie jest wynikiem niedopasowania struktury podaży i popytu na pracę, ze względu m.in. na kwalifikacje, wykształcenie, zawód, miejsce zamieszkania itp. Wysokiej podaży pracy nie jest w stanie zrównoważyć popyt ze strony pracodawców. To niedopasowanie rynku pracy szczególnie negatywnie wpływa na sytuację materialną i osobistą kobiet: osób w wieku 45–54 i więcej lat; nisko wykwalifikowanych; zamieszkałych na wsi i w małych miasteczkach.

Cechy socjodemograficzne długotrwałe bezrobotnych i sytuacja na lokalnym rynku pracy w istotnym stopniu wpływają na ich postawy i oczekiwania.

Na tej podstawie można dojść do następujących wniosków:

1. Dotychczasowe działania nie dały znaczących efektów w postaci spadku poziomu i natężenia zjawiska długotrwałego bezrobocia. Stąd wydaje się, że oprócz doraźnych działań aktywizujących długotrwałe bezrobotnych, konieczne są przedsięwzięcia długofalowe. Wymaga to m.in. stworzenia warunków umożliwiających:
 - prawidłowe kształtowanie podażowej strony rynku pracy, tzn. stanu i struktury kwalifikacji kadr,
 - kształtowanie popytowej strony rynku pracy, tzn. poziomu i struktury chłonności zatrudnieniowej – ofert pracy,
 - stymulowanie aktywnego i skutecznego działania wszystkich podmio-

tów i partnerów w każdym segmencie rynku pracy.

2. Ponad połowa respondentów chce uzyskać nowe, odpowiadające aktualnym potrzebom rynku pracy kwalifikacje. Stąd konieczne wydaje się odejście od tradycyjnego, tj. wąskoprofilowego kształcenia zawodowego na rzecz przejścia do modelu wykształcenia ogólnokształcącego połączonego z szeroko profilowanym kształceniem zawodowym, w którym większą część przygotowania zawodowego przejmą zakłady pracy i instytucje szkolące.
3. Aktywizacja zawodowa długotrwałe bezrobotnych powinna być połączona z tworzeniem dla innych nowych miejsc pracy wspieranych gospodarczymi inicjatywami lokalnymi i instrumentami będącymi w dyspozycji służb zatrudnienia.
4. Istnieje potrzeba indywidualnego podejścia pośredników i doradców zawodowych do długotrwałe bezrobotnych, uwzględniającego ich kwalifikacje, sytuację materialną, rodzinną, miejsce zamieszkania itp. Kadra służb zatrudnienia winna bardziej zachęcać tę kategorię bezrobotnych do korzystania z indywidualnego pośrednictwa i doradztwa zawodowego i uczestnictwa w programach specjalnych oraz giełdach pracy – z tych form aktywizacji korzysta zaledwie co dziesiąty bezrobotny.
5. W miarę możliwości rozszerzyć system prac interwencyjnych i robót publicznych pod kątem organizowania miejsc pracy, w pierwszej kolejności dla długo-

- trwale bezrobotnych – jedna trzecia ankietowanych wyrażnie tego oczekuje.
6. Stworzyć system motywacji dla pracowników, aby chętniej zatrudniali osoby długotrwale bezrobotne, także na pół etatu – oczekuje tego ponad połowa badanych.
 7. Wzmocnić szanse zawodowe długotrwale bezrobotnych, zwłaszcza w wieku 45–54 i więcej lat – stanowią oni jedną trzecią populacji – poprzez aktywne działania przystosowawcze, specjalny system szkoleń i przekwalifikowań itp.
 8. Z badań wynika, że zaledwie 3,3% respondentów chce skorzystać z pożyczek Funduszu Pracy. Jedną z przyczyn zniechęcających długotrwale bezrobotnych do prowadzenia działalności gospodarczej jest brak odpowiednich środków finansowych, głównie własnych. Drugą jest niska samoocena własnych predyspozycji osobowościowych. Dlatego też trzeba stworzyć system poręczeń kredytowych dla tych osób, które chcą prowadzić własną działalność gospodarczą, a także zwiększyć pomoc pozafinansową, by móc likwidować obawy przed zaciągnięciem zobowiązań finansowo-kredytowych.
 9. Czas pozostawania długotrwale bezrobotnym był zróżnicowany – wśród respondentów były osoby, które pozostawały bez pracy od 5 do 9 lat. Należy zastanowić się nad opracowaniem nowego systemu ewidencji tej kategorii bezrobotnych.
 10. Na bieżąco prowadzić dokładne i systematyczne rozpoznanie rynku pracy pod kątem możliwości zatrudnienia długotrwale bezrobotnych, zwłaszcza kobiet; osób w wieku 45–54 i więcej lat; z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym; zamieszkałych na wsi i w małych miasteczkach – badać ich oczekiwania i motywacje do podejmowania pracy.

SYTUACJA ŻYCIOWA RODZIN BEZROBOTNYCH W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

Wprowadzenie

Bezrobocie wywołuje negatywne skutki społeczne – w sferze ekonomicznej, psychospołecznej, które nasilają się w miarę wydłużania się okresu pozostawania bez pracy. Bezrobocie prowadzi zawsze do obniżenia standardu życia, także w przypadku otrzymywania świadczeń kompensujących płace, wywołuje pojawienie się poczucia krzywdy, frustracji, sprzyja izolacji społecznej, staje się czynnikiem utraty kwalifikacji zawodowych, pogarsza stan zdrowia, wpływa na wzrost konfliktów społecznych i zachowań patologicznych¹.

Poziom życia bezrobotnych i ich rodzin zależy od wielu różnorodnych czynników obrazujących sytuację bieżącą rodziny oraz jej wcześniejsze zachowania i doświadczenia. Do podstawowych czynników należą więc: czas trwania bezrobocia, jednoczesne bezrobocie kilku członków rodziny, relacja między liczbą osób tworzących dochody, a liczbą osób pozostających na utrzymaniu, styl życia i sposoby dysponowania dochodami w okresie bezrobocia i w przeszłości, warunki mieszkaniowe i inne². Skutki bezrobocia

dotykają nie tylko jednostkę pozostającą bez pracy, ale także jej rodzinę. Bezrobocie w odniesieniu do rodziny ma znaczenie szczególne. Zakłóca ono, a czasem po prostu uniemożliwia wypełnianie funkcji przez rodzinę, które powinna spełniać.

Wyniki niektórych badań nad rodzinami bezrobotnymi w Polsce

Jak piszą Tadeusz Pilch i Irena Lepalczyk („Pedagogika społeczna”, Warszawa 1995) w szczególnie dramatycznej sytuacji materialnej znajdują się samotne bezrobotne matki. Rola zasiłku dla bezrobotnych jest niewielka. Na mocy ustawy o zatrudnieniu, przeciwdziałaniu bezrobociu wynosi on 36% przeciętnego wynagrodzenia, co stanowi sumę znacznie niższą od minimum socjalnego³.

Aby zaspokoić podstawowe potrzeby bezrobotni najpierw wykorzystują oszczędności. Potem sprzedają rzeczy, następnie się zadłużają. Rezygnują z zakupów odzieży i obuwia, minimalizują spożycie żywności, nie korzystają z usług, dóbr kultury, turystyki, wyjazdów urlopowych, życia towarzyskiego. Najbardziej obciążające

¹ A. Bajkiewicz, I. Supińska, M. Księżopolski: „Polityka społeczna”, Warszawa 1996, s. 174.

² S. Golinowska: Polska bieda, Warszawa 1996, s. 277.

³ D. Graniewska: „Polityka społeczna” 1994, s. 10.

w opinii bezrobotnych są wydatki mieszkaniowe. Wysokość czynszów uniemożliwia ich systematyczne opłacanie. Zaległości narastają, narasta też poczucie zagrożenia eksmisją. Szczególnie dramatycznie odczuwają tę sytuację rodziny ludzi młodych, którzy wprowadzili się do mieszkań w ostatnich latach i cięży na nich dodatkowo spłata wysokiego kredytu.

Zdaniem Anny Kotlarskiej-Michalskiej („Rodzina a bezrobocie...”, „Polityka Społeczna” 1994) w pierwszej fazie bezrobocia następuje konsolidacja, zacieśnienie więzi rodzinnych. Bezrobotni otrzymują wsparcie psychiczne od innych członków rodziny. Starsze dzieci wykazują chęć do pomocy, poczucie odpowiedzialności, zamiary wcześniejszego podjęcia pracy. Ale wraz z wydłużaniem się okresu bezrobocia narastają konflikty w rodzinach. Wkład materialny bezrobotnego jest wysoce nieadekwatny do potrzeb rodziny. Bezrobotny mężczyzna – jeżeli jego żona pracuje – boleśnie odczuwa tę zmianę ról. W naszym kręgu kulturowym zarabianie na rodzinę to główna treść społecznej roli męża i ojca. Niemożność jej wypełnienia rodzi złe samopoczucie, które następnie rzutowane jest na żonę i dzieci. I tak zaczynają się konflikty, których nasilenie jest największe w stabilizacyjnej fazie rozwoju rodziny i rodzinach wielodzietnych.

Z kolei pozbawione pracy zarobkowej kobiety najpierw odrabiają „zaległości domowe”, ale szybko także zaczynają odczuwać materialne (większość kobiet w Polsce pracuje ze względów ekonomicznych) i psychospołeczne skutki bezrobocia. Stres z tego powodu jest tym silniejszy, im wyższe jest wykształcenie kobiet.

Konflikty, wzajemne żale, obwinianie się, poczucie zawodu, bezradność wobec dzieci, dla których przestaje się być autorytetem – to wszystko naraża trwałość rodziny, nie sprzyja wypełnianiu niezwykle ważnej funkcji rodziny, jaką jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa.

Z nieprawidłowym funkcjonowaniem rodziny wiążą się takie zjawiska jak alkoholizm, przemoc i znęcanie się nad członkami rodziny, ubóstwo, bezrobocie. Trudno jednak z całą pewnością stwierdzić, które z tych zjawisk to skutki, a które przyczyny. Alkoholizm jednego z członków może być przyczyną dysfunkcyjności, ale równie dobrze może być przez złe funkcjonowanie rodziny wywołany¹³.

Wyniki badań własnych

Społeczno-demograficzna struktura badanej zbiorowości

Kategoria bezrobotnych jest ściśle zróżnicowana pod względem płci, wieku, wykształcenia, zawodu, czasu pozostawania bez pracy, stażu pracy.

Badaniami objęto bezrobotnych pochodzących z 40 rodzin. W 19 rodzinach bez stałego zatrudnienia pozostaje matka, a w 21 – ojciec.

Czynnikami rozróżniającym badanych był wiek. Najwięcej respondentów jest w wieku między 31 a 40 r. życia.

Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia najczęściej osób posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe i podstawowe. Tylko 4 osoby mają wyższe wykształcenie.

¹³ T. Pilch, J. Lepalczyk: „Pedagogika społeczna”, s. 376–378.

Tabela 1. Ogólna charakterystyka zbiorowości

Płeć	Ogółem	Wiek			Wykształcenie						Czas pozostawania bez pracy			Staż pracy	
		Do 30 lat	31–40 lat	Powyżej 40 lat	Niepełne podstawowe	Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Średnie ogólnokształcące	Średnie zawodowe	Wyższe	Do 2 lat	3 lata	Powyżej 5 lat	Do 10 lat	Powyżej 10 lat
K	19	7	7	4	1	3	3	4	3	4	9	3	7	12	6
M	21	6	11	5	1	5	10	–	6	–	12	6	3	10	12
Razem	40	13	18	9	2	8	13	4	9	4	21	9	10	22	18

Uwzględniając okres pozostawania bez pracy najwięcej badanych to bezrobotni krótko pozostający bez pracy (do 2 lat). Warto podkreślić, że duża część bezrobotnych to osoby pozostające bez pracy powyżej 5 lat. Są to osoby, które jeszcze nigdy nie pracowały oraz osoby z dość dużym stażem pracy – powyżej 15 lat.

Jak wynika z badań, najczęściej bezrobotnymi pozostają osoby w średnim wieku między 30 a 40 rokiem życia. Zdecydowana większość z nich nie ma nawet średniego wykształcenia. Są to osoby mające (lub nie) ukończoną szkołę podstawową lub zawodową. Wśród badanych przeważają bezrobotni krótko pozostający bez pracy, aczkolwiek posiadający duży staż pracy. Można zatem stwierdzić, że *wiek, poziom wykształcenia ma znaczenie dla znalezienia zatrudnienia.*

Badania wskazują, że większość bezrobotnych (ponad połowa badanych osób) ocenia swoją sytuację materialną jako bardzo złą. Opinię taką prezentują w więk-

szości mężczyźni oraz osoby o niskim poziomie wykształcenia (podstawowym i zawodowym). Natomiast 75% osób z wyższym wykształceniem ocenia ją lepiej. Można także zauważyć, że na ocenę warunków materialnych wpływa wiek badanych. Najgorzej postrzegają je osoby powyżej 40 roku życia, nie posiadające zawodu (ok. 72%) lub pracujące fizycznie (ok. 64%). *„Pieniądzy brakuje na wszystko, czasem nawet na chleb, nie ma więc co mówić o kupowaniu rzeczy do domu. Zresztą dom wymaga remontu, od kilkunastu lat nic nie kupuję, ani mebli, ani naczyń – zawsze jest inna potrzeba”.* Bardziej pozytywną opinię wyrażają badani pracujący umysłowo i nie pozostający w związkach małżeńskich.

W badanej grupie aż w 8 rodzinach występuje zjawisko wielodzietności – mają one na utrzymaniu więcej niż 4 dzieci. W przeważającej większości mamy do czynienia z rodzinami z dwójką dzieci na utrzymaniu – 17 rodzin.

Tabela 2. Cechy społeczno-demograficzne, a samoocena sytuacji materialnej

SYTUACJA MATERIALNA		L	%	L	%
		Zła		Bardzo zła	
Stan cywilny	Rozwiedziona	3	75	1	25
	Rozwiedziony	–	–	3	100
	Mężatka	8	61,5	5	38,5
	Żonaty	6	33,3	16	66,7
	Panna	–	–	2	100
	Pracownik umysłowy	3	75	1	25
	Pracuje fizycznie i umysłowo	6	54,5	5	45,5
	Robotnik	5	35,7	9	64,3
	Nie posiada zawodu	3	27,3	8	72,2
	Powyżej 10 lat	5	26,3	14	73,7
	Do 10 lat	12	57,1	9	42,9
	Wyższe	3	75	1	25
Wykształcenie	Średnie zawodowe	5	55,6	4	44,4
	Średnie ogólnokształcące	2	50	2	50
	Zasadnicze zawodowe	4	33,3	8	66,7
	Podstawowe	2	22,2	7	77,8
	Niepełne podstawowe	1	50	1	50
Płeć	M	6	28,6	15	71,4
	K	11	57,9	8	42,1
Wiek	Powyżej 40 lat	2	22,2	7	77,8
	Od 31–40 lat	7	38,9	11	61,1
	Do 30 lat	8	61,5	5	38,5
Ogółem		17	42,5	23	57,5

Charakter bezrobocia badanych rodzin

Tabela 3. Zawód a czas pozostawania bez pracy

Zawód	Czas pozostawania bez pracy					
	do 2 lat		3 lata		Powyżej 5 lat	
	1	%	1	%	L	%
Osoba nie posiadająca zawodu	5	45,5	4	36,4	2	18,2
Robotnik	7	50,0	5	35,7	2	14,3
Pracownik fizyczny i umysłowy	4	36,4	4	36,4	3	27,3
Pracownik umysłowy	4	100	–	–	–	–

Biorąc pod uwagę okres pozostawania bez pracy, połowa (20) to rodziny, gdzie przynajmniej 1 osoba pozostawała bez pracy przez okres do 2 lat. W 10 rodzinach osoba bezrobotna nie pracowała od 3 lat i w 10 rodzinach – powyżej 5 lat.

Jak wykazują badania, grupą zawodową z najkrótszym czasem pozostawania bez pracy są osoby pracujące umysłowo. Natomiast najdłużej pozostają bez pracy pracownicy fizyczni.

Badania wykazały, że kobiety pozostają krócej bez pracy niż mężczyźni. Ponad

połowa badanych kobiet była bezrobotna przez okres około 2 lat, natomiast mężczyźni pozostawali bez pracy około 5 lat.

