

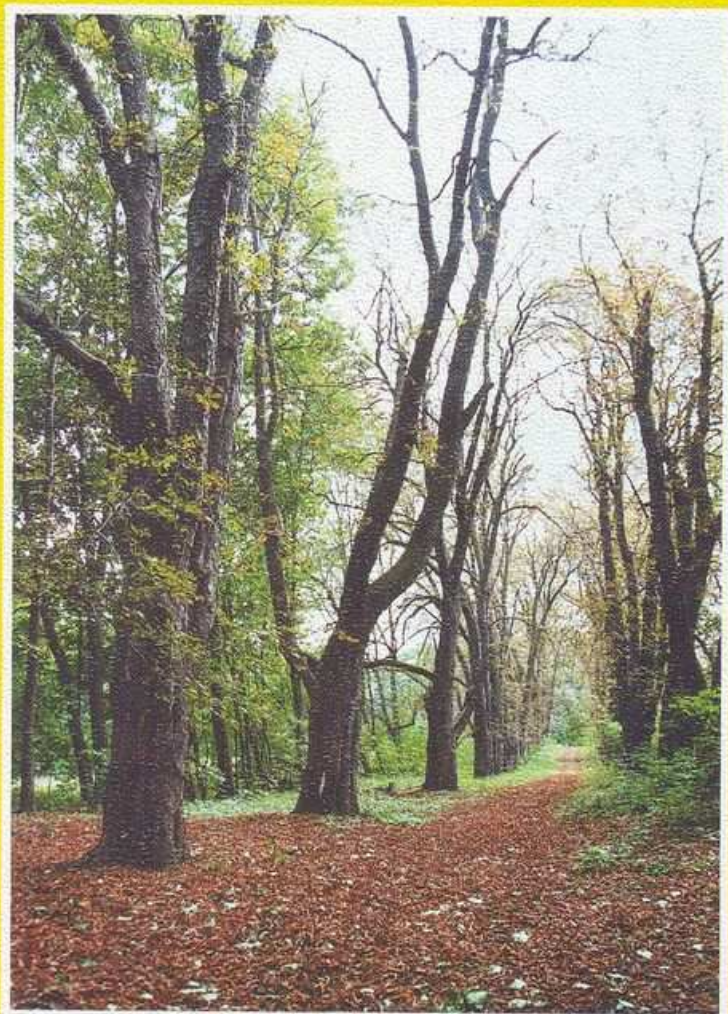
# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(34)/2001

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

**3/2001**



XI NIEMIECKI ZJAZD  
UNIWERSYTETÓW POWSZECHNYCH

Hamburg 7-9 listopada 2001 r.

**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**

---

**3(34)/2001**

## **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 Stochmiątek, 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, Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz, Joanna Iwanowska

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

**ISSN 1507-6563**

**KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY  
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA**

---

---

## **KOMENTARZ**

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

**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ  
EDUKACJI DOROSŁYCH**

**WSPÓLPRACA  
MIĘDZYNARODOWA**

**EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY**

**SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA**

**CO WARTO PRZECZYTAĆ**

---



**Tłumaczenia:**

Jęz. angielski – Marta Jacyniuk

Jęz. niemiecki – Jolanta Religa

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2001





EDUKACJA  
USTAWICZNA  
DOROSŁYCH  

---

3(34)/2001

**KOMENTARZ** 5

**Henryk Bednarczyk:** Współpraca w badaniach naukowych i praktyce pedagogicznej ..... 5

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

Edukacja dorosłych w erze globalizmu – sekcja II IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego..... 7

**Jan Saran:** Edukacja dorosłych – między koniecznością i ofertą globalizacji a społeczną rzeczywistością ..... 9

**Zbigniew Zawadzki:** Organizacje pozarządowe formą aktywności społecznej ..... 20

**Maria Pawłowa, Dorota Koprowska, Maria Mendyk:** Lokalne stowarzyszenia oświatowe w obliczu globalizacji ..... 33

**Stanisław Karaś:** Edukacja szansą rozwoju obszarów wiejskich i warunkiem powodzenia w życiu ..... 37

**Beata Boczukowa:** Kierunki rozwoju edukacji dorosłych ..... 39

**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH** 43

**Zbigniew Osiński:** Przygotowanie nauczycieli do planowania własnego rozwoju zawodowego ..... 43

**Iwona Górską:** Rozwój zawodowy nauczyciela w świetle wybranych koncepcji teoretycznych ..... 54

**Jerzy Stochmiałek:** Teoria i praktyka integracyjnej edukacji studentów niepełnosprawnych ..... 60

**WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA** 70

**Ewa Przybylska:** Przyszłość potrzebuje uczenia się. Uczenie się potrzebuje przyszłości ..... 70



<b>Jolanta Religa, Henryk Bednarczyk:</b> Działalność Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych w Polsce .....	74
<b>Stanisław Kaczor:</b> Globalizacja z polskiej perspektywy .....	79

## **EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 85**

<b>Lech Antkowiak:</b> Z realizacji programu wojewódzkiego AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000 CZ. II .....	85
<b>Agata Szydlik-Leszczyńska:</b> Wyższe wykształcenie w budownictwie a adaptacja do wymogów rynku pracy .....	90
<b>Joanna Trzepałka:</b> Edukacyjne i aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu w powiecie radomskim .....	101

## **SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 109**

Wspomnienie o Ojcu – profesorze Ryszardzie Wroczyńskim – <i>Tomasz Wroczyński</i> .....	109
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 112**

Integration of Work and Learning – Ljubljana, 17–18.06.2001 – <i>Michał Butkiewicz</i> .....	112
Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Geschichte – Gegenwart – Zukunft (Ponadgraniczna edukacja dorosłych. Historia. Terażniejszość. Przyszłość) – Leibnitz, 28.06÷01.07.2001 – <i>Jolanta Religa</i> .....	115
Potrzeby firm w zakresie rozwoju zasobów ludzkich na poziomie regionalnym na przykładzie województwa lubelskiego – Warszawa, 3 lipca 2001 r. – <i>Ireneusz Woźniak</i> .....	117
Mazowiecki rynek pracy. Regionalna polityka społeczna – Warszawa, 4.09.2001 – <i>Ireneusz Woźniak</i> .....	118
XIV Międzynarodowa Konferencja Naukowa DIDMATTECH – Radom, 6–7.09.2001 r. – <i>Jolanta Religa</i> .....	119
Zebranie sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych – Warszawa, 7.09.2001 r. – <i>Alicja Sadłowska</i> .....	120
Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie – Olsztyn, 20–22.09.2001 r. – <i>Janusz Figurski</i> .....	121
ESVA 2001 POLSKA Globalizacja a rozwój regionu – Złoty Potok, 19–21.09.2001 r. – <i>Alicja Sadłowska</i> .....	122

## **CO WARTO PRZECZYTAĆ 124**

## **CONTENTS 128**

## **INHALTSVERZEICHNIS 130**

## **СОДЕРЖАНИЕ 132**

# Komentarz

## WSPÓLPRACA W BADANIACH NAUKOWYCH I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Tempo zmian, postęp naukowo-techniczny, coraz większa otwartość gospodarki i społeczeństw wymuszają taką współpracę bardzo wielu podmiotów wewnątrz każdego państwa, jak i szeroką współpracę międzynarodową. Tym bardziej że coraz bardziej widoczne są coraz szersze aspekty edukacyjne w polityce społecznej. Omówione wcześniej „Memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej”, które w edukacji ustawicznej formalnej i nieformalnej widzi drogę w budowie otwartego społeczeństwa opartego na wiedzy, jest tego wymownym dowodem. Wielość i różnorodność instytucji, organizacji zaangażowanych w realizację idei kształcenia ustawicznego, jak również zakładana indywidualizacja drogi kształcenia poważnie ogranicza możliwość koordynacji lokalnej, regionalnej, państwowej i w układzie międzynarodowym. Ale to jest również ogromna szansa w zdobywaniu różnorodnych doświadczeń. Konkurencja w nauce na rynku edukacyjnym wymusza z kolei stałą modernizację treści kształcenia, dydaktyki, technik pomiaru jakości i efektywności. Stąd też ogromną rolę spełniają bezpośrednie spotkania badaczy i praktyków oświatowych. Oczywiście jeśli zwiększa się zakres kształcenia na odległość, to tym bardziej rośnie wykorzystanie technik informatycznych w wymianie informacji. Nie zastąpi to jednak żywych spotkań.