Badania wykazały, iż wiek ma duże znaczenie przy poszukiwaniu pracy. Osoby młode (76% respondentów) raczej radzą sobie z sytuacją, w jakiej się znalazły i w krótkim czasie (do 2 lat) znajdują zatrudnienie. Natomiast osoby w wieku średnim (po 40) od momentu utraty pracy pozostają bezrobotni znacznie dłużej (5 lat).

Tabela 4. Wiek a możliwości poprawy sytuacji materialnej

Możliwości poprawy sytuacji materialnej	Wiek					
	Do 30 lat		31–40		Powyżej 40 lat	
	1	%	1	%	1	%
Uzyskanie pracy	10	47,1	11	45,8	3	12,5
Osoba nie widzi możliwości wyjścia z sytuacji	3	37,5	5	62,5	–	–
Zmiana sytuacji materialnej	–	–	2	25,0	6	75,0

Jak wynika z badań, bardzo istotne znaczenie ma wiek osób bezrobotnych na sposób patrzenia na swoją sytuację materialną i możliwość jej poprawy.

Zdecydowana większość osób, które wierzą w znalezienie pracy, stanowią osoby młode (do 30 lat) – 47% oraz osoby między 31 a 40 r.ż (11 osób) – 45%. Inaczej

patrzą na przyszłość osoby powyżej 40 r. życia. Tylko 3 osoby wyrażą nadzieję na znalezienie pracy. Osoby z tej grupy wiekowej (40 lat i więcej) wierzą, że dzieci przyczynią się do poprawy ich warunków bytowych. Ludzie młodzi liczą raczej na siebie.

Tabela 5. Zawód a powód utraty pracy

Zawód	Powód utraty pracy											
	Zwolnienie grupowe		Likwidacja zakładu pracy		Zwolnienie dyscyplinarne		Stan zdrowia		Sytuacja rodzinna		Wygaśnięcie umowy o pracę	
	liczba osób	%	liczba osób	%	liczba osób	%	liczba osób	%	liczba osób	%	liczba osób	%
Osoba nie posiadająca zawodu	3	27,3	3	27,3	2	18,2	1	9,1	1	9,1	1	9,1
Robotnik	4	28,6	4	28,6	1	7,1	1	7,1	1	7,1	3	21,4
	5	45,5	3	27,3	1	9,1	-	-	1	9,1	1	9,1
Pracownik umysłowy	4	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Można stwierdzić, iż najczęstszym powodem utraty pracy są decyzje niezależne od osób zatrudnionych (31 osób). To zarządzenia wydawane przez kadry kierownicze dotyczące zwolnień grupowych, likwidacji zakładu pracy. Inną przyczyną pozostawania bez pracy osób mieszkających na wsi jest zwolnienie dyscyplinarne, którego przyczyną jest upijanie się pracowników, niepunktualność, niewypełnianie obowiązków pracowniczych itd. (18%

badanych). Część osób nie pracuje, ponieważ skończyła im się umowa o pracę i nie została ona przez pracodawcę przedłużona. Niewielką liczbę osób zmusiła do tego sytuacja rodzinna (wychowywanie dzieci, opieka nad chorą osobą) bądź zły stan zdrowia (5 osób).

Należy też zwrócić uwagę na zależność pomiędzy wiekiem a sposobami poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne.

Tabela 6. Wiek respondentów a sposoby poszukiwania przez nich pracy

Wiek	Sposoby poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne poprzez							
	Urząd pracy		Ogłoszenia (radio, prasa, telewizja)		Zakłady pracy		Znajomych	
	Liczba osób	%	Liczba osób	%	Liczba osób	%	Liczba osób	%
do 30 lat	1	7,7	3	23,1	3	23,1	2	15,4
31–40 lat	7	28,9	5	27,8	3	16,7	8	44,4
powyżej 40 lat	3	33,3	1	11,1	1	11,1	2	22,0

Osoby młode (23% badanych) poszukują pracy aktywnie i na wiele sposobów. Odwiedzają zakłady pracy, śledzą regularnie ogłoszenia w prasie i telewizji, korzystają z pomocy znajomych. Rzadko natomiast odwiedzają w tym celu urzędy pracy. Natomiast osoby starsze (ponad 30% badanych) pokładają zaufanie w wyżej wymienionych urzędach i im powierzają zadanie znalezienia pracy.

Bezrobocie a zaspokajanie potrzeb w rodzinie

Bezrobocie wpływa na zmiany w realizacji podstawowych potrzeb rodziny. Sytuacja jest najtrudniejsza, gdy bezrobotnymi są oboje rodzice, co powoduje następstwa nie tylko materialne, a także natury psychologicznej. W rodzinach tych ostro rysuje się problem obciążeń związanych z użytkowaniem mieszkania. Do priorytetów należą potrzeby w zakresie żywienia i ubrania, szczególnie dzieci. Ich zaspokojenie wymaga ograniczenia wydatków, w pierwszej kolejności na kulturę, wypoczynek, turystykę. Osoby bezrobotne przeważnie rezygnują ze wszystkiego, co nie jest niezbędne do przeżycia. Długotrwałe bezrobocie wywiera wysoce degradujący i dezorganizujący wpływ na funkcjonowanie rodziny. Często też bezro-

bocie łączy się z alkoholizmem. W takich rodzinach bardzo często nadmierne picie staje się źródłem trudności finansowych i ograniczenia perspektyw życiowych całej rodziny. Rodzina izoluje się od świata zewnętrznego. Życie rodzinne zamiast dostarczać oparcia staje się największym obciążeniem i źródłem problemów. Dzieci, które wychowują się w rodzinach, w których ktoś nadużywa alkoholu, żyją w poczuciu zagrożenia. *„Często zdarza się, że boimy się, czy nie będzie się awanturował, jak wróci do domu. Dzieci też się go boją”.*

Bezrobotni mają poczucie, że są gorsi. Wstydzą się tego, że nie mają pracy, a co za tym idzie środków finansowych. Nie utrzymują kontaktów towarzyskich ze znajomymi i przyjaciółmi, czują się osamotnieni, poddają się rozpacz i bezradności. Taka postawa znacznie utrudnia poszukiwanie pracy.

Wyniki badań prowadzą do wniosku, że większości rodzin dotkniętych bezrobociem powodzi się źle, co polega głównie na braku pieniędzy na bieżące utrzymanie, żywienie, opłaty, zakup ubrań i innych środków potrzebnych do właściwej egzystencji.

Szczególnie dramatyczne jest położenie tych rodzin, w których bezrobocie łączy się z wielodzietnością, brakiem wykształcenia, bezradnością i często – z alkoholizmem.

Tabela 7. Dochód w rodzinie a rezygnacja z wydatków

Dochód na osobę w rodzinie	Wydatki, z których rezygnują najczęściej													
	Zakup lepszej wędliny		Zakup nowej odzieży		Zakup książek i gazet		Uczestnictwo w kulturze		Zakup lekarstw		Odpoczynek i rekreacja		Wydatki na edukację	
	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%
Poniżej 100 zł	13	81,3	14	87,5	7	43,8	8	50	3	18,8	8	50	6	37,5
100–149 zł	6	54,5	7	63,6	4	36,4	4	36,4	1	9,1	6	54,5	3	27,3
150 zł i więcej	2	15,4	4	30,8	7	52,8	8	61,5	–	–	10	76,9	6	46,2

Ponad 43% rodzin o bardzo niskich zarobkach rezygnuje z zakupu książek i gazet, a w 53% rodzin o wyższych dochodach w ogóle wydatki na ten cel są pomijane. 50% polskich rodzin bezrobotnych mieszcących się w granicach dochodów miesięcznych na osobę do 100 zł nie przeznaczają pieniędzy na życie kulturalne. W 18 rodzinach z wyższym dochodem wydatki na uczestnictwo w kulturze są ograniczane.

Z wydatków na odpoczynek i rekreację rezygnuje 76% rodzin o wyższych dochodach (150 zł na osobę), 54% rodzin o dochodach w przedziale 100–149 zł i 50% rodzin o najniższych płacach.

Analizując dane zauważa się, że w rodzinach bezrobotnych, gdzie dochód na osobę jest bardzo niski, nie wystarcza pieniędzy nawet na wyżywienie, zakup lepszej wędliny. Często dzieci korzystają z obiadów szkolnych nieodpłatnie. Aż 81 badanych podało, iż rezygnuje z zakupu lepszej żywności. *„Zdarza się i tak, że nie mam z czym zrobić dzieciom kanapek do szkoły, mąż nie interesuje się tym, wszystko*

na mojej głowie, a sąsiedzi nie chcą pożyczać pieniędzy, bo wiedzą, że nie mam z czego oddać”.

Następna grupa wydatków pomijanych przez rodziny o bardzo trudnej sytuacji finansowej to odzież. Prawie wszystkie rodziny (90% badanych) przyznały, że nie kupują nowych ubrań. Odzież kupowana jest w sklepach „taniej odzieży” lub otrzymywana od rodziny i znajomych. *„Nowych ubrań nie kupuję, nie mam za co, a zresztą dzieci są jeszcze małe, brudzą się, niech zdzierają stare szmaty – przynajmniej nie szkoda”.*

Prawie połowa badanych bezrobotnych nie kupuje gazet ani książek. *„W żadnej rodzinie nie zaobserwowałam książek oprócz podręczników szkolnych”.* Bezrobotni na wsi nie chodzą do kin ani teatrów. Powodem tego stanu rzeczy jest po pierwsze ograniczony dostęp do tego typu placówek kulturalnych, a po drugie, brak pieniędzy na bilety. Warto podkreślić, że ludzie ci nie mają rozbudzonych potrzeb kulturalnych. Dla większości z nich sposobem na spędzenie czasu wolnego jest wy-

Tabela 8. Dochód a wydatki nie realizowane w rodzinie

Dochód na osobę w rodzinie	Wydatki, na które brakuje pieniędzy w budżecie rodzinnym											
	żywność		lekarstwa i odzież		kultura i rozrywka		edukacja i kształcenie		wyposażenie i utrzymanie mieszkania		Opłaty	
	I	%	I	%	I	%	I	%	I	%	I	%
poniżej 100 zł	14	87,5	14	87,5	11	68,8	13	81,3	12	75,0	16	100
100–149	7	63,6	10	90,9	7	63,6	6	54,5	8	72,7	7	63,6
150 zł i więcej	3	23,1	7	53,8	5	38,5	3	23,1	8	61,5	7	53,8

ście na zabawę taneczną lub na piwo. *„Kiedy byliśmy młodszy, jeździliśmy na koncerty, na zabawy – teraz człowiek jest tak zagoniony, że gdzie mu myśleć o głupstwach. Zawsze jest jakaś robota w polu, a jak przyjdę, to już nic mi się nie chce”*. Nikt z badanych nie ma zaspokojonej potrzeby wypoczynku. Dzieci z rodzin bezrobotnych nie wyjeżdżają na wycieczki, kolonie letnie czy zimowe, biwaki, obozy. Czas wolny rodziny te spędzają na oglądaniu telewizji czy odwiedzaniu znajomych.

W badaniach respondentom najczęściej brakuje pieniędzy na:

- opłaty,
- wyposażenie i utrzymanie mieszkania,
- zakup jedzenia,
- leczenie,
- ubranie,
- wydatki związane z kształceniem dzieci,
- kulturę i rozrywkę.

Bezrobotni określają swoją sytuację jako „życiowy dramat”, odczuwają brak sensu życia i własną bezużyteczność. Niski dochód rodziny znacznie ogranicza jej wydatki. Istnieje ścisła zależność między dochodem na osobę w rodzinie, a potrzebami, na które brakuje pieniędzy w budżecie rodzinnym.

Rodziny, gdzie zarobki są bardzo niskie, nie regulują opłat (16 rodzin), ograniczają wydatki na żywność – (87% badanych), rezygnują z zakupu lekarstw i odzieży – (87% badanych). W rodzinach tych brakuje pieniędzy na edukację i kształcenie – (ponad 81%). Ponad 75% tych rodzin ogranicza wydatki na wyposażenie i utrzymanie mieszkania.

Jak widać, wszystkie rodziny bezrobotne muszą ograniczać wydatki w budżecie rodzinnym nawet na zaspokojenie potrzeb podstawowych. Brak jest pieniędzy na jedzenie, leczenie, ubranie. Ogranicza się możliwości edukacyjne dzieci, bo brakuje środków finansowych na utrzymanie dzieci w mieście: opłacenie za mieszkanie, wyżywienie. Często po skończeniu szkoły podstawowej czy zawodowej pozostają w domu, by pomagać rodzicom w prowadzeniu gospodarstw domowych.

Na wsi bardzo trudno jest osiągnąć korzyści z gospodarstwa rolnego, jeżeli nie jest ono zmechanizowane, jeżeli się w nie nie inwestuje. Rodziny bezrobotne nie posiadają pieniędzy na ten cel. Nie osiągają więc też żadnych korzyści. Często budynki mieszkalne są stare, drewniane, nie odnawiane przez wiele lat. *„Mamy pokój*

z kuchnią, gdzie wszyscy musimy się zmieścić: ja, mąż i sześcioro dzieci. Są trzy łóżka, bo na więcej nie było miejsca. Życie w takiej norze nie ma sensu, ale trzeba jakoś żyć ze względu na dzieci”.

Bezrobotni bardzo źle postrzegają swoje warunki bytowe. Większość ankietowanych uskarża się na biedę, ubóstwo, niedostatek. Swoją egzystencję często określają jako przeżycie z dnia na dzień. W większości badanych rodzin warunki mieszkaniowe są bardzo złe. Mamy do czynienia ze zjawiskiem wielodzietności.

Analiza czynników warunkujących sytuację materialną badanych rodzin ukazuje następujące prawidłowości: „wraz ze wzrostem dzietności rodzin obniża się poziom materialny badanych, a można przypuszczać, że dzietność rodzin wzrasta wraz z obniżeniem się poziomu wykształcenia”.

Ocena sytuacji materialnej przez osoby bezrobotne jest zależna także od źródeł dochodu. Jak obrazują dane z tabeli, rodziny bezrobotne utrzymują się z różnych źródeł: pensja współmałżonka, zasiłek z OSP, praca dorywcza współmałżonka, renta, dochód z gospodarstwa rolnego lub z innych źródeł. Najlepiej oceniają swoje warunki bytowe rodziny, które mają stały dochód (pensja lub renta) – 58% badanych, znacznie gorzej powodzi się rodzinom gdzie jedynym źródłem utrzymania jest zasiłek z Ośrodka Pomocy Społecznej (70% rodzin) czy praca dorywcza (64% osób), która zależy od sezonu, warunków pogodowych itp. Na wsi w rodzinach bezrobotnych dochody z gospodarstw rolniczych są znikome, ponieważ nie są proporcjonalne do włożonych w utrzymanie gospodarstwa kosztów i pracy ludzkiej.

Tabela 9. Źródła dochodu a samoocena sytuacji materialnej

Sytuacja materialna	Źródła dochodu											
	Pensja współmałżonka		Zasiłek z OSP		Praca dorywcza współmałżonka		Dodatkowe źródła		Renta		Dochód z gospodarstwa rolnego	
	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%
Zła	10	58,8	6	35,3	4	23,5	11	64,7	1	5,9	1	5,9
Bardzo zła	7	30,4	16	69,6	4	17,4	12	52,2	1	4,3	5	21,7

Bezrobocie a funkcjonowanie rodziny

Bezrobocie to zjawisko polegające na istnieniu w społeczeństwie osób, które są pozbawione stałej pracy zarobkowej, chociaż jej potrzebują.

Negatywne skutki bezrobocia dla samych bezrobotnych i ich rodzin to kłopoty finansowe, często ubóstwo, alkoholizm, trudności z zagospodarowaniem czasu wolnego, izolacja społeczna, zależność od innych ludzi. Wszystko to pogarsza ich sytuację, zwłaszcza, gdy pozostawanie bez pracy jest długotrwałe.

Tabela 10. Konsekwencje bezrobocia w rodzinie

Dochód na osobę w rodzinie	Konsekwencje utraty pracy w rodzinie															
	Alkoholizm		Pogorszenie atmosfery		Obniżenie poziomu życia		Trudności wychowawcze u dzieci		Ograniczenia co do możliwości kształcenia dzieci		Spadek autorytetu rodziców w oczach dzieci		Trudności w utrzymaniu trwałości małżeństwa		Zmniejszenie zasięgu kontaktów towarzyskich	
	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%
poniżej 100 zł	9	56,3	9	56,3	15	93,8	3	18,8	3	18,8	1	6,3	5	31,3	4	25,0
100-149 zł	1	9,1	4	36,4	10	90,9	-	-	-	-	-	-	2	18,2	1	9,1
150 zł i więcej	4	30,8	4	30,8	13	100	-	-	2	15,4	3	23,1	2	15,4	2	15,4

Konsekwencje bezrobocia w rodzinie mogą być bardzo różne: alkoholizm, pogorszenie atmosfery, trudności wychowawcze u dzieci, ograniczenia co do możliwości kształcenia dzieci, spadek autorytetu rodziców w oczach dzieci, trudności w utrzymaniu trwałości małżeństwa, zmniejszenie zasięgu kontaktów towarzyskich.

W rodzinach biednych, gdzie dochód kształtuje się w granicach poniżej 100 zł na osobę, negatywne następstwa utraty pracy zaznaczają się najwyraźniej. Ponad 56% tych rodzin to rodziny z problemem alkoholowym, a co za tym idzie w rodzinach tych często dochodzi do kłótni i awantur. *„Mąż kiedy się upija atmosfera jest nie do wytrzymania. W domu panuje strach i przerażenie. Wtedy nie można go denerwować, bo za byle co bije dzieci. Ukrywam to jednak przed sąsiadami, bo na wsi człowiek boi się o to, co ludzie powiedzą”*.

U prawie wszystkich rodzin (93%) dochodzi do obniżenia poziomu życia. Ma to istotne znaczenie dla utrzymania trwałości małżeństwa (31% rodzin).

Najbardziej dotkliwą konsekwencją pozostawania bez pracy jest alkoholizm. **Prawie wszystkie rodziny bezrobotne na wsi mają w swym składzie osobę, która nadużywa alkoholu.** W związku z tym często dochodzi do kłótni i awantur. Atmosfera w domu ulega pogorszeniu. *„Mąż upija się prawie codziennie, czasem zdarza się, że przez tydzień nie pije, ale jest to spowodowane albo brakiem pieniędzy, albo chorobą”*. W tak trudnych warunkach domowych zaniedbania ulega wychowanie dzieci. Często mają one problemy w nauce, wagarują, pozostawione są bez opieki. Rodzice nie stanowią dla nich autorytetu.

Podstawą powstania tego artykułu jest moja praca magisterska napisana w Zakładzie Andragogiki Wydziału Pedagogiki

i Psychologii UMCS w Lublinie. Materiał gromadzony był w okresie od lutego do marca 1998 r. Do badania posłużył mi kwestionariusz wywiadu w rodzinie bezrobotnej pogłębiony obserwacją. Badania obejmowały dawne województwo chełm-

skie, miejscowości: Cyców, Wólka Cycowska, Głębokie, Malinówka.

Wyniki badań ukazują specyfikę bezrobocia rodzin na wsi, w środowisku lokalnym. Wyrażam nadzieję, że artykuł ten stanie się przyczynkiem do szerszych badań nad rodzinami bezrobotnymi w Polsce.

Artur Fabiś

Wyższa Szkoła Zarządzania
i Nauk Społecznych w Tychach

WSKAŹNIK EFEKTYWNOŚCI ZATRUDNIENIA PO KURSACH I SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ URZĘDY PRACY

Praca to działalność człowieka, która ma ogromny wpływ na rozwój społeczny jednostki, na jego postępowanie, jego osobowość społeczną. Praca wpływa na kształtowanie systemu wartości, ideałów, zainteresowań, aspiracji. Z pracą zawodową człowiek wiąże swoją przyszłość, bezpieczeństwo materialne swojej rodziny, karierę zawodową. Praca określa miejsce w społeczeństwie, określa grupę społeczną, do której należy jednostka, pozwala zaspokoić ambicje, potrzebę samorealizacji czy potrzebę osiągnięcia sukcesu, co może stymulować aktywność zawodową i edukacyjną (samokształcenie).

Praca zawodowa ludzi dorosłych ma także olbrzymie znaczenie moralne, do-

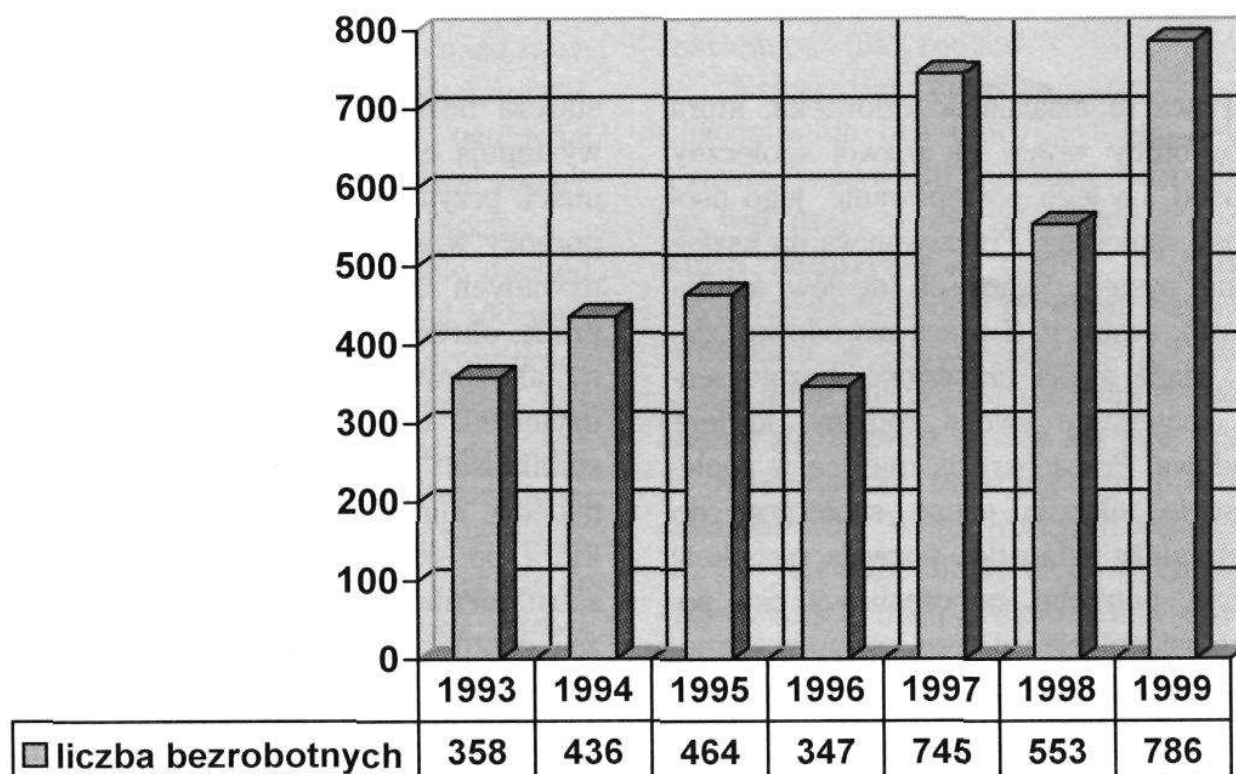
starcza bowiem doświadczeń, w których występują elementy koleżeństwa, solidarności, przyjaźni, współpracy, zrozumienia, pomocy wzajemnej, dumy z dobrze wykonywanych zadań¹⁴. To, jaką posiadamy pracę, określa nie tylko nasz byt materialny, ale sprawia, że czujemy się społecznie użyteczni, daje nam poczucie pewności, stabilności i spokoju. Jednak poczucia takiego nigdy może nie zaznać osoba, która po skończeniu szkoły nie znajduje zatrudnienia. Jeszcze trudniejszym do zaakceptowania może okazać się utrata takiego poczucia, która będzie następstwem utraty pracy.

¹⁴ L. Turos; *Andragogika*, Warszawa 1980.

W ekonomii istnieje jednak taki termin jak naturalna stopa bezrobocia, przez który rozumiemy rozmiary bezrobocia występujące w warunkach równowagi na rynku pracy, w normalnej sytuacji gospodarczej. Jest zatem rzeczą całkiem naturalną, że istnieje pewna grupa ludzi, nazywanych w ekonomii siłą roboczą, która pozostaje bez pracy. Przeciętny poziom bezrobocia w warunkach zachodnioeuropejskich nie przekracza obecnie 10%. W czasie recesji, gdy zmniejsza się popyt na pracę, bezrobocie wzrasta powyżej stopy naturalnej. Natomiast w czasie bo-omu popyt na pracę wzrasta, a stopa bezrobocia zmniejsza się do poziomu niższego od stopy naturalnej. Wysokie bezrobocie stanowi najistotniejszy sygnał złego stanu

gospodarki. Na początku lat dziewięćdziesiątych za sprawą przemian ustrojowych, a przede wszystkim gospodarczych, pojawiło się wysokie bezrobocie. Już z końcem roku 1991 liczba bezrobotnych przekroczyła 2 mln i wzrosła do prawie 3 mln w roku 1994. W następnym okresie sytuacja na rynku pracy uległa poprawie. Do roku 1998 odnotowano spadek zarejestrowanych bezrobotnych, których liczba w tymże roku wynosiła 1,83 mln. Od dwóch lat bezrobotnych w Polsce znów przybywa, a liczba przyjętych do pracy to około 22% zarejestrowanych bezrobotnych. W roku 2000 liczba bezrobotnych przekroczyć ma 2,5 mln.

Wykres 1. Ilość bezrobotnych skierowanych na kursy i szkolenia w Powiatowym Urzędzie Pracy w Tychach w poszczególnych latach



Efektywność obecnie prowadzonych działań zmierzających do walki z bezrobociem poprzez edukację pozwala określić **wskaźnik efektywności zatrudnienia** po kursach i szkoleniach, czyli stosunek liczby absolwentów kursów i szkoleń do liczby zatrudnionych w wyniku tych szkoleń.

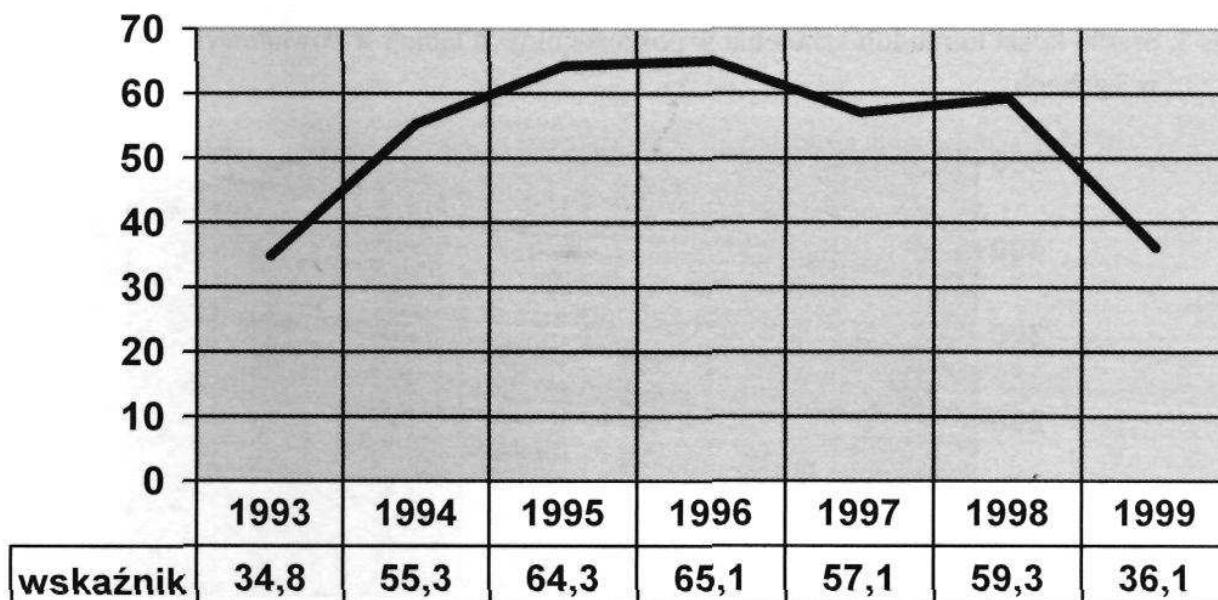
Badania, na które się powołuję w tej pracy, przeprowadzone zostały w czerwcu 2000 roku w Powiatowym Urzędzie Pracy w Tychach.

Średnia liczba bezrobotnych skierowanych na szkolenia w latach 1997–99 w porównaniu z latami 1993–96 wzrosła prawie dwukrotnie, a chociaż średnie nakłady finansowe na jedno szkolenie wzrosły o przeszło 60%, to wskaźnik efektywności zatrudnienia w obu skrajnych latach, tj. 1993 i 1999 jest prawie identyczny (Wykres 2).

Nie chodzi tu bynajmniej o efektywność szkoleń w sensie dydaktycznym, gdyż nie jest mierzony przyrost wiedzy, czy umiejętność, lecz miernikiem efektywności jest sam fakt zatrudnienia bezrobotnego po danym szkoleniu.

Rzecz jasna, żaden Urząd Pracy nie liczy na to, że 100 procent przeszkolonych bezrobotnych uzyska pracę, jednak niespełna 35 procent w roku 1993 i nie wiele więcej, bo 36% w 1999 to liczby, które zmuszają do zastanowienia się nad efektywnością szkoleń bezrobotnych w Polsce, a jak można zauważyć na wykresie w porównaniu z rokiem 1996 procentowy udział przeszkolonych bezrobotnych, którzy podjęli pracę zmalał w roku 1999 prawie dwukrotnie. Co gorsza dane ogólnokrajowe są jeszcze niższe od prezentowanych z Tychów o średnio 5%.

Wykres 2. Wskaźnik efektywności szkoleń i kursów mierzony procentem zatrudnienia przeszkolonych bezrobotnych PUP w Tychach



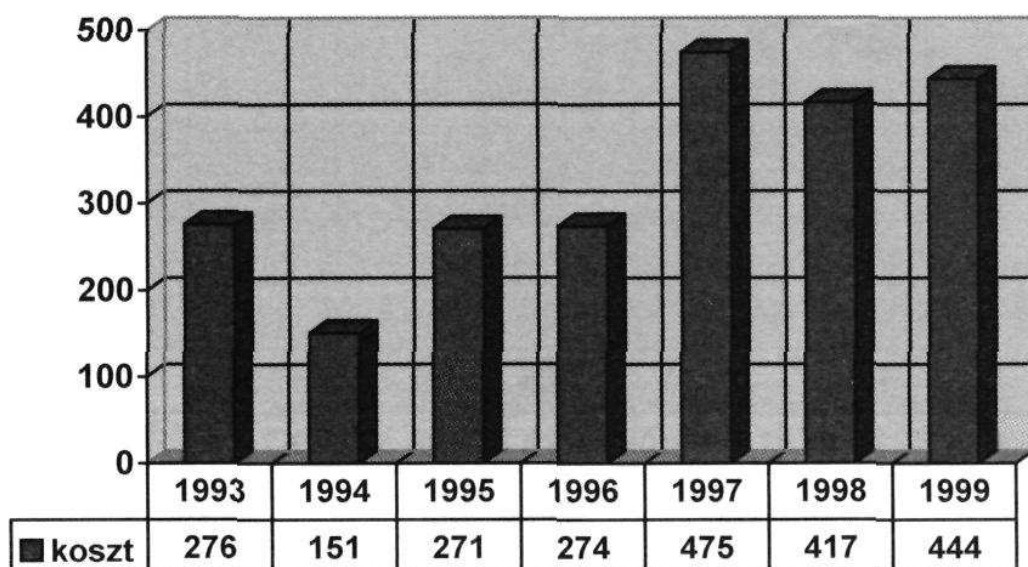
Na efektywność szkoleń bezrobotnych wpływ ma wiele czynników. Jednym z nich jest trafny wybór szkolenia oraz skierowanie na nie odpowiedniej ilości bezrobotnych. Trzeba wybrać taki rodzaj szkolenia, na które jest właśnie zapotrzebowanie na rynku pracy. Dobrym rozwiązaniem wydają się być trójstronne umowy szkoleniowe, które w dużym stopniu gwarantują zatrudnienie przeszkolonym. Także szkolenia indywidualne, na wniosek bezrobotnego, który zobowiązany jest dostarczyć potwierdzenie o zatrudnieniu go przez przyszłego pracodawcę na okres nie krótszy niż jeden rok, daje dużą gwarancję zatrudnienia i silną motywację do nauki i pracy bezrobotnego. Najtańsze i najczęściej praktykowane, lecz dające najmniej pewności co do dalszych losów absolwentów szkolenia, są szkolenia grupowe.