Przedkładając trzeci w tym roku numer (już 34 z kolei) Edukacji Ustawicznej Dorosłych właśnie ukierunkowanej na współpracę międzynarodową, chcę polecić Państwa uwadze konferencje krajowe i międzynarodowe.

Oczywiście w Polsce takim wydarzeniem był IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny obradujący pod hasłem: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Naszą uwagę zwraca przede wszystkim sekcja XV – *Kształcenie wobec rynku pracy*, której przewodniczyli: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, dr hab. Henryk Bednarczyk prof. nadzw. i dr hab. Ryszard Gerlach prof. nadzw. (materiały sekcji opublikowane zostały przed Zjazdem w Pedagogice Pracy nr 38) oraz sekcja II – *Edukacja dorosłych w erze globalizmu* pod przewodnictwem prof. dr. hab. Mieczysława Malewskiego, prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego i prof. dr. hab. Eugenii A. Wesołowskiej (zamieszczamy informacje o obradach i referat prof. dr. hab. Jana Sarana).



Podobnie wielkim wydarzeniem krajowym choć z licznym udziałem gości zagranicznych będzie Zjazd Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych w Hamburgu, 7–9 listopada, obradujący pod hasłem: *Przyszłość potrzebuje uczenia się. Uczenie się potrzebuje przyszłości*. Przypominamy przy okazji współpracę i działania Związku Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych w Polsce, którego głównym animatorem i prowadzącym był dr Norbert F.B. Greger, a aktualnie jest prof. dr hab. Ewa Przybylska.

Szerszy aspekt polityki społecznej podejmuje, tym razem odbywające się w Polsce, Europejskie Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych (ESVA) pod hasłem *Globalizacja a rozwój regionalny*, Złoty Potok, 19–22 października. Publikujemy referat prof. dr hab. Stanisława Kaczora.

Interesującym doświadczeniem było spotkanie dydaktyków ze specjalistami techniki na międzynarodowej konferencji naukowej *DIDMATTECH 2001*, zorganizowanym przez Politechnikę Radomską Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Uniwersytety w Presove, Olomouci, Nitre pod przewodnictwem prof. dr hab. Feliksa Wojtkuna.

Wreszcie Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych zainauguowała 8 października w Końskich rok w oświacie dorosłych (materiały będą opublikowane w następnym numerze naszego kwartalnika). Są to niektóre specjalnie wybrane przykłady współpracy w badaniach i praktyce pedagogicznej. Dowodzi to, że taka współpraca winna być normą dla każdej szkoły i instytucji oświatowej.

*Henryk Bednarczyk*

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

## EDUKACJA DOROSŁYCH W ERZE GLOBALIZMU – SEKCJA II IV OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO

Tematyka sekcji poświęconej edukacji dorosłych sygnalizowana była podczas Konferencji Pedagogiki Dorosłych w lutym 2001 r. w Radomiu. Przedstawiciele Zespołu Pedagogiki Dorosłych, Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i Ośrodka Kształcenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w dyskusji prezentowali najważniejsze problemy, które powinny znaleźć się na forum Zjazdu.

Sekcji przewodniczyli:

- Prof. dr hab. **Mieczysław MALEWSKI**,
- Prof. dr hab. **Józef PÓLTURZYCKI**,
- Prof. dr hab. **Anna E. WESOŁOWSKA**.

Publikujemy wstępną propozycję obrad przygotowaną przez organizatorów:

- Panel *Przymus i wolność w edukacji dorosłych na przełomie wieków* pod przewodnictwem prof. dr hab. **Józefa Kargula** z zespołem.

Sesja 1 – **Przemiany edukacji**

- Prof. dr hab. **Elżbieta Karney** – *Cele życiowe a rozwój zawodowy i aktywność edukacyjna dorosłych*,
- Dr **Alina Matlakiewicz** – *Edukacja ustawiczna w okresie przełomu*,
- Dr **Małgorzata Dzięgielewska** – *Człowiek dorosły w społeczeństwie informacyjnym*,
- Dr **Barbara Sitarska** – *Autoedukacja jako droga do samorealizacji w erze globalizmu*,
- Dr **Walentyna Wróblewska** – *Aspiracje samokształceniowe studentów w dobie globalizmu*,
- Dr **Anna Panek** – *Uczestnictwo w kulturze narodowej w dobie globalizmu – przeżytek czy konieczność?*
- Mgr **Zbigniew Ochocki** – *Co na wolności? Aspiracje zawodowe pensjonariuszy zakładów karnych (na przykładzie Zakładu Karnego w Krzywańcu)*,
- Mgr **Alicja Jurgiel** – *Obywatelskość jako funkcja edukacji dorosłych*.



## Sesja 2 – Problemy metodologii

- Prof. dr hab. **Olga Czerniawska** – *Pamięć szkoły,*
- Prof. dr hab. **Mieczysław Malewski** – *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku,*
- Dr **Hanna Solarczyk** – *Niemiecka edukacja dorosłych w erze globalizmu,*
- Dr **Zofia Szarota** – *Problem inkulturacji imigrantów i umiejętności etnicznych (na przykładzie wybranych niemieckich i polskich organizacji pozarządowych),*
- Dr **Ewa Dubas** – *Dorosłość w erze informatycznej a zadania edukacji,*
- Dr **Bogusława Jodłowska** – *Majeutyczna teoria kształcenia dorosłych,*
- Dr **Wojciech Szczęśny** – *Otwartość jako metodologiczna charakterystyka andragogiki w aspekcie teoretycznym i praktycznym.*

## Sesja 3 – Akademicka edukacja dorosłych i samokształcenie

- Prof. dr hab. **Józef Pólturzycki** – *Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości,*
- Prof. dr hab. **Eugenia Anna Wesółowska** – *Edukacja dorosłych w wyższych szkołach niepaństwowych w Polsce,*
- Prof. dr hab. **Bogdan Idzikowski** – *Metoda animacji w samokształceniu dorosłych,*
- Prof. dr hab. **Ewa Przybylska** – *Równouprawnienie płci w kontekście kształtowania społeczeństwa obywatelskiego Europy,*
- Dr **Ewa Skibińska** – *Strategie edukacyjne dorosłych (na przykładzie studentów studiów zaocznych),*
- Dr **Grażyna Orzechowska** – *Autoedukacja a poszukiwanie pracy w rejonie zagrożonym bezrobociem,*
- Dr **Małgorzata Olejarz** – *Kompetencje komunikacyjne ludzi dorosłych,*
- Dr **Jolanta Kostecka** – *Wzory sukcesu w mediach audiowizualnych.*

## Sesja 4 – Edukacja zawodowa dorosłych

- Prof. dr hab. **Tadeusz Aleksander** – *Ewolucja systemu edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości,*
- Dr **Krzysztof Pierścieniak** – *Pozaszkolne formy edukacji dorosłych i ich związek z rynkiem pracy,*
- Dr **Barbara Juraś-Krawczyk** – *Wybrane formy pracy z dorosłym – osobą bezrobotną,*
- Dr **Anna Aleksander**, dr **Danuta Topa** – *Zmiany edukacyjne a możliwości i strategie poprawy sytuacji zawodowej nauczycieli,*
- Mgr **Dariusz Jach**, **Arkadiusz Chmielewski** – *Edukacja dorosłych w środowisku wiejskim,*
- Mgr **Krzysztof Wereszczyński** – *Integracja europejska w opiniach i wiedzy słuchaczy szkół dla dorosłych w Polsce,*
- Dr **Urszula Rogalska** – *Refleksja metodyczna i jej znaczenie w edukacji dorosłych,*
- Dr **Wojciech Horyń** – *Współczesne uwarunkowania zawodowej służby wojskowej i ich wpływ na kształcenie ustawiczne Wojska Polskiego.*

- Spotkanie przewodniczących sekcji.
- Prezentacja wyników w sekcjach – dyskusja.

Mamy nadzieję na opublikowanie wybranych referatów sekcji w następnym numerze naszego czasopisma.

**Jan Saran**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

## **EDUKACJA DOROSŁYCH – MIĘDZY KONIECZNOŚCIĄ I OFERTĄ GLOBALIZACJI A SPOŁECZNĄ RZECZYWISTOŚCIĄ**

### **Wprowadzenie**

Współczesna odpowiedzialność za młode generacje odnosi się do wykorzystania pojawiających się dziś nowych możliwości rozwojowych człowieka, jak też do rozwiązywania nawarstwionych historycznie problemów i zagrożeń dotyczących współżycia z przyrodą i drugim człowiekiem, wymagających obecnie spojrzenia globalnego.

Planetarna perspektywa zarówno w ujęciu wertykalnym, jak i horyzontalnym, odśladania moralną ułomność człowieka oraz wynikające stąd zagrożenia podstaw jego egzystencji. Sugeruje dokonywanie ocen postępu przez pryzmat interesów i wartości globalnych. Wyzwała nowe dyskursy wokół konieczności przemian w osobowości jednostek oraz ich społecznego współdziałania. Prowadzi do podejmowania prób rozwiązań systemowych wielu trudnych problemów, zwracając się w kierunku edukacji, która podziela szczytne intencje myślenia i działania kategoriami globalnymi, zmierzające do budowy świata bardziej bezpiecznego, przyjaznego życiu i sprawiedliwego.

Idea globalizacji nie dla wszystkich jest interesująca, zrozumiała i aktualnie korzystna, wymaga często wyrzeczeń, w wielu dziedzinach odnotowuje jednakże spektakularne realizacje o niekwestionowanym znaczeniu ogólnoludzkim. Ma gorących wyznawców, jak też zdecydowanych przeciwników. Jedni i drudzy w swym świecie wartości i przekonań mają rację i gotowi są bronić własnego stanowiska. Próby wyjścia poza spory i protesty prowadzą do poszukiwań opartych na racjach nadrzędnych, niwelujących polaryzację przeciwstawnych stanowisk.



Należy oczekiwać, że problemy globalizacji będą wymagały aktywności ludzi przez wiele dziesiątków lat i niewątpliwie z różnym skutkiem, bowiem generują one nowe podejście do świata, wymagające istotnych przewartościowań, zmiany postaw i sumień szerokich rzesz społeczeństwa. Te zmiany są możliwe w procesie szeroko rozumianej edukacji ustawicznej. W niej właśnie upatruje się urzeczywistnienia rozwiązań nabrzmiałych problemów i sprzeczności współczesnego świata. Ale wskazuje się jednocześnie na działania, które byłyby przeciwwagą dla globalizacji (Edukacja...1998, s. 47), bowiem wiele sfer życia człowieka wymyka się tym procesom i nie jest pewne, czy taki kierunek przemian jest dla nich najlepszy.

Andragogika dotychczas z dużą ostrożnością podejmowała problematykę globalizacji, aczkolwiek jej wątki przewijały się w tematyce konferencji naukowych i w piśmiennictwie niektórych autorów, odnotowuje też niewątpliwie osiągnięcia w praktyce edukacji ustawicznej na dystans, medialnej itp. Wydaje się, że potrzebna jest wśród andragogów zarówno szersza dyskusja, jak też badania empiryczne, wskazujące choćby na stan świadomości i tendencje przeobrażeń w tym kierunku, w przekrojach pokoleniowych.

### **Sugerowane konieczności**

Za koniecznością globalizacji w różnych dziedzinach życia przemawiają zarówno argumenty: 1) teoretyczne, przekonujące o jej nieuchronności i sensie, upatrywanym w nowych możliwościach racjonalizacji życia człowieka na planecie oraz o konieczności przeciwdziałania czynnikom destrukcyjnym dla jego przetrwania, jak też 2) aktualna sytuacja i tendencje przemian życia współczesnego człowieka – doświadczane przez niego zjawiska będące zagrożeniem egzystencji lub utratą szans rozwoju, dotkliwie odczuwane już przez miliony osób, niemożliwe jednakże do rozwiązania siłami środowisk lokalnych, regionów bądź krajów.

Wielu przedstawicieli nauki twierdzi, iż transformacja w globalną społeczność jest nieunikniona (Grochalski, 395–400). Istotne uzasadnienia dla twierdzeń w tym paradygmacie, zakładającym postrzeganie świata jako systemu ściśle powiązanych ze sobą elementów, proponują filozofie *uniwersalizmu*, *holizmu*, *konceptje World Society*, *społeczeństwa ponadpodmiotowego* i inne. Tłumaczą one, że procesy uniwersalne rządzą się obiektywnymi prawami, które prowadzą do „systemu światowego”. Jako przesłanki znamionujące konieczność zmiany świata w tym kierunku przyjmują: zasięg i implikacje kryzysów politycznych, kurczące się źródła surowców naturalnych, zależności handlowe, akumulację długów, niszczenie równowagi środowiska naturalnego, zbrojenia, przeludnienie, terroryzm i fragmentaryzację świata. Według J. Kuczyńskiego do roli oficjalnej metafizologii może tu pretendować zwłaszcza *uniwersalizm*, zakładający wiarę w nieograniczone możliwości człowieka w procesie tworzenia prawdy i wartości. Zdaniem tego autora uniwersalizm to nie doktryna, ale „obiektywny ruch, nurt, treść społecznego bytu, istota społecznego bytu i bycia” (1999, s. 20). Jest to pojęcie opozycyjne wobec indywidualizmu i anarchizmu, komplementarne jednakże w stosunku do pluralizmu. Uniwersalizm bowiem bez pluralizmu – według tego autora

– staje się w społecznych konsekwencjach totalitaryzmem, a pluralizm bez uniwersalizmu – anarchizmem. Stwierdza on kategorycznie, iż nie ma alternatywy dla federacji świata w kwestiach ekologicznych i nie ma innych mechanizmów będących w stanie zapewnić szanse rozwiązania globalnych problemów (1998, s. 10 i 149).

Podejście to poddawane jest jednakże krytyce, bowiem zakłada, że globalizacja poprzez uniwersalizację jest zjawiskiem nieuniknionym i korzystnym oraz nie odnosi się w wystarczającej mierze do procesów różnorodności i fragmentaryzacji. Tymczasem kwestie te, jak stwierdza Z. Melosik, są bardziej złożone (1995, s. 93). Autor prezentuje dwa sposoby myślenia o globalizacji. Po pierwsze, globalizacja jest związana ze wzrastającą współzależnością na wszystkich poziomach i płaszczyznach zarówno regionów świata, jak i społeczności lokalnych. Następuje globalizacja problemów, które nie mogą być rozwiązywane na poziomie mikro. Jest tu miejsce dla równouprawnienia kultur i narodów, występuje wzrost wrażliwości na różnice. Po drugie, globalizacja stanowi formę ekspansji i zależności, której istotą jest kulturowe i ekonomiczne podporządkowanie centrum. Istotną cechą takiego ujęcia jest przekonanie o homogenizacji świata według standardów Zachodu (1995, s. 79). Uniwersalizm bywa często kojarzony z tym drugim sposobem myślenia o globalizacji.

Nawet najbardziej zagorzali przeciwnicy globalizacji nie mogą negować jej koncepcji teoretycznych, legitymizuje je bowiem dotkliwość wielu negatywnych i groźnych zjawisk pochodzących z szerszego otoczenia człowieka odczuwana w życiu codziennym większości ludzi. Przy tym zjawiska te rozszerzają swój zasięg, nie mając szans ograniczenia bez współpracy transnarodowej czy wsparcia społeczności planetarnej. W dziedzinie ekologii i środowiska przyrodniczego człowieka raporty ze świata wymieniają wiele znamienych tego rodzaju zjawisk, jak: podwyższenie temperatury na kuli ziemskiej, oznaczające zwiększone parowanie, więcej niszczycielskich burz, powodzi i pożarów, jak też problem zakażeń wirusem HIV (Brown i in. 2000, s. 11–13). Te dwa obszary zagrożeń budzą dziś refleksje każdego człowieka.