Nie bez znaczenia jest również sama jednostka szkoląca. Jakość usług, jakie daje firma szkoleniowa, powinna zadowolić przyszłego potencjalnego pracodawcę,

przygotowując odpowiednio bezrobotnego do spełnienia określonych zadań. Droga przetargu wybierana jest jednostka, która oferuje optymalne warunki szkolenia. Jednak jeśli Urząd Pracy posiada odpowiednie środki finansowe, to może stawiać wyższe wymagania jednostce szkoleniowej, dbając o jak najwyższy poziom szkolenia czy kursu.

Dlatego finanse to także jeden z głównych czynników determinujących efektywność szkoleń bezrobotnych. Jeśli Urząd Pracy stać na zorganizowanie dobrego, ale często drogiego szkolenia, jeśli wybrana zostaje nie najtańsza, a najlepsza jednostka szkoleniowa, to efektem dobrego szkolenia może być wysokie zatrudnienie absolwentów kursu, a co za tym idzie wskaźnik efektywności może znacznie wzrosnąć. Na przykładzie PUP w Tychach można zauważyć, że średni koszt szkolenia po gwałtownym wzroście o ok. 73% w 1997 utrzymują się od tego roku na podobnym poziomie.

Wykres 3. Średni koszt kursu lub szkolenia w poszczególnych latach w Powiatowym Urzędzie pracy w Tychach



Może to świadczyć o tym, że gwałtownie wzrosły ceny usług edukacyjnych, lub że zdecydowano się na droższe szkolenia (dłuższe). Nie jest to na pewno wynikiem kierowania większej ilości bezrobotnych na droższe szkolenia indywidualne, gdyż procent wszystkich bezrobotnych skierowanych na szkolenia indywidualne cały czas utrzymuje się średnio na tym samym poziomie, tj. ok. 16.

Bardzo duży wpływ na wskaźnik efektywności zatrudnienia ma sama liczba i rodzaj wpływających ofert pracy. Jeśli ofert

jest dużo, istnieje większe prawdopodobieństwo skojarzenia absolwenta kursu i pracodawcy. Duża liczba ofert pozwala dostrzec ich powtarzalność i na tej podstawie zdecydować o zorganizowaniu szkolenia o określonym kierunku. Także wymagania zawarte w ofertach dają sygnał komórce odpowiedzialnej za szkolenia, w jakim kierunku powinny być przeprowadzane szkolenia i jakich umiejętności powinny uczyć poddającym się szkoleniom bezrobotnym.

Tabela 1. Najbardziej efektywne szkolenia, w których udział brała największa ilość bezrobotnych przeprowadzone przez PUP w Tychach w latach 1995–1999

Lp.	Rodzaj kursu	Wskaźnik efektywności
1	murarz-tylnkarz	0,74
2	spawanie elektryczno-gazowe	0,71
3	kierowca wózków jezdnych	0,69
4	księga przychodów i rozchodów	0,68
5	pracownik administracyjno-biurowy	0,65

Tabela 2. Najmniej efektywne szkolenia, w których udział brała największa ilość bezrobotnych przeprowadzone przez PUP w Tychach w latach 1995–1999

Lp.	Rodzaj kursu	Wskaźnik efektywności
1	informatyka w pracy biurowej	0,31
2	obsługa kas fiskalnych	0,40
3	obsługa komputera	0,50
4	komputerowa obsługa hurtowni	0,52
5	uprawnienia SEP	0,57

Z dziesięciu szkoleń, w których uczestniczyła największa liczba bezrobotnych, najbardziej efektywne okazały się szkolenia typowo robotnicze, tj. murarz, spawacz, kierowca wózków. Ten fakt nie może dziwić. Fachowców tego typu zawsze jest mało na rynku pracy, natomiast trudno wytłumaczyć, że dwa z trzech pierwszych miejsc na liście najmniej efektywnych szkoleń zajmują kursy obejmujące zagadnienia związane obsługą komputera. Wszystko wskazuje na to, że wyszkolono zbyt dużo bezrobotnych w tym kierunku i rynek został nasycony. Szkolenie „informatyka w pracy biurowej” ukończyło w samym 1999 r., aż 117 bezrobotnych. Jest to największa liczba absolwentów jednego rodzaju kursu w jednym roku w historii PUP w Tychach. Choć wydawać by się mogło, że informatyka (również wykorzystana w biurze) jest wciąż wziętym kierunkiem szkolenia, to tylko 30 absolwentów kursu otrzymało pracę.

Bardzo trudno jest zatem wybrać odpowiednie szkolenie i dlatego duża odpo-

wiedzialność ciąży na doradcy zawodowym, który decyduje, jakie kursy organizować oraz kogo i w jakiej ilości szkolić.

Nie można jednak bezkrytycznie podać się magii liczb. Wskaźnik efektywności nie jest wolny od błędów i przekłamań wynikających z wielu czynników. Od 1997 roku włączono do definicji szkolenia „nauki aktywnego poszukiwania pracy”, co mogło mieć znaczny wpływ na załamanie wskaźnika. Również trzeba wziąć pod uwagę fakt, że wiele szkoleń kończy się na przełomie lat, a pracę otrzymują bezrobotni w następnym roku kalendarzowym. Istnieje także grupa bezrobotnych, którzy podejmują pracę w znacznym odstępie czasowym i ten fakt nie jest już zawarty w raportach PUP.

Wskaźnik efektywności szkoleń to liczba, która daje pewien wgląd na sytuację edukacyjną bezrobotnych. Bez względu na błędy i zakłamania odzwierciedla przede wszystkim efekty działań Biura Pracy. Zmniejszający się wskaźnik to sygnał, że dzieje się coś złego, a tak dzieje się obecnie.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Mgr inż. Tadeusz Alankiewicz **Trzeba mieć charakter**



Zaczynał swoją działalność w oświacie w 1955 roku, zakończył w 1999 na stanowisku dyrektora szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Poznaniu. A jaka była droga oświatowca i społecznika z zainteresowaniami szczególnymi w kwestiach wychowania i samowychowania?

Tadeusz Alankiewicz urodził się 3 maja 1931 roku w Poznaniu. Tam też w Wyższej Szkole Ekonomicznej ukończył studia w 1955 roku. Podjął pracę w Zakładach Mleczarskich w Nowym Tomyszu, gdzie przepracował dwa lata, a następnie podjął pracę w Technikum Mleczarskim we Wrześni.

Zapewne praca zawodowa spowodowała nowe motywy do kształcenia. Ukończył studia w Wyższej Szkole Rolniczej w Olsztynie i stał się w związku z tym specjalistą towaroznawstwa, technologii artykułów rolno-spożywczych. A następnie w 1977 roku Studia Podyplomowe z Organizacji Zarządzania Oświatą. Można powiedzieć, że w zakresie teoretycznego i praktycznego przygotowania miał kwalifikacje dla pełnienia funkcji w oświacie na różnych stanowiskach.

Przez dwa lata do 1991 r. pracował na stanowisku dyrektora w Spółdzielczej Szkole Mleczarskiej.

Gdy zaistniała sytuacja sprzyjająca powołaniu szkół przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Tadeusz Alankiewicz przyjął propozycję kierowania szkołą SOP we Wrześni, a następnie w Poznaniu.

Od 1955 roku był związany z Naczelną Organizacją Techniczną i od 1991 roku ze Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich. Odznaczony był Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Edukacji Narodowej oraz Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Miałem możliwość obserwować Tadeusza Alankiewicza w wielu sytuacjach. Prowadziłyśmy rozmowy i dyskusje, szczególną okazją były dwie podróże służbowe do Salzburga na coroczne „Rozmowy Salzburskie”.

Zauważyłem, że jeden nurt dociekań, to warstwa psychologiczna tego, co dzieje się w szkole. Współdziałał w opracowaniach młodych psychologów na temat sylwetek osobo-

wych uczniów i ich analizowaniu, aby poszukiwać ewentualnych prawidłowości w procesach wychowawczych.

Drugi nurt, a może lepiej płaszczyzna, to w ogóle miejsce pracy wychowawczej w szkołach. A ma duże własne doświadczenia. Czytałem kilka jego szkiców na ten temat. Miał dobre doświadczenia w pisaniu monografii jednostek oświatowych i jak to powiedział na posiedzeniu ZG SOP w Poznaniu w grudniu 1998 roku, że autorskie opracowania są bardziej jednolite.

Mam nadzieję, że w dalszym ciągu będzie służył Stowarzyszeniu swoimi przemyśleniami.

Stanisław Kaczor

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pszczołowski (1922–1999) Prakseolog i teoretyk organizacji kierowania

Prof. Tadeusz Pszczołowski urodził się 6 sierpnia 1922 roku w Wilnie. Uczył się w szkole powszechnej w rodzinnym mieście, następnie w Gimnazjum im. T. Hołówki w Stołpcach, w Liceum im. J. i J. Śniadeckich przy Uniwersytecie Stefana Batorego, a po jego likwidacji – w Liceum Mechanicznym Państwowej Szkoły Technicznej, którą ukończył w 1942 r., uzyskując maturę i dyplom technika-mechanika.

We wrześniu 1939 r., konspirował w Związku Wolnych Polaków (wileńskiej organizacji młodzieżowej), która została przyłączona później do Związku Walki Zbrojnej. Od stycznia 1944 r. uczestnik partyzantki w Oddziale Lotnym im. B. Chrobrego na terenie Wileńszczyzny. Po walkach o Wilno uciekł i dotarł do Białegostoku, gdzie organizował stacje maszynowo-traktorowe. Następnie przeniósł się do Lublina. Tam w radiu pracowali koledzy z Wilna; zaproponowali T. Pszczołowskiemu pracę w nasłuchu, gdyż wiedzieli, że zna języki obce (francuski, litewski, rosyjski, niemiecki, angielski). Od sierpnia 1945 r. prowadził w Lublinie nasłuch radiowy stacji zagranicznych i wydawał biuletyn wiadomości zagranicznych dla miejscowych gazet. Rozpoczął studia w Politechnice Warszawskiej z tymczasową siedzibą w Lublinie.

Po przeniesieniu Politechniki do Warszawy rozpoczął studia filozoficzne na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, przez cały czas zarabiając na utrzymanie pracą w Polskim

Radiu i „Sztandarze Ludu”. Przeniesiony do Polskiego Radia do Warszawy, kontynuował studia filozoficzne na Uniwersytecie Warszawskim.

W 1949 r. uzyskał stopień magistra, specjalizując się w prakseologii. Pracę magisterską pt. *„Metodologia umiejętności praktycznych Jerzego Hosteleta”* napisał pod kierunkiem prof. Tadeusza Kotarbińskiego. On też był promotorem rozprawy doktorskiej o pojęciu pracy, która później została wydana pt. *„Praca człowieka”*. Stopień doktora nauk społecznych uzyskał w 1951 roku.

Pracując w Polskim Radiu, organizował od podstaw komórki programowe telewizji (1951–1961). W 1959 r. otrzymał francuskie stypendium i przez rok akademicki przebywał w Paryżu w Ośrodku Studiów Radiowo-Telewizyjnych ucząc się estetyki, socjologii, psychologii, organizacji pracy. Po powrocie z Francji pomagał w organizacji terenowych ośrodków telewizyjnych w Katowicach, Łodzi, Poznaniu i Gdańsku. Przygotowywał materiały szkoleniowe dla różnych działów telewizji w Biurze Studiów PR, redagował dział telewizyjny w miesięczniku „Antena”, był współautorem książki *„W świecie radiotechniki”*, autorem dwóch wydań *„Na telewizyjnym ekranie”*.

W 1958 r. T. Kotarbiński Prezes PAN założył Pracownię Ogólnych Problemów Organizacji Pracy i przyjął T. Pszczołowskiego do niej, gdzie pracował już prof. Jan Zieleniewski. W grudniu 1960 r. T. Kotarbiński przeszedł na emeryturę zachowując prezesurę PAN.

Dopiero J. Zieleniewski rozbudował Pracownię do rozmiarów zakładu i zmienił jej nazwę. T. Pszczołowski pełnił funkcję zastępcy kierownika ds. naukowych i kierownika Pracowni Badań Prakseologicznych. Zakładem kierował w latach 1976 do sierpnia 1987 r., tj. do przejścia na emeryturę.

Habilitował się na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie rozprawy *„Prakseologiczne sposoby usprawniania pracy”* 17 stycznia 1968 r. W roku 1976 otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1985 – profesora zwyczajnego. Z prof. J. Zieleniewskim był w Moskwie, Kijowie i Leningradzie w celu nawiązania kontaktów z naukowcami rosyjskimi. Spotykali się z zainteresowaniem i zarazem z absolutnym dystansem. W latach 1975 i 1976 zaznajamiał się ze stanem nauk organizacyjnych we Włoszech. Prakseologią polską interesowano się trochę we Francji i Niemczech. Współpracował z sekcją prakseologiczną w Gottwaldowie i brał udział w organizowanych przez nią seminariach czechosłowacko-polskich. W latach 1972–1974 kierował Zakładem później Katedrą Teorii Organizacji Instytutu Organizacji i Kierowania Uniwersytetu Warszawskiego – PAN, przekształconego w Wydział Zarządzania UW.

Od 1962 r. był członkiem Kolegium Redakcyjnego „Materiałów Prakseologicznych” przekształconych w „Prakseologię”, od 1975 r. redaktor naczelny, a od 1988 r. był przewodniczącym Rady Redakcyjnej tegoż kwartalnika. Od 1980 r. był redaktorem naczelnym rocznika „Praxiology”. Od 1985 r. był redaktorem naczelnym kwartalnika „Zagadnienia Naukoznawstwa” i miesięcznika „Organizacja i Kierowanie”. Był członkiem Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania PAN oraz Rady Naukowej Instytutu Organizacji, Zarządzania i Doskonalenia Kadr.

Profesor T. Pszczołowski wykładał w studium doktoranckim Zakładu Prakseologii PAN, PWSM, IKN: prowadził zajęcia dydaktyczne w Uniwersytecie Warszawskim, Woj-

skowej Akademii Politycznej, Wojskowej Akademii Technicznej; popularyzował wiedzę w Ośrodku Postępu Technicznego w Katowicach. Od 1995 r. był profesorem Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Warszawie.

Zajmując się prakseologią i prakseologiczną teorią organizacji rozwijał zamysły swojego mistrza T. Kotarbińskiego. Posiadał następujące odznaczenia: Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Krzyż Partyzancki, Złoty Krzyż Zasługi, Medal 10- i 40-lecia PRL oraz Brązowy Medal za Zasługi dla Obronności Kraju.

Był znanym autorem książek z zakresu prakseologii, teorii organizacji i naukoznawstwa:

- *Zasady sprawnego działania*. Warszawa 1960
- *Umiejętność przekonywania i dyskusji*. Warszawa 1962
- *Praca człowieka*. Warszawa 1966
- *Prakseologiczne sposoby usprawniania pracy*. Warszawa 1969 – *Elementy prakseologii*. Katowice 1972
- *Podstawy sprawnej organizacji*. W. materiały dla słuchaczy kursów doskonalenia kierowniczej kadry administracyjnej PAN w zakresie zarządzania i organizacji. Wrocław 1975
- *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław 1978
- *Organizacja od dołu i od góry*. Warszawa 1978. *Dylematy sprawnego działania*. Warszawa 1982
- *Organizacja – kierowanie – motywacja w szkole (red.)*. Warszawa 1989

Ponadto pisał na łamach czasopism: „Nauczyciel i Wychowanie”, „Prakseologia”, „Przegląd Organizacji”, „Wychowanie”, „Życie Szkoły”.

Zmarł 17 grudnia 1999 roku w Warszawie.

Literatura

1. Dzida J., Tadeusz Pszczółowski – prakseolog. „Prakseologia” 1987–1988, nr 101.
2. Rządca P., Wspomnienia i refleksje „Master Of Business Administration” 1996, nr 4.

Piotr Kowolik

Konferencje, seminaria, sympozja

I Międzynarodowe Targi Firm Symulacyjnych

Zielona Góra, 17–18 kwietnia 2000

Od wielu lat istniejące w Europie firmy symulacyjne urządzają każdego roku w swoich krajach targi lokalne lub międzynarodowe. W Polsce firmy symulacyjne powstawały po 1990 roku. Prawie po dziesięciu latach ich działalności Polska Centrala Firm Symulacyjnych „Censym” z siedzibą w Zielonej Górze zorganizowała I Międzynarodowe Targi.

W Targach uczestniczyły firmy symulacyjne z Polski: TRAMP z Bydgoszczy, KOLMET CLASSTOUR z Bytomia, TRANS-TUR z Chojnic, EL-CENTEKS z Elbląga, KON-TUR z Gorzowa Wlkp., PRAKSYM z Mińska Mazowieckiego, VARICO z Poznania, KIERIM z Sieradza, MODEX z Sopotu, OSKAR ze Szczecina, PAKTUR z Torunia, WADEMECUM-TUR z Wałbrzycha, DEBIUT z Wyszkowa i dwie firmy zielonogórskie – ALFA i BETA oraz z zagranicy: Q-Pack OY z Finlandii, QCW z Niemiec, KIVIKS MUSTERI AB ze Szwecji.

W otwarciu targów udział wzięli przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, władz wojewódzkich i lokalnych, nauczyciele i licznie zgromadzona młodzież. Targi miały na celu przedstawić

dotychczasowy dorobek firm, szeroką ofertę usług i nowych metod kształcenia zawodowego. Jednocześnie odbywały się seminaria, gdzie poruszano problemy: CC Client-bank, metodyka kształcenia w firmach symulacyjnych, współpraca międzynarodowa firm symulacyjnych, zastosowanie firm symulacyjnych w kształceniu zawodowym.

Spotkania targowe stanowią świetną szkołę dla młodzieży, przygotowując przyszłych pracowników do pracy w nowych warunkach.

Małgorzata Olech-Klonecka

II Letnia Szkoła Młodych Andragogów

Ochla, 26 czerwca–2 lipca 2000

Już po raz drugi w Letniej Szkole Młodych Andragogów młodzi adepci nauki spotkali się z wybitnymi uczonymi z wiodących ośrodków naukowych w Polsce zajmujących się problematyką badań z zakresu nauk humanistycznych i społecznych – w tym roku byli to: prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. Olga Czerniawska, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Edward Haj-

duk, prof. dr hab. Urszula Kaczmarek, prof. dr hab. Józef Kargul – kierownik Szkoły, prof. dr hab. Mieczysław Malewski, prof. dr hab. Józef Półturzycki, prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska. Głównym celem Szkoły było umożliwienie młodym andragogom zaprezentowania własnych wystąpień naukowych oraz, co się z tym wiąże, własnych zainteresowań badawczych i naukowych niezbędnych do twórczego rozwiązywania zarówno problemów naukowych, jak i zadań dydaktycznych. W związku z tym młodzi andragodzy w trakcie trwania szkoły wykonywali rozmaite zadania nabywając (lub doskonaląc) różne umiejętności. I tak na przykład każdy młody uczestnik przewodniczył obradom i był moderatorem dyskusji, wygłaszał referat-komunikat i musiał w dyskusji bronić jego tez. Natomiast wszyscy uczyli się rozwiązywać problemy praktyczne podczas gier symulacyjnych.

Organizatorami II Letniej Szkoły Młodych Andragogów byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Instytut Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.

Uczestnicy Szkoły reprezentowali następujące środowiska naukowe: Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, UMCS w Lublinie, UMK w Toruniu, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Warszawski, WSP w Zielonej Górze oraz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Uroczystego otwarcia Letniej Szkoły Młodych Andragogów dokonał Prorektor WSP w Zielonej Górze prof. dr hab. Zdzisław Wołk i Dziekan Wydziału Pedago-

gicznego prof. dr hab. Ryszard Stanskiwicz. Następnie kierownik Szkoły prof. J. Kargul przywitał zebranych i przedstawił ramowe założenia programowo-organizacyjne Szkoły. Ścisłe przestrzegany harmonogram spotkań przewidywał, iż przed południem będą się odbywały się wykłady i spotkania z wybitnymi pracownikami naukowymi, natomiast po południu zajęcia prowadzone przez uczestników Szkoły oraz gry symulacyjne.

Prace Szkoły zainaugurował wykład prof. dr hab. Edwarda Hajduka z WSP w Zielonej Górze, którego tematem przewodnim były „znaki firmowe”, czyli wyróżniki narodu polskiego na tle innych narodów świata. Prelegent nakreślił obszary życia społecznego, w których poszczególne narody się porównują. Są to wg niego: literatura, muzyka, film, sport, umiejętność pracy zespołowej, osiągnięcia techniki z zastosowaniem wyników naukowych, osiągnięcia nauki oraz architektura. Profesor podkreślił, iż twórcami historii Polski byli przede wszystkim wojskowi, politycy, duchowni oraz pisarze, natomiast nie ma wśród nich ekonomistów i inżynierów, co jest domeną innych nacji. Był to wykład polemiczny i spotkał się z bardzo żywym odzewem słuchaczy.

Badania ilościowe i jakościowe w andragogice to temat wystąpienia prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej. Pani profesor ukazując niezaprzeczną przewagę badań jakościowych nad ilościowymi omówiła szczegółowo metodę biograficzną – czyli znaczenie biografii i autobiografii w procesie poznania i rozwoju dorosłego człowieka. Jednostka snując rozważania nad własną drogą edukacyjną lepiej poznaje i rozumie siebie i swoje postępowanie, przez co rozwija i wzbogaca własną osobowość

oraz osobowości ludzi będących świadomymi słuchaczami czyichś autobiograficznych rozważań.

Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak w swoim wystąpieniu skupiła się nad językiem i jego rolą w badaniach jakościowych. Autorka określiła napięcia między ikonografią a tekstem (erą obrazu i erą Gutenberga) oraz omówiła funkcję informacyjną i kreatywną języka nauki, w aspekcie pedagogicznej „wieży Babel”, czyli poplątania języka pedagogów. W dalszej części swych rozważań prelegentka rozróżniła pojęcia (mające jednoznaczne, stałe znaczenie) i kategorie języka (mające dynamiczne, osadzone w kontekście znaczenie) oraz nakreśliła właściwości współczesnego języka nauki, tzn. kolokwialność pierwotną i wtórną, naukowość oraz umiędzynarodowienie języka nauki.

Wędrowka po andragogice, czyli droga do andragogiki to temat wystąpienia prof. dr hab. Tadeusza Aleksandra. Profesor nakreślił szczegółowo swoją biografię naukową oraz przedstawił znaczące publikacje, ze wszystkich okresów swojego rozwoju naukowego. Jego twórczość naukowa ogniskuje się wokół teorii i praktyki kształcenia oraz wychowania ludzi dorosłych jak również ich życia kulturalnego i z tego zakresu opublikował ponad 150 prac.

Prof. dr hab. Józef Kargul swoje wystąpienie oparł na tezach zawartych w swojej najnowszej książce „Obszary edukacji dorosłych – wstęp do teorii całościowej edukacji”. Prelegent przedstawił różne ujęcia edukacji w procesie pracy, przytaczając teorie i definicje (w tym i pedagogiki pracy) w ujęciu historycznym. Następnie nakreślił etapy rozwoju zawo-

dowego człowieka od momentu przygotowania go do pracy do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie oraz w oparciu o zmiany w procesie pracy określił pięć typów dróg zawodowych odzwierciedlających współczesną sytuację rynku pracy. Konkluzja wykładu była kontrowersyjna, autor mianowicie stwierdził, że zmiany charakteru rynku pracy i wymagań pracodawcy likwidują część pola badań pedagogów zajmujących się pedagogiką pracy, bowiem pracodawcy postrzegają poszczególnych pracowników jako jednostki przynoszące dochód i nie interesuje ich, co człowiek robi po pracy, do jakiej partii należy, jakie życie kulturalne prowadzi.

Swój wykład pani prof. dr hab. Urszula Kaczmarek poświęciła w całości promocji skryptu „Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce”, której jest współautorką. Przewieziono słuchaczom bardzo interesujące etapy powstawania publikacji, a także co wspomniana publikacja zawiera. A jest to publikacja bardzo obszerna, w której zamieszczono: rozdziały poświęcone definicjom kultury, określeniu co to jest uczestnictwo w kulturze, co to jest animacja społeczno-kulturalna, zawarte są tu również rozważania na tematy czasu wolnego, pedagogiki zabawy i edukacji kulturalnej oraz polityki kulturalnej także w ujęciu polskiej rzeczywistości kulturowej po roku 1989.

Dochodzenie do pisarstwa pedagogicznego to temat wystąpienia pani prof. dr hab. Eugenii A. Wesołowskiej. Pani Profesor w sposób wzruszający i pełen wigoru przedstawiła swój życiorys, w tym i karierę zawodową. Opowieść swą zaczęła od roli rodziny w życiu człowieka i kontynuowała ją aż do chwili obecnej. Bardzo pouczająca była historia dużego zaangażowania prele-

gentki w osobisty rozwój intelektualny i naukowy. Mimo wielu trudności i przeciwności osiągnęła duże sukcesy na polu działań naukowych i stała się jednym z wiodących andragogów w Polsce.

Granice autonomii edukacji dorosłych to temat wystąpienia pana prof. dr. hab. Mieczysława Malewskiego. Prelegent przyjmując dwie zmienne: dostęp do edukacji (powszechny dostęp do edukacji lub równość szans) oraz o poziom nauczania (zróźnicowanie negatywne, zestandaryzowanie, zróźnicowanie pozytywne) skonstruował 6 wariantów systemu edukacyjnego i doszedł do wniosku, że nie ma dobrego wariantu systemu edukacyjnego rozwiązującego wszelkie problemy natury społecznej i moralnej. Następnie przedstawił nam ideologię edukacyjną Taylora, określającą od czego zależy sukces edukacyjny. W podsumowaniu autor spuentował, że edukacja dorosłych jest zdeterminowana przez edukację stacjonarną, co miało charakter polemiczny i spotkało się z burzliwymi reakcjami słuchaczy.

Ciekawa biografia pana prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego była punktem wyjścia do jego rozważań na temat kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych w Polsce i innych krajach europejskich. Jako przykładowe modelowe rozwiązanie została przedstawiona Akademia Edukacji Dorosłych w Lucernie. U nas w kraju nie ma natomiast autonomii wydziałowej lub centrów kształcenia dorosłych, brak jest kształcenia specjalistów edukacji dorosłych. Dalsze rozważania referującego dotyczyły kondycji państwowego i niepaństwowego szkolnictwa wyższego, ze szczególnych uwzględnieniem kształcenia pedagogów.

Młodym adeptom andragogiki zgodnie z założeniami Letniej Szkoły umożli-

wiono zaprezentowanie własnych wystąpień, w ramach których zabrali głos: mgr Dorota Barwińska (UJ Kraków), mgr Beata Bury (UJ Kraków), mgr Anna Dudak (UMCS Lublin), mgr Artur Fabiś (UW), mgr Joanna Janik (Uniwersytet Opolski), dr Krzysztof Klimek (UMK), mgr Anna Maklakiewicz (UMK), dr Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański), dr Ewa Narkiewicz (WSP Zielona Góra), mgr Jerzy Ochocki (WSP Zielona Góra), mgr Renata Runiewicz (UMK), mgr Ewa Sarzyńska (UMCS Lublin), dr Elżbieta Siarkiewicz (WSP Zielona Góra), mgr inż. Maciej Sobański (ITeE Radom), mgr Danuta Sobiesiak (UW), mgr Elżbieta Wieczór (UMK), dr Elżbieta Woźnicka (Uniwersytet Łódzki). Wystąpienia te wzbudziły żywe zainteresowanie słuchaczy i stały się zaczynem wielu burzliwych dyskusji, w trakcie których udzielano referującym cennych uwag, wskazówek i rad, służących doskonaleniu ich warsztatów naukowo-badawczych.

Ważnym zadaniem Szkoły była też integracja środowiska, wymiana doświadczeń oraz wzajemna inspiracja. Bardzo ważne znaczenie miały także pozaformalne spotkania uczestników oraz grona profesorów w trakcie organizowanych ognisk, wspólnych wieczorów, zwiedzania skansenów w Ochli oraz udziału w Lubuskim Lecie Filmowym. Służyło to integracji środowiska andragogów, wzajemnemu poznaniu oraz nawiązaniu kontaktów mogących służyć dalszej naukowej współpracy. Nieoceniona w tym wypadku okazała się rola pana mgr. Mirosława Gancarza (WSP Zielona Góra), który jako sekretarz Szkoły wziął na siebie ciężar nieformalnych spotkań uczestników i służył wszelką pomocą jej kierownikowi panu prof. Józefowi Kargulowi.

Na zakończenie II Letniej Szkoły Andragogów prof. Józef Kargul podziękował profesorom za przybycie i aktywny udział w pracach Szkoły, poprzez własne wystąpienia oraz kształtowanie postaw i zachowań uczestników mających stanowić w przyszłości ich następców. Pan profesor w imieniu grona wybitnych naukowców wyraził zadowolenie z przebiegu prac Szkoły i zachęcał uczestników do dalszych postępów na drodze zdobywania wiedzy i kompetencji niezbędnych dla podjęcia działalności naukowo-dydaktycznej. Głos zabrali także przedstawiciele młodego pokolenia andragogów składając na ręce pana prof. Józefa Kargula podziękowania za bardzo dobrą organizację spotkania, którego formuła była doskonale przemyślana i stworzyła uczestnikom szansę na poszerzenie horyzontów twórczego naukowego myślenia, co mam nadzieję że będzie także udziałem uczestników następnych spotkań młodych andragogów.

Maciej Sobański

Więcej niż rozmowa – komunikacja w edukacji specjalnej

Bad Lauterberg/Harz, 23–26 listopada 2000

Po raz 23 w wypoczynkowej miejscowości Bad Lauterberg w górach Harcu odbywało się doroczne sympozjum Niemieckiego Stowarzyszenia Pedagogów Specjalnych (Berufsverband der Heilpädagogen e.V.). Patronat sprawowała Pani

minister ds. rodziny, osób starszych, kobiet i młodzieży Christine Bergmann.

Według informacji zawartych w rocznym sprawozdaniu zarządu, Stowarzyszenie 1 listopada 2000 roku liczyło 4287 członków, przy nasilającej się tendencji wzrostowej. Podstawowymi celami są:

- reprezentowanie zawodowych interesów członków, pedagogów specjalnych,
- zaspokajanie potrzeb osób niepełnosprawnych,
- zapewnienie wymiany informacji i doświadczeń
- realizacja doksztalcania i doskonalenia,
- wspieranie kontaktów między teoretykami a praktykami edukacji specjalnej.

Najwyższą władzą Stowarzyszenia jest doroczne zebranie członków, podczas którego raz na cztery lata wybierany jest zarząd (Vorstand), składający się z przewodniczącego, zastępcy i 6 członków. Na szczeblu poszczególnych krajów związkowych wybierani są przedstawiciele koordynujący pracę lokalną (Landesbeauftragter) oraz przedstawiciele regionalni (RegionalsprecherInnen), organizujący aktualnie pracę 50 grup regionalnych. Przewodniczącym zarządu jest Dr Martin Korte z Berlina.

Zarząd powołuje do pracy Biuro Krajowe (Bundesgeschäftsstelle) prowadzące sprawy administracyjne, rachunkowość, kontakty z członkami oraz zewnętrznymi organizacjami, a także prowadzenie dokumentacji. Wydawane jest własne czasopismo, kwartalnik „BHP – Info”. Pracami Biura Zarządu, znajdującego się w Kilonii, kieruje dyrektor Wolfgang van Gulijk.

Będąc uczącą się organizacją Stowarzyszenie wspiera edukację ustawiczną swoich członków. Znaczące miejsce w pracy Stowarzyszenia zajmują między-

narodowe kontakty z pedagogami specjalnymi krajów europejskich. Podczas dorocznego sympozjum w roku 1999 (18–21 listopada) zajmowano się edukacją specjalną w Europie. Natomiast 7–9 kwietnia 2000 r. w Berlinie obradowało 4 Tematyczne Sympozjum Stowarzyszenia. Prace koncentrowały się wokół zagadnienia: „Pedagodzy specjaliści w Europie – cele i metody pracy pedagogicznej oraz działalności stowarzyszenia”. Obok licznej grupy niemieckich pedagogów specjalnych w pracach Sympozjum uczestniczyli przedstawiciele m.in. z Austrii, Czech, Luksemburga, Szwajcarii, Polski. Podczas obrad w czterech grupach roboczych podejmowano próbę udzielenia odpowiedzi na pytania:

- czy wielostronność i zróżnicowanie pracy w ramach pedagogiki specjalnej w Europie stwarza możliwość (konieczność) wzajemnej kooperacji.
- czy różnorodne drogi edukacyjne prowadzą w ślepią uliczkę?
- jakie najważniejsze wyzwania stoją przed europejskimi pedagogami specjalnymi?
- jak można zespolic cele pracy pedagogicznej i organizacyjnej?