Najsilniej przemawiają ilustrujące je fakty. Oto w roku 1998 Chiny zostały dotknięte powodzią spowodowaną wylaniem rzeki Jangcy, w wyniku czego 2,5 tys. ludzi utonęło, a 56 mln zostało pozbawionych swoich siedzib. W Bangladeszu 2/3 powierzchni kraju na skutek powodzi znalazło się pod wodą, a 21 mln straciło domostwa. W Hondurasie wody zmyły 70% upraw, a wraz z nimi ogromne ilości żywności, nawarstwionej od wieków gleby. Pochłonęło to 11 tys. ofiar śmiertelnych i dwa razy tyle osób zaginionych, a co trzeci mieszkaniec stracił dach nad głową. Powodzie w ostatnich kilku latach dotknęły także wiele krajów Europy, doświadczyła ich także Polska w bieżącym roku, jak też kilka lat temu. W Indiach wystąpiły natomiast rekordowe fale upałów, niespotykane od 50 lat, które pociągnęły za sobą 3 tys. ofiar. W 45 krajach odnotowano w ostatnich kilku latach gigantyczne pożary lasów. Z powodu anomalii pogodowych obniżył się też wyraźnie w niektórych krajach stan zbiorów – w roku 1998 straty były rekordowe. W Indiach zagrożeniem staje się też postępujący niedostatek wody – poziom wód gruntowych obniża się rocznie od 1 do 3 cm, co może spo-



wodować spadek zbiorów zbóż o ok. 25%, przy wzroście ludności o 18 mln rocznie. Dramatycznym problemem wymagającym rozwiązań globalnych jest też rozprzestrzenianie się zakażenia wirusem HIV. Z danych z roku 1998 wynika, że w Afryce rozmiar zakażenia ma zasięg epidemii. W takich krajach jak Zimbabwe, Botswana i Zambia odsetek zarażeń osiąga 20–26%. Z powodu zgonów spowodowanych przez AIDS można przewidywać, że tamte społeczeństwa stracą w ciągu najbliższej dekady od 1/5 do 1/4 dorosłej populacji. Epidemia rozprzestrzenia się na inne kraje, nikt nie jest całkowicie wolny od tych zagrożeń.

Ograniczenie, zasygnalizowanych tu wybiórczo, groźnych dla ludzkości zjawisk wymaga niezwłocznie włączenia najnowszych zdobyczy nauki i techniki, determinacji rządów wielu krajów i osób znaczących oraz współdziałania milionów ludzi na całym świecie, niezależnie od przynależności do kraju czy kontynentu. Podejmowane w związku z tym częste interwencyjne działania o transnarodowym zasięgu są powszechnie aprobowane. Trudniejsze natomiast do społecznej akceptacji i wykonania są przedsięwzięcia profilaktyczne oparte na prognozach, zwłaszcza jeżeli wymagają powszechnego zaangażowania. Łatwiej osiągnąć współczucie i pomoc konkretnym ludziom czy społecznościom dotkniętym kataklizmem, niż wsparcie dla działań niwelujących, przewidywane nawet z dużym prawdopodobieństwem, czyhające niebezpieczeństwa. Wiąże się to z koniecznością myślenia kategoriami globalnymi i kategoriami przyszłości, a w konsekwencji z istotnymi przewartościowaniami w podmiotowości konkretnych ludzi, którym dotychczas na ogół wystarczało zainteresowanie tylko losem własnym i najbliższych. „Świadomość wspólnoty losu i wspólnoty wartości, jak stwierdza się w raporcie J. Delorsa (Edukacja...1998, s. 47), stanowi koniec końców podstawę wszelkiego projektu współpracy międzynarodowej”.

### **Antynomie w zakresie podstaw edukacyjnych**

Największe nadzieje w procesie współczesnych przemian wiąże się dziś z edukacją, stawiając jej także cele dotyczące „globalnej świadomości”. Ta perspektywa przeobrażeń nie jest jednakże powszechnie akceptowana. Edukacja stoi dziś przed epistemologiczną antynomią (Melosik 1995, s. 17–44). Jest nią z jednej strony *perspektywa modernistyczna*, znajdująca swoje egzemplifikacje w edukacji skierowanej na świat – w edukacji globalnej, a z drugiej strony *perspektywa postmodernistyczna*, urzeczywistniająca się w procesach przeciwstawnych globalizacji, związanych ze zróżnicowaniem i fragmentaryzacją. Owe koncepcje pozostają nie tylko w sferze rozważań teoretycznych, są one podstawą zarówno refleksji pedagogicznych, jak też praktyki edukacyjnej. Kurs na postmodernizm realizowany w ostatnich latach z determinacją w szeroko pojętej edukacji kształtuje świadomość współczesnych generacji według przyjętych jego założeń.

Tej przeciwstawnej tendencji globalizacji – różnicowania, fragmentaryzacji, odrębności i partykularności – podlega obecnie wiele procesów społecznych, jak wyzwalamie narodów i grup etnicznych, ruchy separatystyczne i nacjonalistyczne itp. Traktu-

jąc odmienność własnej historii i kultury jako nadrzędną wartość, jej wyznawcy odrzucają jakiegokolwiek uniwersalne, oświeceniowe roszczenia. Jako argumenty na rzecz opozycji wobec globalizacji przytaczają, równoległe z globalizacją występujące, pogłębianie się nierówności społecznych w aspekcie ekonomicznym i egzystencjalnym, podporządkowywanie społeczeństwa i kultury światowym korporacjom, wymykającym się spod kontroli państwowych rządów i społeczeństw. Wskazują np., iż to Bank Światowy wspierał finansowo szeroko zakrojone poczynania prowadzące do degradacji naturalnego środowiska (budowa elektrowni i kopalń odkrywkowych w Indiach). W odczuciu społecznym tym negatywnym przykładem może być też rozprzestrzenianie się choroby szalonych krów, spowodowane międzynarodową unifikacją rynku pasz.

Jak stwierdza B.J. Barber w swej książce pod znamiennym tytułem „Dżihad kontra McŚwiat”, zagrożona jest także demokracja życia społecznego przez „ekonomiczny totalitaryzm nieokiełzanego rynku”. Suwerenność, jak twierdzi autor, znalazła się w sferze decyzji globalnych korporacji, zagrożona została autonomia społeczeństwa obywatelskiego, jego kultury i życia duchowego, a także praktyki (2000, s. 377–381). Bogactwo daje dziś nie władza nad naftą, stalą czy kolejami, ale władza nad informacją, nad obrazami i ideami. Językiem kultury staje się angielski, stąd nawet bunt i krytykę owych negatywnych zjawisk, aby była słyszana, musimy wyrazić w tym języku. Na słowa-symbole typu Adidas, Madonna, Coca-Cola, CNN, BBS, MTV, IBM zakodowani jesteśmy już wszyscy, jak przekonuje autor, w wyniku hegemonii amerykańskich i międzynarodowych potentatów, wymykających się spod kontroli rządów i międzynarodowych sił reprezentujących interes społeczny. Można tu dodać, iż nie ma żadnych gwarancji, że bogaci zechcą dzielić się z biednymi. Probierzem świadomości globalnej, niejako z ostatniej chwili, jest m.in. zachowanie się krajów, do których napływają uchodźcy skazywani na oczach społeczności świata na cierpienie lub zagładę.