W dyskusji wskazywano na potrzebę wypracowania możliwie najlepszych systemów wsparcia pedagogicznego oraz edukacji specjalnej z uwzględnieniem celów, treści, zasad, metod, strategii organizacyjnej oraz procedur ewaluacyjnych. Znaczącym krokiem było jednogłośnie przyjęcie 9 kwietnia 2000 r. treści „Berlińskiej deklaracji o współpracy europejskich stowarzyszeń zawodowych pedagogów specjalnych”.

Jak już wspomniałem, wiodącą tematyką dorocznego sympozjum w Bad Lauterberg była komunikacja w edukacji spe-

cialnej. Po przywitaniu zebranych przez przewodniczącego Stowarzyszenia Dra Martina Korte oraz Wenera Eilte referaty plenarne wygłosili:

- Prof. Marie-Luise Anger: Pantomima pomocą w kształtowaniu komunikacji,
- Prof. dr Felix von Cube: Chęć osiągnięć – biologiczne aspekty edukacji specjalnej,
- Prof. dr Renate Zimmer: Komunikacja i ruch – znaczenie cielesnych i ruchowych doświadczeń dla kształtowania kontaktów osób niepełnosprawnych,
- Prof. dr Walter Spiess: Nie tylko rozmawiać, ale też dawać impulsy – konstruktywistyczne, zorientowane na rozwój, rozmowy z dziećmi i młodzieżą.

W sobotę 25 listopada 2000 odbywała się praca w warsztatach obejmujących tematykę:

- 1) psychomotoryka – teoretyczne podstawy i praktyczne przykłady, Prof. dr Renate Zimmer i Frank-J. Lemke,
- 2) niemiecka mimika i gestykulacja, Erika Beyer,
- 3) pięć podstaw tożsamości – diagnoza dla obszarów pracy socjalnej i edukacji specjalnej, Dr Eva Scala,
- 4) antyagresywny trening – interwencja przeciwko napastnikowi zorientowana na ciało i retorykę, Dr Michael Heilmann,
- 5) tajemnicze kody mowy ciała – prawda, która odsłania nasze słowa, Christine Spiegel,
- 6) komunikacja bazowa – komunikacja bez oczekiwań, Winfried Mail,
- 7) rola obrazu w edukacji specjalnej, Prof. dr W. Overdick,
- 8) także rozmawiać – podstawy retorycznej komunikacji, Petra Homberger/Eva Sauer,

- 9) komunikacja wsparta systemem symboli Bliss, Heinz Becker,
- 10) kiedy nie zgadza się „emocjonalna gramatyka” między rodzicami a dziećmi, Andreas Reckels,
- 11) praktyczne ćwiczenia wprowadzające w pantomimiczną pracę z osobami niepełnosprawnymi, Prof. dr Marie-Luize Anger z zespołem.

Wykłady plenarne odbywały się dla około 600 słuchaczy przy zastosowaniu nowoczesnych środków dydaktycznych. Warsztaty tematyczne umożliwiły uczestnikom pogłębienie wiedzy z orientacją na jej praktyczne zastosowanie.

Jerzy Stochmiałek

Multimedia w Biznesie 2000

Częstochowa, 20–22 września 2000 r.

Druga Międzynarodowa Konferencja „Multimedia w Biznesie 2000” zorganizowana została przez Wydział Zarządzania Politechniki Częstochowskiej.

Współorganizatorami konferencji byli: Telekomunikacja Polska Oddział Częstochowski, Elektrownia Jaworzno III, Gondalf Polska, Kredyt Bank PBI Oddział Częstochowa, MarcSoft, Philips Speech Processing and CS – Creative Solutions, PL – tender, President Electronics Poland, RWT – Telefony Polskie, TNOiK Oddział Częstochowa.

Celem konferencji była prezentacja szeroko pojętych technik i technologii multimedialnych, usprawniających zarówno prowadzenie działań gospodarczych, jak i ich nauczanie.

W ramach konferencji prowadzono dwa nurty prezentacji osiągnięć:

- naukowo-edukacyjny,
- komercyjny, w tym wystawa urządzeń i oprogramowania.

W nurcie komercyjnym wiodące firmy prezentowały aplikacje i wdrożenia systemów multimedialnych dla przedsiębiorstw i edukacji. Między innymi przeprowadzono wideokonferencję nt.: „Możliwości zastosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w edukacji”, której inicjatorem był Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu przy technicznym wsparciu Radomskiej Wytwórni Telefonów – Telefony Polskie S.A.

Prezentacja wideokonferencyjna z udziałem pracowników ITeE obejmowała następującą problematykę:

1. „Instytut Wirtualny – nowe możliwości w badaniach naukowych” – prof. H. Bednarczyk.
2. „Społeczeństwo informacyjne – nowe możliwości przygotowania projektów badawczych w ramach V Programu Ramowego UE” – dr inż. M. Piotrowski.
3. „Uznawanie kwalifikacji zawodowych w wymiarze europejskim” – dr inż. K. Symela.
4. „Kształcenie wirtualne – nowe możliwości edukacji na odległość” – mgr inż. M. Bochniak.
5. „Unowocześnienie usług dydaktyczno-szkoleniowych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych” – mgr inż. D. Koprowska.

Krzysztof Symela

Ogólnopolska Inauguracja Roku Szkolnego 2000/2001 w Oświacie Dorosłych

Szczebrzeszyn, 22 września 2000 r.

Uroczyste otwarcie roku szkolnego nie bez przyczyny odbyło się w Liceum Ogólnokształcącym im. Zamoyskich w Szczebrzeszynie, gdzie znajduje się siedziba Wszechnicy Roztoczańskiej.

Okolicznościowe referaty wygłosili:

- dr Wiesław Gworys: *Jakość kształcenia – jakość pracy – jakość życia*;
- prof. dr hab. Stanisław Kaczor: *Edukacja a demokracja*.

Seminarium było okazją do podsumowania pierwszego roku i zarysowania perspektyw dalszej działalności Wszechnicy, co przedstawiła Prezes Wszechnicy Roztoczańskiej Pani Irena Kurzępa w swym wystąpieniu.

Uczestnikami seminarium byli przedstawiciele Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, władz samorządowych wojewódzkich, powiatowych i lokalnych, kuratorium, zakładów pracy, młodzież i dorośli związani ze szkołą i Wszechnicą.

W dyskusji nie szczędzono słów uznania dla dokonań Wszechnicy.

Ostatnim punktem programu uroczystości było otwarcie pracowni komputerowej Wszechnicy Roztoczańskiej ufundowanej przez Przedstawicielstwo Niemieckich Uniwersytetów Ludowych w Polsce.

Teresa Sarleja

Edukacja 2000 – teoria, praktyka

Radom, 22–23 września 2000 r.

Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Politechnikę Radomską, Instytut Technologii Eksploatacji, Mazowieckie Kuratorium Oświaty i Wychowania i Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Radomiu pod patronatem JM Rektora prof. zw. dr. hab. inż. Wicentego Lotko w ramach obchodów 50-lecia Politechniki Radomskiej. Celem konferencji była diagnoza stanu oświaty rok po wdrażanej reformie edukacyjnej, wypracowanie kierunków dalszych działań reformatorskich. Obrady prowadzone były w formie plenarnej i w sekcjach tematycznych połączonych z dyskusją wokół trzech obszarów problemowych: reforma oświaty a problemy edukacji nauczycielskiej; współczesne problemy polityki oświatowej w Polsce; przemiany w edukacji a problemy efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

A.S.

Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych i edukacji

Radom 03–04 października 2000

Z okazji 50-lecia istnienia Politechniki Radomskiej im. K. Pułaskiego Wydział Materiałoznawstwa i Technologii Obuwia zorganizował we współpracy z ITeE Międzynarodową Konferencję Naukową „Projektowanie, materiały, technologia

skóry, odzieży i obuwia”. Drugi dzień obrad zorganizowany przez OKiDK poświęcony był problematyce współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych i edukacji i pod takim tytułem trwały dyskusje przedstawicieli krajowych i zagranicznych instytucji edukacyjnych, zasadniczych, średnich oraz wyższych szkół kształcących zawodowo, przedsiębiorców, jak również przedstawicieli samorządu radomskiego. W obradach tej sekcji wzięli udział pracownicy naukowcy oraz przedsiębiorcy z Niemiec, Finlandii, Rosji, Ukrainy, Czech oraz Litwy. Celem spotkania była konsolidacja środowiska naukowego i producentów umożliwiająca w przyszłości przygotowanie nowych wspólnych międzynarodowych projektów badawczych, wydawniczych i edukacyjnych. Dokonano prezentacji dotychczasowych doświadczeń we współpracy międzynarodowej poszczególnych instytucji reprezentowanych przez gości z kraju i zagranicy. Złożono pierwsze propozycje nowych przedsięwzięć naukowo-badawczych, które mogą być realizowane w ramach projektów międzynarodowych.

A.S.

Inauguracja roku akademickiego w szkołach SOP

Opole, 16 października 2000 r.

Wszystkich zgromadzonych gości, przedstawicieli władz miasta, województwa, Zarządu Głównego SOP – założyciela uczelni, parlamentarzystów, a także pracowników i studentów Wyższej Szkoły

Zarządzania i Administracji powitał Rektor dr Marian Duczmal. W wystąpieniu programowym przedstawił syntetyczną ocenę dotychczasowej działalności uczelni oraz nakreślił kierunki rozwoju na najbliższe lata. W 2000 roku zakończono drugi pełny cykl kształcenia na kierunku zarządzanie i marketing, zaś na nowo utworzonych: pedagogika i politologia studenci rozpoczęli drugi rok nauki.

Uczelnia otrzymała dwa granty z Kuratorium Oświaty, które pozwoliły na zorganizowanie studiów podyplomowych z zakresu edukacji filozoficznej oraz nauczania o przyrodzie. Studenci mają swój udział w przygotowywaniu wielu przedsięwzięć na rzecz osób w trudnym położeniu. Stałą opieką objęto domy dziecka i domy pomocy społecznej.

W swoim przemówieniu Rektor podkreślił znaczenie uczelni dla podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa, poczucie odpowiedzialności za formowanie postaw moralnych, kształcenia charakterów, uczenia zasad demokracji i wykorzystywania szans, jakie ona daje.

Wykład inauguracyjny wygłosił prof. dr hab. Andrzej W. Jabłoński.

* * *

Częstochowa, 28 października 2000

Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki w Częstochowie założona przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich zainaugurowała rok akademicki jesienią 2000 roku, choć zajęcia trwają od lutego. Jest siódmą uczelnią w Częstochowie. Profil kształcenia studentów wybrany został na drodze analizy rynku edukacyjnego i uwzględniał „Program społeczno-gospo-

darczy miasta Częstochowy do 2000 rku”. Mimo jeszcze słabo rozwiniętej infrastruktury turystycznej, co dotyczy nie tylko tego miasta, a również całego kraju, przygotowuje przyszłe kadry do obsługi ruchu turystycznego.

W przemówieniu programowym dr Wiesław Gworys – Rektor Szkoły mówił o planach rozbudowy uczelni, poprawę bazy lokalowej dla celów dydaktycznych i rekreacyjnych. Stawiał na wysoką jakość kształcenia poprzez pozyskanie wybitnych autorytetów w szeregach kadry, ubieganie się w przyszłości o uprawnienia studiów magisterskich.

W uroczystości uczestniczyli oprócz studentów i kadry uczelni przedstawiciele władz miasta i województwa śląskiego, wyższych szkół częstochowskich, lokalnych organizacji oświatowych.

Stanisław Kaczor

Jakość kształcenia w uzyskaniu kwalifikacji zawodowych

Katowice, 8–9 listopada 2000 r.

Głównym celem konferencji naukowej było ukazanie działań podejmowanych przez placówki i organizacje oświatowe w zakresie wdrażania systemów jakości usług edukacyjnych na przykładzie funkcjonującego systemu zarządzania jakością w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Katowicach w zakresie kształcenia kursowego oraz przedyskutowanie propozycji dotyczących procedur ewaluacyjnych dla oceny jakościowej procesów kształcenia i doskonalenia zawodowego. Organizato-

rem konferencji był ZZDZ ZG z udziałem Instytutu Technologii Eksploatacji i DVV. W sesji plenarnej referat przedstawił dr hab. inż. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE. Następnie dyskusję kontynuowano w trzech zespołach: Jakość kształcenia w systemie pozaszkolnym – prowadzący dr inż. Marian Piotrowski; Ewaluacja treści kształcenia zawodowego – przewodniczący dr inż. Krzysztof Symela; Potwierdzenie kwalifikacji zawodowych – prowadzący prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski, IBE w Warszawie.

Zajęcia w zespołach dyskusyjnych kontynuowano w drugim dniu konferencji, a sprawozdanie wraz z przyjętymi wnioskami w zespołach było przedstawione na sesji plenarnej podsumowującej obrady.

Miroslaw Żurek

Przyszłość oświaty zawodowej – problemy do rozwiązania

Warszawa, 18 grudnia 2000 r.

Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych zorganizowała seminarium pod patronatem Instytutu Badań Edukacyjnych. Tematyka obrad została określona w wystąpieniach:

- Prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz: Strategia rozwoju szkolnictwa w Polsce;
- Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski: Tendencje zmian strukturalnych w szkolnictwie zawodowym;
- Prof. dr hab. Mieczysław Kabaj: Uwarunkowania polskiego rynku pracy;

- Prof. dr hab. Janusz Gęsicki: Jak kształcić na europejski rynek pracy;
- Dr inż. Barbara Baraniak: Edukacja wobec problemów cywilizacyjnych;
- Mgr Ryszard Szubański: Kwalifikacje zawodowe a rynek pracy.

Celem seminarium było przedstawienie przez wybitnych znawców problemów oświaty zawodowej i rynku pracy oraz trendów rozwojowych szkolnictwa polskiego, wypracowanie opinii – stanowiska w sprawie problemów do rozwiązania w dziedzinie oświaty zawodowej. W seminarium uczestniczyli przedstawiciele nauki, oświaty zawodowej, resortów: edukacji, pracy i spraw społecznych, organizacji społecznych, samorządu terytorialnego.

A.S

Uznawanie i potwierdzanie kwalifikacji zawodowych w Unii Europejskiej i Polsce

Radom, 28 listopada 2000 r.

Seminarium zorganizowane przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji było podsumowaniem realizowanego w 2000 roku projektu pilotażowego Leonardo da Vinci nt.: *Metody i procedury akredytacji kwalifikacji zawodowych na europejskim rynku pracy*. Oprócz prezentacji wyników projektu na seminarium wymieniono doświadczenia między polskimi i zagranicznymi instytucjami zainteresowanymi uznawaniem bądź potwierdzaniem kwalifikacji zawodowych, opiniowaniem i inicjatywami w zakresie uznawania kwalifikacji oraz

badaniami nad porównywaniem kwalifikacji zawodowych.

Referaty wygłosili:

- Marian Szczerek: Udział ITeE w programach międzynarodowych;
- Zbigniew Kramek: Rozwiązania systemowe w zakresie uznawania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych w Unii Europejskiej i Polsce;
- David Ellis: Prezentacja roli Sheffield College w regionie w systemie uznawania kwalifikacji informatycznych;
- John Webster: System akredytacji kwalifikacji w Wielkiej Brytanii w kontekście realizowanego projektu pilotażowego;
- Marzena Bochniak: Prezentacja rezultatów zrealizowanego projektu pilotażowego oraz perspektyw jego kontynuacji;
- Elmar Süß: Prezentacja roli Berufsbildungverein Annaberg e.V. w kształceniu zawodowym;
- Bernd Golde: System akredytacji informatycznych kwalifikacji zawodowych w Niemczech;
- Krzysztof Symela: Rozwój systemu standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce – możliwości współpracy międzynarodowej.

A.S.

Miejsce i rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu nauczycieli dla zreformowanej szkoły

Kraków, 5–7 grudnia 2000 r.

Konferencja zorganizowana została przez centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich i Akademię Pe-

dagogiczną w Krakowie we współdziałaniu Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Zagadnienia poruszane podczas obrad:

- Cele, funkcje i zadania praktycznego kształcenia nauczycieli;
- Podstawy prawne funkcjonowania praktyk pedagogicznych;
- Organizacja praktycznego kształcenia nauczycieli;
- Teoria i praktyka w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole.

Refleksja nad tradycyjną i niestandardową praktyką pedagogiczną studentów, poszukiwanie inspiracji i określenie znaczenia praktyki w przygotowaniu absolwenta studiów nauczycielskich do pracy w zreformowanej szkole prowadziły do wypracowania wniosków dotyczących modernizacji praktyk ogólnopedagogicznych i przedmiotowych.

A.S.

Modernizacja systemu kształcenia zawodowego. Modułowe dokumentacje programowe – realizacja eksperymentu pedagogicznego w latach 1996–2000

Radom, 19 grudnia 2000 r.

Ekspertyza pedagogiczna w ramach Programu PHARE UPET/IMPROVE trwał w latach 1996–2000. Podstawowym jego celem było wdrażanie, rozwijanie i pro-

mowanie nowego modelu kształcenia w szkole zawodowej.

Ekspertyza realizowała 44 szkoły zawodowe, ponad 700 nauczycieli w 27 zawodach o łącznej liczbie 6273 absolwentów. Kompleksowe badania ewaluacyjne i ocenę eksperymentu prowadził Zakład Badań Edukacji Zawodowej Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Celem seminarium było przedstawienie informacji i problemów związanych z reformą systemu edukacji zawodowej, zapoznanie ze zmianami w systemie kształcenia zawodowego, prezentacja strategii modelowania sylwetki zawodowej absolwenta oraz wyników końcowych eksperymentu, wymiana i upowszechnianie doświadczeń na temat optymalizacji modułowych programów nauczania oraz procesu kształcenia w systemie modułowym.

Zaproszonych gości powitał prof. dr hab. Henryk Bednarczyk. Pozostałe wystąpienia: Ryszard Szubański: Zmiany w systemie kształcenia zawodowego na tle uwarunkowań społecznych, gospodarczych i prawnych;

Anna Wasiak: Strategia modelowania sylwetki zawodowej absolwenta w reformowanym systemie szkolnictwa zawodowego; Krzysztof Symela: Konstruowanie modułowych programów nauczania dla reformującej się szkoły zawodowej;

Janusz Figurski: Realizacja eksperymentu pedagogicznego w latach 1996–2000 – rekomendacja dla systemu edukacji zawodowej;

Ireneusz Woźniak: Efektywność wewnętrzna i zewnętrzna kształcenia w świetle wyników badań;

Gabriela Poloczek: Ujednolicony egzamin z nauki zawodu i egzaminy wewnętrzne w reformującej się szkole zawodowej;

Mieczysław Sroka: Proces kształcenia w szkole zawodowej według modułowych programów nauczania;

Andrzej Prochownik: Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie realizacji programów o budowie modułowej. W seminarium udział wzięli kuratorzy oświaty, dyrektorzy i koordynatorzy wewnątrzszkolni ze szkół zawodowych uczestniczących w eksperymencie, przed-

stawiciele resortów: edukacji, pracy i polityki społecznej, Krajowego Urzędu Pracy, instytutów naukowych, CODN, Centralnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, Biura Koordynacji Kształcenia Kadr, organizacji społecznych i władz samorządowych.

Janusz Figurski

Co warto przeczytać

Strategia rozwoju Polski do roku 2020

Tom I: „Diagnoza ogólnych uwarunkowań rozwojowych”, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000. Dom Wydawniczy ELIPSA, s. 412.

W 1995 roku Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN opublikował pracę „W perspektywie roku 2010. Raport w sprawie opracowania długookresowej strategii rozwoju Polski do roku 2010”. Była to pierwsza w kraju koncepcja długookresowej strategii dla Polski na okres do roku 2010, oparta na analizie pięciu możliwych wariantów. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” zaproponował oprzeć strategię długookresowego rozwoju Polski na jednym z nich, to jest na ofensywie edukacyjnej.

Rząd nie przyjął jednak tego priorytetu i związanych z nim wyborów strategicznych. Natomiast publikacja ta spotkała się z dużym zainteresowaniem społecznym.

Po czterech latach Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przystąpił do opracowania nowej, zmodyfikowanej wersji strategii rozwoju Polski z wydłużeniem jej horyzontu do roku 2020. Zasadnicze zmiany, jakie nastąpiły po 1994 roku, związane zwłaszcza z postępującą w szybkim tempie globalizacją gospodarki światowej oraz

z przystąpieniem Polski w najbliższych latach do Unii Europejskiej, czynią te przedsięwzięcia szczególnie dziś aktualne.

Prezentowana publikacja przedstawia wyniki zakończenia pierwszego etapu studiów nad opracowaniem koncepcji długookresowej strategii rozwoju Polski do roku 2020. Główny przedmiot analiz w pierwszym etapie stanowiły uwarunkowania dalszego rozwoju kraju w okresie do roku 2020. Zdaniem członków Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” określają je głównie trzy czynniki:

- obecny jej stan (diagnoza gospodarki i społeczeństwa),
- przyszłe zobowiązania i następstwa szeregu faktów i procesów z przeszłości (konsekwencje procesów demograficznych, terminów spłat kredytów i zobowiązań międzynarodowych),
- i wreszcie wpływ przewidywanych trendów światowych na możliwości rozwoju w samym kraju (megatrendy przyszłości, perspektywy globalizacji, nowe technologie cywilizacji informacyjnej).

Prezentowany tom I zawiera wyniki prac diagnostycznych. W roku 2001 ma się ukazać tom II poświęcony strategii rozwoju Polski do roku 2020. Tom I obejmuje łącznie 12 opracowań, z których 9 przedstawia prognozy sytuacji światowej i stosunków międzynarodowych pod kątem analizy zjawisk wpływających na warunki rozwoju

w Polsce. Z kolei 3 poświęcone są ocenie sytuacji społecznej w kraju. Dwa omawiają sprawy ustrojowe i polityczne. Jeden zaś analizuje uwarunkowania przestrzenne rozwoju Polski w tym dwudziestolecie.

Autorami ekspertyz (opracowań) są znani naukowcy i eksperci w dziedzinach, których dotyczy „Strategia rozwoju Polski do roku 2020”; tacy jak: Jerzy Z. Holzer, Andrzej P. Wierzbicki, Jerzy Kleer, Zbigniew Madej, Jerzy Kołodziejski i Zdzisław Sadowski.

Ich zdaniem prace nad strategią wykazują, że ofensywa edukacyjna będzie główną szansą dla Polski w XXI wieku, a społeczeństwo przyszłości i rysująca się w procesie ewolucji cywilizacja informacyjna będzie społeczeństwem opartym na wiedzy. W tym świetle głęboka reforma systemu edukacji i odnowienie kwalifikacji społeczeństwa staje się problemem najważniejszym i najpilniejszym dla Polski.

Problemy przedstawione w pracy spotkają się na pewno z zainteresowaniem polityków, a zwłaszcza polityków oświatowych, gdyż wprowadzają w krąg problemów, których rozwiązanie w ciągu najbliższych 20 lat decydować będzie o przyszłości naszego kraju.

Stanisław Karaś

Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły

Ryszard Szubański, Warszawa – Łódź 1999, Wydawnictwo Szkolne PWN, 124 s.

Przyszła szkoła stanowiąc wynik doniosłych przemian, jakie dokonują się

w naszym kraju, będzie nowa zarówno w swej formie, jak i treści, toteż kierowanie i zarządzanie taką szkołą będzie wymagało nie tylko optymalizacji działań kierowniczych zgodnych z zasadami prakseologii, ale także poszukiwania śmiałych, lepszych rozwiązań i szybkiego wdrażania ich do codziennej praktyki.

Szczególna rola i odpowiedzialność za sprawne funkcjonowanie przyszłego modelu systemu edukacji spoczywa na kadrze kierowniczej. Ma ona bowiem istotny wpływ na całokształt organizacji pracy szkoły oraz na to, czy założenia naszej polityki oświatowej będą realizowane prawidłowo, zgodnie z polityką państwa.

Omawiana praca otwiera serię wydawniczą PRACA I ZARZĄDZANIE W SZKOLE Wydawnictw Szkolnych PWN. Ryszard Szubański pracownik łódzkiej oświaty, ma szerokie doświadczenie, ponieważ przeszedł prawie wszystkie stopnie kariery szkolnej od nauczyciela, poprzez dyrektora szkoły, pracownika Wydziału Edukacji, aż po stanowisko wicekuratora. Autor w swoim opracowaniu wykorzystuje nie tylko nabyte doświadczenia, ale też opracowania naukowe oraz dorobek zachodnich systemów edukacyjnych, w szczególności brytyjskiego, na wzorach którego prowadzona jest reforma w polskiej oświacie.

Cała praca składa się z kilku rozdziałów poprzedzonych „Wstępem”. Rozdział zatytułowany „**Formalnoprawne aspekty sprawowania nadzoru pedagogicznego**” określa podstawę prawną, określającą zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego, wynikającą z Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty – kilkakrotnie nowelizowanej w **art. 33. ust. 1 i 2 oraz art. 35. ust. 4** określa zakres

nadzoru pedagogicznego, w tym dyrektora szkoły, do którego należy: diagnozowanie i ocenianie pracy nauczycieli; udzielanie pomocy i opieki w sprawach kształcenia; wnioskowania w sprawach doskonalenia zawodowego; zapewnienia bieżącej informacji o aktualnych problemach oświatowych i gromadzenie informacji o pracy nauczycieli w celu dokonywania oceny ich pracy.

W rozdziale „**Zasadnicze czynności podejmowane przez dyrektora w ramach nadzoru pedagogicznego**” Autor skupił uwagę na hospitacjach wyodrębniając hospitacje: **metodyczne** (nauczyciel doradca), **dyrektorskie** (dyrektor, wicedyrektor, wizytator), **amatorskie** (przygodkowe i nieprzygotowane), **wycinkowe** (systematyzujące) i **całościowe**. Przytoczono etapy hospitacji klinicznej stosowane w USA (spotkanie przedhospitacyjne; obserwacja lekcji, analiza uzyskanych informacji; rozmowa pohospitacyjna). Dalej zaprezentowano dokumentowanie procesu hospitacji (plan hospitacji, tematyka, cele, harmonogram); arkusz obserwacji, arkusz rozmowy (pytań); protokół hospitacji i okresowe sprawozdanie (raport) z hospitacji – 19 arkuszy (scenariuszy) szczegółowo opisanych, w jaki sposób się nimi posługiwać.

Kolejny rozdział – „**Kontrola dokumentacji**” skupia uwagę czytelnika na dzienniku lekcyjnym (zestawienie stopni cząstkowych i ich analiza). Załączono szczegółowe kryteria oceny zachowania ucznia (projekt 1 i projekt 2). Dalej omówiono i zamieszczono formularz rozkładów materiału i wymagań oraz fragmenty konkretnych dokumentów takich jak: karta pracy ucznia, sprawdzian.

„**Badanie wyników dydaktycznych**” stanowi jedyne źródło, które dostarcza

w miarę obiektywnych informacji o poziomie kształcenia i wychowania w danej placówce. Ponadto wiele informacji o funkcjonowaniu szkoły można zdobyć za pomocą badań ankietowych prowadzonych wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

„**Uwagi o ocenianiu**” – to kluczowy problem w zreformowanej polskiej szkole. Załączono uwagi o ocenianiu w szkołach ponadpodstawowych w kontekście czynności wynikających ze sprawowania nadzoru pedagogicznego.

W ostatnim rozdziale „**Ocena pracy nauczyciela**” zaproponowano czteroetapowy model oceny indywidualnych dokonań nauczyciela składający się z nadzoru; oceny dokonań; współpracy w dziedzinie tworzenia planu i rozwoju zawodowego. Załączono „Kartę oceny pracy” wraz z opisową charakterystyką. Ponadto zaprezentowano „Regulamin przyznawania nauczycielom dodatku motywacyjnego” opracowanego przez dyrektora Szkoły Podstawowej w Świętochłowicach i Autora książki.

Na podkreślenie zasługuje charakter poznawczy jak i wielce kształcący pracy. Podjęcie przez autora praktycznego opracowania wielu problemów związanych z nadzorem pedagogicznym należy uznać za szczególnie przydatne. Można przypuszczać, że trafi ona do rąk pracowników nadzoru pedagogicznego, studentów uczelni kształcących nauczycieli, a także uczestników studiów podyplomowych dla kadry kierowniczej w oświacie.

A teraz kilka uwag krytycznych skierowanych nie tyle do Autora, co do Wydawcy:

- po pierwsze w spisie treści jak i konkretnym tekście nie przyznano numerów poszczególnym rozdziałom,
- brak bibliografii na końcu pracy,

- warto byłoby pokusić się o zamieszczenie indeksu tematyczno-zagadnieniowego,
- nie określono nakładu pracy,
- brak streszczeń w językach obcych.

Mimo tych niedoborów praca jest wartościowa, zasługuje na upowszechnienie i rozpropagowanie. Oprócz rad bardziej konkretnych znajdzie czytelnik materiał rozszerzający jego spojrzenie na wiele problemów związanych z oświatą.

Piotr Kowolik

Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej

Kazimierz Denek, Toruń 1999, 196 s.

Autor prezentowanej książki należy do tych badaczy i popularyzatorów wiedzy, którzy przez dłuższy czas zgłębiają dziedzinę, opisują i analizują, wreszcie dzielą się swoimi przemyśleniami w kontekście zastosowań. Przed laty Profesor Kazimierz Denek zajmował się zagadnieniami efektywności kształcenia, następnie krajoznawstwem i turystyką, ostatnio zaś sferą wartości w wychowaniu.

Omawiana książka zawiera rozdziały o tematyce:

- Istota wartości i ich znaczenie w edukacji;
- Kategorie wartości;
- Odczytywanie, klasyfikacja oraz techniki wartości i ich związek z celami edukacji;
- Wartości preferowane przez młodzież, studentów i nauczycieli;
- Ojczyzna;
- Nośnik wartości;
- Wartości a edukacja nauczycieli.

Kolejne rozdziały zawierają przemyślenia wypracowane przez ludzką a prezentowane przez znane autorytety.

Szczególną uwagę zwróciłbym na rozdział o edukacji nauczycielskiej składający się z wyczerpująco opracowanych zagadnień, tj. koncepcja kształcenia nauczycieli, standardy kwalifikacji, znaczenie praktyk oraz doskonalenie nauczycieli w kontekście edukacji ustawicznej. Pewien niedostyt odczuwam z powodu nie podjętego problemu funkcji nauczyciela, tak bardzo związanych z doborem wartości, wiedzy i umiejętności.

Celem noty jest zachęcenie głównie osób zajmujących się administracją oświaty, doskonaleniem nauczycieli oraz samych nauczycieli akademickich, którzy przygotowują następne pokolenia pedagogów do poznania treści książki napisanej zrozumiale i przejrzysto.

Życzę Autorowi, a mojemu Przyjacielowi, kolejnych monografii zawierających przemyślenia w kwestiach pozornie znanych, chociaż nie zawsze wykorzystywanych w praktyce.

Stanisław Kaczor

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 3/2000

Duraj-Nowakowa K.: Projekt całościowego poznania pedagogicznego, s.19.

Kowalska G.: Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym, s. 32.

Pająk E.: Działalność edukacyjna Korpusu Pokoju w Polsce, s. 78.

Bryła R.: Wybrane metody aktywizujące i ich zastosowanie w praktyce szkolnej, s. 103.

Edukacja Medialna

Nr 4/2000

Pielachowski J.: Koncepcja organizacji i planowania mierzenia jakości pracy szkoły lub placówki oświatowej (cz. 2), s. 4.

Skrzypczak J.: O tzw. podręcznikach programowych słów kilka (cz. 2), s. 14.

Kłos J.: Mechanizmy działania propagandy, s. 28.

Chachlikowska A., Olszewska H.: Rola Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu w przygotowaniu medialnym studentów i pracowników UAM, s. 51.

Kaczmarek L.: W jakim zakresie media wpływają na kształt edukacji w XXI w., s. 55.

Pedagogika Pracy

Nr 37/2000

Bednarski H.: Szkolnictwo niepaństwowe – szansa czy zagrożenie polskiego systemu edukacyjnego, s. 7.

Bednarczyk H.: Uwarunkowania i współczesne tendencje zmian edukacyjnych, s. 14.

Kacak I.: Doskonalenie nauczycieli na potrzeby reformy oświaty, s. 37.

Sobański M.: Systemy oceniania w pozaszkolnej edukacji dorosłych, s. 44.

Symela K.: Rozwój badań nad standardami kwalifikacji zawodowych, s. 59.

Kiedrowicz G.: Nauczyciel Informatyki – od teorii do praktyki, s. 69.

Parzęcki R.: Kerschensteinerowska koncepcja szkoły – myśl społeczna a wychowanie, s. 87.

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Nr 2/2000

Gajdamowicz H.: Wielość poziomów teorii pedagogicznej, ich związek z praktyką, s. 13.