Swoistym forum do dyskusji wokół globalizacji stał się Internet, także dla jej przeciwników, zaznaczających silnie swoją obecność w społeczeństwie przez spektakularne manifestacje tam, gdzie zapadają decyzje najbogatszych o sprawach światowych. Głoszą z determinacją, iż procesy globalizacji wspierają elity polityki i biznesu w celu maksymalizacji swoich przychodów przez przerzucenie części kosztów na resztę społeczeństwa, powodując stały wzrost bezrobocia, zniszczenie środowiska, zatrutą żywność, choroby cywilizacyjne, wzrost umieralności, pogłębiającą się przepaść między bogatymi i biednymi, przestępczość, uzależnienia i niepokoje społeczne. Przekonują m.in., że budowa przez obcy kapitał autostrad w Polsce oznacza zniszczenie środowiska, eliminację z rynku małych firm lokalnych, obciążenie podatników. Podają przykłady wykorzystania rolnictwa do bogacenia się najbogatszych, co powoduje redukcję zatrudnienia w rolnictwie i pogorszenie jakości żywności. Mówią też o zwolnieniach podatkowych dla wielkich inwestorów, w istocie rujnujących naszą gospodarkę, jak też o światowym rządzie koncernów mających znaczne przywileje, wymuszone na rządach

poszczególnych krajów (globalizacja.html). W te głosy należałoby, jak sądzę, wsłuchiwać się dokładniej, mimo niepełnej często argumentacji. Wskazują one bowiem także na postrzegane w odbiorze społecznym niebezpieczeństwa i niepożądane skutki wdrażania, w wątpliwy niekiedy sposób, procesów globalizacyjnych.

### **Podejście globalistyczne w edukacji**

Wiele jednakże wskazuje na to, że koncepcje globalizacji światowych problemów, światowej kultury znajdują potwierdzenie słuszności w praktyce życia społecznego, w rozwiązywaniu „światowych” problemów, takich jak: integracja ekonomiczna i informatyczna, zniesienie podziałów ideologicznych między Wschodem a Zachodem, umiędzynarodowienie konfliktów, problemy ekologiczne (Melosik 1995, s. 93).

Edukacja włącza się w te procesy, w niej pokłada się nadzieję na rozwiązanie najtrudniejszych problemów współczesnej rzeczywistości. U podstaw edukacji skierowanej na świat leży przekonanie, iż ludzkość żyje obecnie w ramach systemów globalnych, iż dokonuje się globalizacja światowej kultury przez rewolucję komputerową, unifikację międzynarodową języka, upowszechnianie osiągnięć naukowych, powstawanie ogólnoświatowej kultury młodzieżowej (co pozostaje w związku z łatwością przemieszczania się i komunikacji) oraz „kurczenia się” przestrzeni geograficznej. Elementami wychowania w „edukacji skierowanej na świat” jest, po pierwsze, dialog międzykulturowy oparty na idei pluralizmu kulturowego, po drugie, orientacja na globalną zmianę, rozumiana jako zdolność do rozpatrywania zmiany w aspekcie dynamicznym i systemowym, po trzecie, antycypacja, pojmowana jako zdolność do przewidywania trendów i kreowania alternatyw w kategoriach systemu światowego, po czwarte zaś uczestnictwo jako dążenie do współdziałania w rozwiązywaniu problemów światowych w wyniku identyfikacji jednostki z całym gatunkiem ludzkim (1995, s. 74). Podejście globalistyczne propaguje idee równorzędności globalnego i narodowego obywatelstwa, w toku edukacji zmierza do kreowania człowieka otwartego, gotowego poddawać swoje wartości weryfikacji, przedkłada to, co uniwersalne nad to, co partykularne. Jednostki odczuwają odpowiedzialność zarówno za przyszłość społeczności lokalnej, jak też państwa i świata. Odrzucają typową strategię przetrwania na rzecz strategii uczestnictwa. Jednakże kultura polska, jak stwierdza Z. Melosik (1995), zarówno tradycja, jak i okres transformacji są narodowocentryczne, ukierunkowane na identyfikowanie i pogłębianie „polskich wartości”, odrębności narodu polskiego, wyjątkowości jego historii itp. Przedkładając polskie wartości narodowe przed uniwersalne, pedagogika w istocie odrzuca podstawowe kategorie globalizmu (globalna świadomość czy globalne społeczeństwo przyszłości). Nie jest w stanie zaakceptować idei alternatywności założeń i działań, propaguje w istocie etnocentryzm, ksenofobię i antyintelektualizm. Znajduje to m.in. potwierdzenie w tym, że, jak stwierdza T. Lewowicki (2000, s. 33), procesy współżycia etnicznego ujmowane są w koncepcjach teoretycznych głównie w teoriach asymilacji, a elity rządzące wyznaczają obszar edukacji dla grup mniejszościowych.



## W poszukiwaniu dróg edukacji skierowanej na świat

Istnieje zatem epistemologiczna luka między edukacją globalną a światem postmodernistycznym, która uniemożliwia wykorzystanie pedagogiki w kształceniu ludzi o jednostronnej orientacji. Postmodernizm odrzuca bowiem uniwersalistyczne tendencje i aspiracje pedagogiki do odkrywania uniwersalnej racjonalności, co jest podstawą podejścia zorientowanego na świat.

Koncepcja zorientowana na praktykę edukacyjną, określana jako „jedność w różnorodności”, jest wyrazem poszukiwań płaszczyzny godzenia funkcjonowania człowieka w tych dwóch światach. „Myśleć globalnie – działać lokalnie” to dewiza przytaczana przez E. Gelpiego, wskazująca na pożądaną możliwość działania człowieka w jego złożonej sytuacji. Edukacja w poszukiwaniu podstaw zwraca się ku wartościom wspólnym, dostrzegając, że ludzie na świecie są podobni do siebie. Gdy porównamy ich potrzeby, pragnienia, problemy, to mimo różnic kulturowych i światopoglądowych, jak stwierdza L.E. Karczewski, więcej ich łączy niż dzieli. Podzielają wartości wspólne, aby realizować cele jako jednostki i jako części większej całości. Powołując się na wiele autorytetów, podstawową wartość scalającą ludzi dostrzega on w poszanowaniu godności człowieka, a następnie afirmacji życia, miłości człowieka do człowieka, współczuciu, współodczuwaniu i życzliwości (2000, s. 81–86).

W tym poszukiwaniu dróg kształtowania globalnej świadomości często pojawia się wątek etyczny. W międzynarodowym biznesie proponowane są wspólne normy: poszanowanie praw człowieka, poszanowanie fundamentalnej wolności, powstrzymanie się od praktyk korupcyjnych, ochrona konsumenta, ochrona środowiska, dostęp do informacji (R.T. de George 1995, s. 87). Wspólnotę wartości – zwłaszcza moralnych – doceniają też uniwersalne religie światowe, mające istotny wpływ na postawy ludzi. Papież Jan Paweł II wskazuje, iż ludzkość nie może się obejść bez akceptowanego przez wszystkich kodeksu etycznego. Lokalne kultury nie nadążają ze znalezieniem odpowiedzi na następujące pod ich szybkim wpływem zmiany technologiczne, zmiany w stosunkach pracy i organizacji wspólnot ludzkich (Encyklika 1993, s. 147–148). Wskazuje na to także raport J. Delorsa i Biała Księga Komisji Europejskiej. Z. Łomny (2000, s. 22–23) podkreśla konieczność właściwego, jednoznacznego odczytania obrazu człowieka w taki sposób, aby on nie mylił. Przywołując myśli W. Tatarkiewicza, sygnalizuje istniejącą dziś rażącą sprzeczność między realnym życiem licznych generacji ludzkich a jego intelektualnym i artystycznym obrazem. Z kolei M. Brown zauważa (1977, s. 9–55), że istotna jest dziś nie tylko sprawa pozytywnych lub negatywnych skutków działania, ale też intencje działania lub powstrzymanie się od nich. Stąd edukacja powinna uwzględnić zarówno etykę zasad, jak i etykę skutków.