Kruszewski Z.P.: Przyczynek do zagadnień szkolnych i zatrudnienia na terenach wiejskich, s. 35.

Trafiątek E.: Oświata dorosłych a aktywność ludzi starszych, s. 43.

Juraś-Krawczyk B.: Kobieta zameźna w roli ucznia dorosłego, s. 51.

Czerniawska O.: Obraz włoskiej andragogiki na łamach „Adultitá” – próba charakterystyki na tle innych periodyków andragogicznych, s. 97.

Runiewicz R.: Oświata polska na Białorusi, s. 111.

Dyrektor Szkoły

Nr 9/2000

Komunikat MEN w sprawie wdrażania Karty Nauczyciela, s. 2.

Grad J.: Czy publiczna placówka doskonalenia nauczycieli może funkcjonować jako jednostka budżetowa? s. 7.

Jeżewski A.: Granty finansowe na zadania oświatowe, s. 8.

Tyrna-Łoj I.: Marketing – nowe spojrzenie na oświatę, s. 19.

Jędrzejowski S.: Kreowanie karier zawodowych we współczesnej placówce edukacyjnej (2), s. 24.

Nr 10/2000

Raport na temat przebudowy szkolnictwa zawodowego, s. 4.

Kłak R., Szpara I.: Nowoczesna strategia zdobywania wiedzy, s. 28.

Jędrzejowski S.: Kreowanie karier zawodowych we współczesnej placówce edukacyjnej (3), s. 30.

Nr 11/2000

Kapsa J.: Szkoła dla gminy i rodziny, s. 3.

Szafraniec M.: O potrzebie ewaluowania regionalnych i lokalnych systemów edukacyjnych, s. 13.

Żukowska E., Kułak-Pełka J.: Belgijski system oświaty, s. 27.

Nowa Edukacja Zawodowa

Nr 1/2000

Jaki jest udział władz samorządowych w reformie edukacji i co samorzady powinny zrobić w najbliższym czasie, s. 6.

Szubański R., Wasiak A.: Przewidywane kierunki zmian programowych, s. 8.

Pawelczyk J.J.: Nowa Szkoła Zawodowa, s. 11.

Goźlińska E.: Nowa rola nauczyciela w zreformowanej szkole, s. 14.

Kwiatkowski S.M.: Prognozy zmian na rynku pracy w latach 2000–2010, s. 22.

Nr 2/2000

Szubański R.: Elementy systemu zapewnienia jakości w kształceniu zawodowym, s. 4.

Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego. Podstawy programowe kształcenia w zawodach. Programy nauczania dopuszczone do użytku szkolnego, s. 11.

Goźlińska E.: Z realizacji programu NOWA SZKOŁA ZAWODOWA, s. 15.

Kędracka E.: Zapewnienie jakości w kształceniu zawodowym – spojrzenie ogólne, s. 17.

Kolan Z.: Kształcenie na potrzeby rynku pracy, s. 22.

Lelińska K.: Orientacja i poradnictwo zawodowe w nowym systemie edukacji, s. 31.

Rynek Pracy

Nr 7/2000

Pakt dla rolnictwa i obszarów wiejskich – Filar II – Rozwój infrastruktury, przedsiębiorczości i tworzenia pozarolniczych miejsc pracy, s. 5.

Halasiewicz A.: Program aktywizacji obszarów wiejskich, s. 27.

Horbowy M.: Bezrobocie na wsiach popegeerowskich oraz metody przeciwdziałania na terenie powiatu słupeckiego, s. 50.

Warakomska D.: Sztuka informacji. Jak to robią w Ameryce, s. 86.

Szczepański J.J.: Zagrożenie berobociem czyli bezwiedna (?) manipulacja świadomością społeczną. Dziennikarze a świadomość o zmianach zachodzących na rynku pracy, s. 104.

Nr 8/2000

Piotrowski B.: Światowy Raport o Pracy 2000 – Bezpieczeństwo dochodów i ochrona socjalna w zmieniającym się świecie, s. 5.

Kabaj M.: Dwie strategie – dwie prognozy, s. 10.

Kryńska E.: Perspektywy polskiego rynku pracy, s. 14.

Michna W.: Prognoza rynku pracy na wsi na pierwszą dekadę XXI wieku, s. 18.

Wolińska I.: Narodowy Plan Działań na Rzecz Zatrudnienia, s. 38.

Zawadzka G.: Standaryzacja usług rynku pracy, s. 49.

Wiśniewski Z.: Rynek pracy w krajach Unii Europejskiej. Drogi do sukcesu i nowe wyzwania, s. 55.

Nr 9/2000

Karpiński A.: Perspektywy zaspokojenia zapotrzebowania na główną grupy zawodów do roku 2010, s. 5.

Muszyńska A.: Tendencja zmian w strukturze zawodowej bezrobotnych, s. 23.

Sztykiel Z.: Zawody przyszłości, s. 33.

Banaszak E., Gorywoda A.: Zawody z przyszłością, s. 63.

Głębińska K.: Polityka zatrudnienia w regulacjach Wspólnoty Europejskiej, s. 79.

**„Polski Uniwersytet Ludowy”
Kwartalnik Towarzystwa
Uniwersytetów Ludowych**

Nr 2/2000

Socha J.: Członkostwo Polski w Unii Europejskiej, s. 7.

Przybylska E.: Nowoczesny regionalizm w obliczu dążeń integracyjnych, s. 30.

Kaczor-Jędrzycka: Uniwersytety ludowe wobec edukacji ustawicznej wsi, s. 45.

Nr 3/2000

Kaczor-Jędrzycka: Rola uniwersytetów ludowych w wychowaniu młodego pokolenia wsi polskiej, s. 7.

Szczepański J.: Inicjatywa, awans, powodzenie, s. 15

Szlachcic A.: Refleksyjny nauczyciel i słuchacz w szkołach dla dorosłych, s. 33.

Kulich J.: Edukacja dorosłych w Kanadzie, s. 39.

Kowalik P.: Integracja europejska a ochrona środowiska i edukacja, s. 68.

Nr 4/2000

Gołębiowski B.: Wizja człowieka czy wizja cywilizacji? s. 7.

Konarzewski S.: Moje zatroskanie o dziedzictwo kulturowe, s. 39.

Sopuch K.: Regionalna perspektywa w refleksji i badaniach naukowych, s. 44.

Kania J.: W trosce o doskonalenie nauczycieli i kształcenie rolników, s. 57.

Europejskie programy edukacyjne, s. 60.

Contents

COMMENTARY	5
Henryk Bednarczyk: On the turn of millenium	5
PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD	7
Alfred Mielczarek: Object of the public life in the post-ideological era	7
Kazimierz Przyszczykowski: Environmental education conditions	16
Wiesław Gworys, Stanisław Kaczor: Association of Polish Educators before the twenty anniversary	25
Henryk Matej: Adult education in the zamojski administrative district	30
Czesław Wiśniewski: The aims of the adult education	31
Gerard Straburzyński: Memories of the active TWP in Wielkopolska region member	41
COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULS	48
Jacek Kwiatkowski: Vocational Development Institution in Katowice – the first vocational education institution with the quality certificate ISO 9001	48
Anna Kruk: Integrated system of the adult school management	52
Małgorzata Olech-Klonecka: To avail the time	57
Bożenna Dąbrowska, Aurelia Michałowska: Teachers in the reform age	64
Zofia Adamczyk-Gajewska, Maria Pawłowa, Jadwiga Rudecka, Małgorzata Korczak, Jolanta Religa: „Leittexte” method in vocational education	66
Dorota Koprowska: Assumpitioents and effects of continuing vocational education centres functioning	70

ADULT EDUCATION AND THE LABOUR MARKET	76
Włodzimierz Trzeciak: Polish vocational guidance modernization	76
Iwona Kacak, Jolanta Religa: Vocational guidance and information in employment offices in RFN	86
Alfred Czesła: Attitudes and expectations of the people unemployed for a long time	90
Anna Szelewicka: Life situation in families of unemployed in the villages	98
Artur Fabiś: Efficiency rate of employment after the courses and trainings organised by the employment offices.....	109
OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	115
Msc Eng. Tadeusz Alankiewicz. It is necessary to have the character – <i>Stani- sław Kaczor</i>	115
PhD. DSc Tadeusz Pszczołowski (1922–1999). Praxiologist and theoretician of management and organisation – <i>Piotr Kowolik</i>	116
CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	119
WORTH READING	132

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR	5
Henryk Bednarczyk: Um die Wende der Jahrtausende	5
PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT	7
Alfred Mielczarek: Subjekt des öffentlichen Lebens in der nachideologischen Zeitrechnung	7
Kazimierz Przyszczypkowski: Milieubedingtheiten der Bildung	16
Wiesław Gworys, Stanisław Kaczor: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich vor Jubileüm des XX-sten Jahrestages	25
Henryk Matej: Erwachsenenbildung im Kreis von Zamość	30
Czesław Wiśniewski: Die Ziele in Erziehung der Erwachsenen	31
Gerard Straburzyński: Erinnerungen von dem Funktionär TWP in Region von Wielkopolska.....	41
LEHRGÄNDE, DIE SCHULEN FÜR ERWACHSENEN	48
Jacek Kwiatkowski: Die Stelle für berufliche Weiterbildung in Katowice als eine erste Einrichtung der beruflichen Bildung mit Qualitätszertifikat von ISO 9001	48
Anna Kruk: Integriertes Verwaltungssystem die Schulen für Erwachsenen	52
Małgorzata Olech-Klonecka: Ausnutzen ihren Zeit	57
Bożenna Dąbrowska, Aurelia Michałowska: Die Lehrer in der Zeit der Reform	64
Zofia Adamczyk-Gajewska, Maria Pawłowa, Jadwiga Rudecka, Małgorzata Korczak, Jolanta Religa: Methode Leittexte im beruflichen Bildung	66
Dorota Koprowska: Die Grundsätze und Effekte der Stellen für anhaltende berufliche Bildung	70

ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT	76
Włodzimierz Trzeciak: Modernisierung der polnisch - beruflichen Beratung	76
Iwona Kacak, Jolanta Religa: Berufliche Beratung und Information der Arbeitsämter in BRD	86
Alfred Czesla: Gesinnungen und Erwartungen der langanhaltenden Arbeitslosen.....	90
Anna Szelewicka: Lebenslage der Familien der Arbeitslosen in der Dorfmilieu	98
Artur Fabiś: Der Zahl der Beschäftigungseffektivität nach den von Arbeitsämter organisierenden Lehrgänge und Schulungen.....	109
PERSONEN DER BERUHMTE BILDUNGSTRÄGER	115
Mgr inż. Tadeusz Alankiewicz. Man soll den Charakter haben. – <i>Stanisław Kaczor</i>	115
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pszczołowski (1922–1999). Praxeologer und Theoretiker der Organisation und Steuerung – <i>Piotr Kowolik</i>	116
KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN	119
LESENSWERTES	132

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

Хенрик Беднарчик: На переломе тысячелетий 5

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗАРУБЕЖОМ 7

Альфред Мельчарек: Субъект общественной жизни и постидеологической эре 7

Казимер Пшыщыпковски: Влияние среды на образование 16

Веслав Гворыс, Станислав Качор: Ассоциация просветителей польских перед юбилеем XX-летия..... 25

Хенрик Матей: Просвещение взрослых в замойском повете..... 30

Чеслав Висьневски: Задачи в процессе воспитания взрослых 31

Герард Страбужыньски: Воспоминания велкопольского деятеля об Обществе по распространению знаний..... 41

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 48

Яцек Квятковски: Центр профессионального совершенствования в Катовицах – первым научных учреждением в области профессионального совершенствования, которое получило сертификат качества ИСО 9001 48

Анна Крук: Интегрированная система управления образовательным учреждением обучающим взрослых 52

Малгожата Олех-Клонэцка: Использовать их время 57

Бужэна Домбровска, Аурелиа Михаловска: Учители во время реформы 64

Зофия Адамчык-Гаевска, Малгожата Корчак, Мариа Павлова, Ядвига Рудецка, Йоланта Релига: Метода „leittexte” в профессиональном образовании 66

Дорота Копровска: Предпосылки и эффекты функционирования центров непрерывного профессионального образования 70

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 76

Влодзимеж Тжециак: Модернизация польской системы профессиональной консультации	76
Иоланта Релига, Ивона Кацак: Система профессиональной консультаций и информации в учреждениях по трудоустройству в Германии.....	86
Альфред Чесла: Позитив и ожидания людей длительно безработных	
Анна Шелевица: Жизненное положение безработных семей проживающих в сельских районах	90
Артур Фабись: Показатель эффективности трудоустройства безработных окончивших курсы организованные учреждениями по трудоустройству.....	109

ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 115

Мгр инж. Тадеуш Аланкевич. Следует иметь характер – <i>Станислав Качор</i>	115
Доктор, профессор Тадеуш Пшоловски (1922–1999). Практиолог и теоретик в области организации и управления – <i>Пиотр Ковалик</i>	116

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 119

ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 132

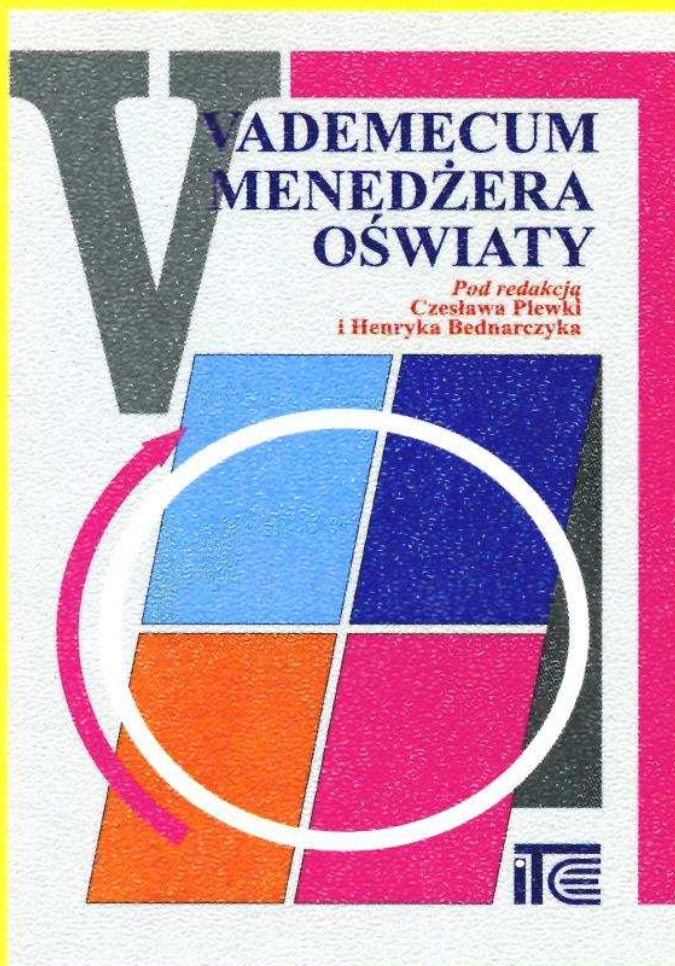
Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków, łącznie ze spacjami). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst na dyskietce, złożony w programie Word dla Windows lub przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: alicia.sadlowska@itee.radom.pl
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH
można prenumerować bezpośrednio
w redakcji kierując zamówienia pod adresem:
Wydawnictwo ITeE
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
i wpłacając należność na konto:
PBK SA Warszawa I O/Radom 11101473-1599-2700-1-07
Cena 1 egz. Wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.



Vademecum jest pracą zbiorową, w której wybitni i doświadczeni autorzy z całego kraju prezentują opracowania ujęte w trzech częściach:

*Pedagogiczno-psychologiczne podstawy zarządzania,
Organizacyjno-prawne i ekonomiczne podstawy zarządzania,
Menedżerskie podstawy kierowania i zarządzania.*

W aneksach zamieszczono podstawowe przepisy prawne i informacje o doświadczeniach współpracy międzynarodowej.

Książka adresowana jest do dyrektorów szkół, kadry kierowniczej szkół, ośrodków doskonalenia, stowarzyszeń oświatowych, słuchaczy kursów i studiów podyplomowych oraz przygotowujących się do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie na kursach i studiach podyplomowych.

Vademecum może być pomocne przy opracowywaniu autorskich programów nauczania, systemu oceniania, zapewniania jakości pracy szkoły, programów wychowania, wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli, a także w rozwiązywaniu problemów nadzoru pedagogicznego, administrowania i zarządzania szkołą.

ISSN 1507-6563



9 771507 656007