W tym kontekście podkreśla się też sprawę konieczności redefiniowania postępu (L. Brown i inni 2000, s. 34–36), który powinien być określany ze względu na ogólnoludzkie wartości. Jeśli produkt światowy brutto zwiększa się, a jednocześnie rośnie liczba niedożywionych i spychanych na margines społeczny, to ta tendencja przeobrażeń nie może być nazwana postępowaniem. Kwestia wzrostu nierówności między państwami,

narodami i tendencja do ich pogłębienia staje się problemem coraz bardziej widocznym. Polityka państw skłonna jest włączać edukację w realizację swych partykularnych interesów często pogłębiających nierówności, traktując ją jako oręż i środek utrwalenia wyznawanej ideologii. Tendencję tę obnażył w ubiegłych latach B. Bernstein (1990, s. 28 i in.), dziś sygnalizuje ją także T. Lewowicki (2000, s. 32). Edukacja, jak zauważa, jest wciąż powiązana w poszczególnych państwach z ideologiami życia społecznego, uwikłana jest silnie w procesy polityczne i społeczne, zachodzące w poszczególnych państwach i regionach. Stwierdza w związku z tym, że „dotychczasowe doświadczenia wydają się świadczyć o tym, że różne odmiany edukacji różnokulturowej sprzyjają zwłaszcza grupom uprzywilejowanym życiowo, elitom” (s. 33).

Można też wskazać na niejako obiektywnie trudne lub wręcz paradoksalne sytuacje człowieka w procesie urzeczywistnienia edukacji skierowanej na świat. Nie udoskonaliły się jeszcze, jak stwierdza A. Milczarek (2000, s. 46–54), formy świadomości regionalnej, jak świadomość społeczna czy narodowa, a już trzeba mieć koncepcje świadomości globalnej. Idąc dalej tym tropem, można, jak sądzę, mieć obawę, czy realne są założenia wspólnoty wartości ludzi na całej planecie, jeśli jest tak wiele zastrzegających się antagonizmów o charakterze etnocentrycznym, kulturowym, religijnym, politycznym; jeśli tak często nie do uzgodnienia są problemy międzypartyjne, gospodarcze czy międzyludzkie w środowisku lokalnym i rodzinnym. Także historyczna podstawa świadomości globalnej jest słaba, wielu bowiem ludzi postrzega ją w analogii do okresu kolonizacji, wojen narodowych, religijnych i totalitaryzmu komunistycznego. Ponadto społeczna rzeczywistość, zwłaszcza w szerokim jej obszarze dewiacji, wskazuje, jak trudne jest osiągnięcie tych założeń w praktyce. Patologie współczesnego życia człowieka, mimo obiecujących programów edukacyjnych i pięknych idei, mają – niestety – tendencje wzrostowe i to zarówno w ocenie modernistycznej, jak i postmodernistycznej koncepcji rozwoju społecznego. Ale czy patologie, będące przecież skutkiem splotu czynników sprawczych zależnych od człowieka, mają być głównym wskaźnikiem braku odpowiedzialności, przekonującym o konieczności porozumienia i konsensów?

### **Edukacja dorosłych wobec problemów globalizacji**

Jeśli istotne przewartościowania mają być osią edukacji skierowanej na świat, to dotyczy to przede wszystkim przemian podmiotowych w osobowości konkretnych ludzi. Człowiek częściej niż kiedykolwiek staje dziś wobec konfliktu własnych wartości, które były drogowskazem sensu i celu jego zachowań, częściej musi dokonywać zmian ich hierarchii. Bardziej otwarci na zmiany są ludzie młodzi, dopiero ugruntowujący własny świat wartości, jest im tu jakby łatwiej. Za sprawą młodych generacji, jak się często podkreśla, będzie głównie urzeczywistniać się kształtowanie świadomości globalnej jako perspektywy nowego odrodzenia. Człowiek wraz z upływem lat nieco bardziej „kieruje się” do wewnątrz oraz do rodzinnego i kulturowego bliskiego zakorzenienia, coraz trudniej mu zaakceptować fakt, iż jest zwykłą częścią licznej, anonimowej

wej społeczności planetarnej. Całozyciowa biograficzność ludzi jest dziś podmiotowa, z reguły regionalna, natomiast biograficzność człowieka „planetarnego” byłaby odmienna. Tylko niewielu dziś życzyłoby sobie na przykład rozproszenia własnych prochów w morzu lub w powietrzu z pokładu samolotu, znakomita natomiast większość nie dostrzega lepszego dla siebie miejsca niż na cmentarzu wśród rodzinnej i lokalnej społeczności, w pobliżu miejsca urodzenia. „Doświadczenie światowe” ludzi czy wiedza o świecie to jeszcze zdecydowanie za mało, aby czuli się jego obywatelami. Edukacja globalna te niejako naturalne tendencje do ochrony tożsamości, indywidualności, regionalności itp. musi uwzględnić i uszanować, jeśli chce być koncepcją z „ludzką twarzą”.

Edukacja dorosłych od dawna preferowała założenia zgodne z zasadą integracji zblizającej ją do idei globalizacji. Jeszcze w roku 1972 na II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Tokio postanowiono, iż „edukacja dorosłych jest działalnością w celu rozwijania duchowych wartości człowieka, umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, rozwinięcia współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami. Edukacja jest działalnością na rzecz równości ekonomicznej, społecznej i moralnej ...” (cyt. za Pólturzycki 2000, s. 17).

Orientację na aktualne problemy współczesnego świata wyraża Hamburska Deklaracja Dorosłych, sformułowana w roku 1997, jak też przyszłościowy plan działania opracowany w tym czasie. Stwierdza się tu, iż przedsięwzięcia o zasięgu globalnym i lokalnym wskazują na konieczność głębokich przeobrażeń. W świecie bowiem zachodzi wiele zmian w zakresie pracy i bezrobocia, doświadcza on napięć pomiędzy grupami społecznymi, które rodzą się na podstawie różnic w kulturze, etniczności, roli związanej z płcią, religii, dochodach, dotkliwosci kryzysu ekologicznego itp. Zaleca, aby te trendy miały odzwierciedlenie w edukacji. Powołując się często na raport J. Delorsa, cel edukacji dorosłych, kształcenie dalsze formułuje jako rozwijanie autonomii i odpowiedzialności ludzi, wzmacnianie zdolności dorosłych do zajmowania się przemianami mającymi miejsce w ekonomii, kulturze oraz społeczeństwie jako całości, promowanie świadome i twórcze uczestnictwa obywateli w ich wspólnotach. Wskazuje na konieczność przygotowania ludzi do odpowiedzialności za swój los i społeczeństwo, aby mogli odpowiedzieć na pojawiające się wyzwania (Pólturzycki 2000, s. 21).

W praktyce edukacji dorosłych, jak zauważa T. Aleksander, działania tego rodzaju mają już długą tradycję. Integracja wymusza na oświatowcach ujednoczenie edukacji i organizacji życia lokalnego. Przeszkodami na tej drodze są zróżnicowania w zakresie możliwości finansowych i kompetencji językowych ludzi (Aleksander 1997, s. 105).

## **Uwagi końcowe**

Globalizacja jest zatem procesem złożonym, nieprzejrzywym, niejednoznacznym i niedookreślonym, można odczytywać ją na wiele sposobów. Widoczne jest to np. w zakresie odmienności jej definiowania. W ekonomii rozumiana jest jako 1) dokonujący się w świecie proces integrowania się coraz większej liczby krajowych gospodarek



ponad ich granicami oraz intensyfikowanie wzajemnych powiązań, w wyniku czego powstaje ogólnoświatowy system ekonomiczny (Zaorska 1998) albo 2) rozległa sieć ekonomicznych powiązań łączących różne części świata (Brown 2000, s. 20). Definicje te nie są adekwatne do procesów edukacji czy kultury. Należałoby raczej przyjąć wywody Z. Melosika, iż globalizacja jest zderzeniem zjawisk homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskiem indywidualizacji i zróżnicowania. Tym większy jest jej zasięg i zakres, im większy jest stopień nasycenia tego co lokalne, przez to co globalne – „lokalne kultury są takie same jak globalne, jednak nie w sensie jednorodności z globalnym uniwersalizmem, lecz z globalnym zróżnicowaniem” (1995, s. 80–82). Odczytywanie globalizacji na wiele uprawomocnionych sposobów, jak stwierdza, jest szczególnie niebezpieczne w edukacji, gdzie różne jej wersje przesycane partykularnymi interesami stają się często podstawą „uniwersalnych” projektów pedagogicznych, niezgodnych z doświadczeniem ludzi w ich codziennym życiu.

W podejściu do globalizacji – zwłaszcza systemowym – potrzebne wydaje się bardziej wyraźne odróżnienie jej celów od środków czy procesów. Cele globalizacji w istocie ukierunkowane są na budowę świata bardziej bezpiecznego, przyjaznego każdemu i sprawiedliwego. W takim ujęciu środkami byłyby: medialna komunikacja, kompetencje językowe ludzi, ich zasoby finansowe itp., a nawet przemiany indywidualnych systemów wartości nie stanowiłyby celów samych w sobie. Bez względu na koncepcję edukacji globalnej potrzebna jest lepsza troska o porządek dotyczący siatki pojęć, bowiem pytanie – stawiane dziś często w publicystyce – czy jesteś za globalizacją, bez bliższego określenia jest pozbawione sensu.

Potrzeba uściśleń odnosi się także do wyraźnego rozróżnienia procesów globalizacji i europeizacji. W istocie europeizacja zmierza bowiem do wzmacniania wartości europejskich i uzyskania przewagi nad konkurentami rynku światowego. Zakłada zatem konkurencyjną walkę. Nie jest więc ona, w wielu zakresach, etapem czy procesem globalizacji, jej motywy bywają bowiem często sprzeczne z ideą globalizacji. Ważniejsze wydają się tu intencje niż sam fakt zaistnienia nowych podziałów czy nowego połączenia krajów i narodów.

W praktyce procesów globalizacji w społecznym odczuciu istnieje jakby rozbieżność między postrzeganymi, rzeczywistymi koniecznościami ich podejmowania w różnych dziedzinach a ofertami globalizacji, które przedstawiane są jako konieczne. Wielorakość rozumienia globalizacji daje różne możliwości odczytania jej urzeczywistnienia, daje także możliwość wykorzystania słabszych przez silniejszych pod pretekstem owych konieczności. Dziś jest bardzo łatwo o fałszowanie obrazu świata, zwłaszcza świata przeszłego. Obrazy teraźniejszości i przyszłości są bardziej barwne i pociągające o dużej sile przekonywania, choćby były one wymieszane z obrazami rzeczywistości wirtualnej. Na tym tle dojrzewają zwłaszcza problemy moralne, odnoszące się do odpowiedzialności i uczciwości osób, które globalizację uzasadniają w koncepcjach teoretycznych, jak też tych, którzy ją popularyzują i wdrażają w praktyce.

Proces globalizacji najsilniej ukazuje sprzeczności, którym on sam podlega, generujące różnicowanie koncepcji edukacyjnych i świadomości społeczeństwa. A jednak globalistyczna wizja świata, mimo podziałów państwowych, religijnych, etnicznych, narodowych i „zaszłości historycznych”, urzeczywistnia się w praktyce. Probieżem tych procesów mogą być odpowiedzi na pytania dotyczące orientacji ludzi na globalną zmianę, umiejętności przewidywania trendów i kreowania alternatyw w obszarze systemu światowego, dialogu międzykulturowego na zasadach pluralizmu, poziomu nasycenia problemami globalnymi tego co lokalne, jak też uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów światowych, motywowanego identyfikacją ze społecznością świata itp.

To się już dzieje, aczkolwiek z ogromnym zróżnicowaniem, w ludzkich społecznościach i środowiskach, ale bardziej na poziomie rzeczowym – budowania środków globalizacji, różnicując szanse ludzi do aktywnego uczestnictwa w tych procesach. Na dzisiejszym etapie rzeczowej realizacji tych procesów, znaczonych osiągnięciami w aspekcie ekonomicznym, gospodarczym, ekologicznym, technicznym, medialnym itp., coraz bardziej pilne staje się pytanie o kondycję człowieka w tych układach, stwarzających mu nowe możliwości i przybliżających realne ograniczenia. W istocie idzie tu zawsze o podmiotowość człowieka, wszak za jego sprawą i ze względu na niego można realizować cele edukacji ukierunkowanej na świat. Ta właśnie sytuacja generuje konieczność zwrócenia się ku edukacji ustawicznej w procesach kształtowania świadomości globalnej.

## Literatura

1. Aleksander T. (red.): *Andragogiczne problemy współczesności*. Kraków 1999.
2. Barber B.R.: *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawa 2000.
3. *Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Biała Księga Komisji Europejskiej. Warszawa 1997.
4. Brown M.: *Proces etyczny. Strategia podejmowania właściwych decyzji*. *Prakseologia* 1997, nr 1–4.
5. Brown R.L., Flavin Ch., French H.F.: *Raport o stanie świata, u progu nowego tysiąclecia*. Warszawa 2000.
6. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport J. Delorsa opracowany dla UNESCO. Warszawa 1998.
7. *Encyklika Veritatis Splendor Ojca Świętego Jana Pawła II*. Katowice 1993, s. 147–148.
8. George R.T.: *Kształtowanie norm etycznych w międzynarodowym biznesie* [w:] P. Minus (red.) *Etyka w biznesie*. Warszawa 1995.
9. Gnitecki J.: *Globalistyka*, Poznań 2000.
10. Grochalski S.M.: *Region – regionalizm, globalizm – integracja. Dezintegracja współczesnego świata*, [w:] Z. Łomny (red.), *O pokojowy start ludzkości w XXI wiek*. Opole 1996.
11. Karczewski L.: *Wartości ogólnoludzkie jako podstawa rozwoju człowieka i społeczeństwa biznesu*, [w:] Z. Łomny (red.) *O człowieka w człowieku*, Opole 2000.
12. Kuczyński J.: *Ogrodnicy świata*. Warszawa 1998.

13. Kuczyński J.: Młodość Europy i wieczność Polski. Warszawa 1999.
14. Kwieciński Z.: Edukacja do globalnego rozwoju [w:] Z. Kwieciński (red.), Torpyślady–próby. Poznań–Olsztyn 2000.
15. Lewowicki T.: W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej [w:] T. Lewowicki (red.), Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie. Katowice 2000.
16. Łomny Z.: Człowiek autorem dobra i zła [w:] Z. Łomny (red.) O człowieka...
17. Łomny Z.: W intencji przetrwania i rozwoju. Warszawa 1998.
18. Malewski M.: Teorie andragogiczne. Wrocław 1998.
19. Melosik Z.: Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji. Toruń–Poznań 1995.
20. Milczarek A.: Problemy XXI wieku – ucłowieczenie człowieka [w:] Z. Łomny (red.), O człowieka...
21. Półturzycki J.: Kierunki i tendencje przemian współczesnej edukacji dorosłych [w:] J. Saran (red.), Edukacja dorosłych – teoria i praktyka w okresie przemian, Lublin 2000.
22. [www.zb.eco.pl/zb/128.globalizacja.html](http://www.zb.eco.pl/zb/128.globalizacja.html) (Internet).
23. Zaorska A.: Ku globalizacji. Warszawa 1998.

**Zbigniew Zawadzki**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **ORGANIZACJE POZARZĄDOWE FORMĄ AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ**

### **Wprowadzenie**

Współczesne państwo, chociaż coraz bardziej sprawne, nie jest w stanie zaspokajać wielu potrzeb społeczeństwa, a często sami obywatele nie chcą, by to właśnie państwo zaspokajało niektóre z potrzeb społecznych. Jak można zauważyć, w ciągu ostatnich lat w wyniku zmian społeczno-ekonomicznych, nasze państwo wycofało się z szeregu ról społecznych, które do tej pory pełniło. Społeczeństwo świadome istniejących niedostatków oraz własnych możliwości do działania, przyjmuje coraz więcej odpowiedzialności za jakość życia swoich obywateli.



Coraz więcej osób z życia społecznego w naszym kraju dostrzega, że powstająca demokracja potrzebuje organizacji społecznych do uzupełnienia i wypełnienia zadań państwa w dziedzinach życia społecznego na rzecz obywateli, z której państwo się wycofało.

W całym świecie demokratycznym organizacje pozarządowe określa się mianem trzeciego sektora. Pierwszy sektor to Państwo i jego instytucje, drugi sektor to prywatny biznes a trzeci to organizacje pozarządowe.

W procesie tworzenia polityki społecznej istotną rolę przypisuje się organizacjom obywatelskim, niezależnym merytorycznie (co do zadań i metod) oraz finansowo (co do środków realizacji) od państwa. W organizacjach życia zbiorowego coraz większe znaczenie zyskuje samopomoc społeczna, indywidualna i zbiorowa przedsiębiorczość oraz emancypacja społeczności lokalnych<sup>1</sup>.

Prawidłowo zorganizowane społeczeństwo „musi być budowane na małych społecznościach opartych o życie grupowe i stowarzyszanie się w tych społecznościach; wzajemne stosunki pomiędzy społecznościami i ich związki muszą być oparte do najwyższego stopnia na zasadzie społecznej, wewnętrznej łączności, współpracy i wzajemnej stymulacji”<sup>2</sup>.

Wszegobecnemu dominującemu systemowi państwowej opieki społecznej, który realizował tezę o „ubóstwie zawinionym” i paraliżujący społeczną aktywność odszedł wraz z zainicjowaniem procesów transformacyjnych. Jego miejsce zajmuje, jako jeden z kilku konkretnych podmiotów, model kształtowania relacji społecznych opartych na społeczności lokalnej, społecznej solidarności i pluralizmie postaw. Nośnikami tych wartości są szczególnie tzw. organizacje pozarządowe.

Dzięki temu, że tworzą się oddolnie i spontanicznie, mają do spełnienia szczególne posłannictwo. Jako pierwsze ujawniają autentyczne problemy socjalne (społeczne) i reagują na nie, będąc niejako pionierami każdej reformy społecznego systemu bezpieczeństwa. Pozostają niezależnymi od państwowego mecenasów. Stanowią siłę opiniotwórczą i emancypacyjną nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego. Kapitał ludzki jest tym czynnikiem, który konstytuuje formę działalności organizacji, jej misję, cele, środki itd. To dzięki pracującym w nich ludziom – wolontariuszom (światowy dzień wolontariatu do niedawna nie był obchodzony w naszym kraju, przypada on 5 grudnia) organizacje pozarządowe prezentują tak szerokie i różnorodne spektrum działalności opierając się na identycznych przecież zasadach funkcjonowania i normach postępowania.

**Zasada subsydiarności** (ang. subsidiarity principle – zasada pomocniczości) głosi, że w nowoczesnym społeczeństwie preferowaną sytuacją jest „tak mało państwa, jak to jest możliwe, tak dużo państwa, jak to jest konieczne”. Zasada ta, znana już w średniowieczu, została podjęta przez wczesną demokrację amerykańską (Benjamin Franklin), rozwinięta w nauczaniu społecznym Kościoła i zaadaptowana przez współczesne

<sup>1</sup> E. Leś, Nowe tendencje w polskiej polityce społecznej (w:) „Polityka Społeczna” nr 1, 1991, s. 8.

<sup>2</sup> M. Buer, Paths in Utopia, Boston, 1960, s. 80.

demokracje (np.: w traktacie z Maastricht L. Schneider<sup>3</sup> sprowadza treść zasady subsydiarności do trzech postulatów:

- tego, co potrafi uczynić osoba, społeczeństwo nie powinno jej odbierać,
- subsydiarne towarzyszenie w tym, czego osoba lub grupa nie jest w stanie sama dokonać – winna uzyskać od strony społeczeństwa „pomoc dla samopomocy”,
- subsydiarna redukcja, względnie zezwolenie na samodzielność – gdy pomoc dla samopomocy okazała się skuteczna i dany podmiot jest już samodzielny, społeczeństwo nie powinno dłużej świadczyć tej pomocy, gdyż szkodzi to całemu porządkowi społecznemu i staje się przerostem opieki – pomocą alienującą.

### **Charakterystyka sektora organizacji pozarządowych**

W szerokim ujęciu termin „organizacja pozarządowa” (ang. Non-Governmental Organizations – NGOs)<sup>4</sup> – oznacza grupę jednostek zrzeszonych wspólną wolą i za zgodą wszystkich osób w niej uczestniczących w dobrowolnie powołanej organizacji, formalnej lub nieformalnej, mającej charakter organizacji społecznej lub grupy charytatywnej. Grupa taka może być również częścią związków zawodowych, kościołów, grup interesu lub innych przedmiotów. Ma ona jednak odrębne samoistne cele i zasady działania, z których na poczesnym miejscu należy przedstawić zasadę działalności nie nastawionej na zysk (ang. non-profit). Dlatego termin *non profit* często jest używany zamiennie z „NGO”. Ze względu na specyficzne cele i metody działania używa się również określeń „organizacje społeczne” (niezbyt precyzyjnie), „organizacje charytatywne”, „organizacje wolontarystyczne”. W Polsce przyjął się jednak termin „organizacje pozarządowe”, na co niewątpliwie wpływ miały aktywne w naszym kraju charytatywne instytucje amerykańskie, używające tej terminologii oraz niewątpliwa atrakcyjność terminu szczególnie po kilkudziesięcioletnim okresie niepodzielnego panowania monopolu państwowego (rządowego).

W piśmiennictwie fachowym przyjęło się, że organizacje pozarządowe działają w ramach tzw. trzeciego sektora. Organizacje *non profit* tworzą ostatnie ramię trójkąta: Państwo i instytucje, Biznes prywatny, Organizacje obywatelskie, grupy o charakterze prywatno-prawnym nie związane ze strukturami władzy i niedochodowe.

Jednak w przypadku Polski do stwierdzeń o istnieniu trzeciego sektora należy podejść z dużą wstrzeźliwością, bowiem o istnieniu nowej jakości, jaką jest trzeci sektor, nie decyduje proste zsumowanie wszystkich podmiotów w nim występujących, ale pewne poczucie wspólnoty i odrębności – „świadomość udziału we wspólnej misji na rzecz podnoszenia jakości życia poszczególnych ludzi i społeczeństwa jako całości”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> L. Schneider, *Subsidiare Gesellschaft*, Padeborn 1983, s. 27–35.

<sup>4</sup> P.F. Paucken, *Zarządzanie Organizacją Pozarządową, teoria, praktyka*, Warszawa, 1995 r.

<sup>5</sup> Z. Lasocik, *Kilka uwag o roli organizacji pozarządowych*, Warszawa 2001, maszynopis UW s. 3.

W tradycyjnych społeczeństwach demokratycznych organizacje pozarządowe pełnią szczególne role:

- artykulację potrzeb obywateli,
- wspieranie różnorodnych opinii,
- bycia(e) przedstawicielem politycznej mobilności i politycznej „socjalizacji” obywateli,
- zapewnienie mechanizmów „wczesnego ostrzegania” zarówno na poziomie lokalnym, krajowym, jak i międzynarodowym.

Podobnie można ująć funkcje organizacji pozarządowych, porównując je do naszych polskich realiów<sup>6</sup>.

- rozwój – identyfikacja potrzeb i inicjacja w ich zaspokojeniu,
- usługi względem innych organizacji – poradnictwo, informacja, pomoc w zwalczaniu zagrożeń społecznych, praktyczna pomoc,
- łączność – wymiana informacji i opinii między organizacjami,
- reprezentacja – artykulacja interesów, negocjacje z sektorem państwowym,
- bezpośrednia pomoc dla potrzebujących, np. biura porad specjalistycznych, prowadzenie noclegowni, ośrodków pomocy doraźnej i profilaktyka społeczna w środowiskach lokalnych.

W społeczeństwach przechodzących transformację ustrojową organizacje pozarządowe stają przed specyficznymi wyzwaniami, z których najważniejsze są:

- ustanawianie nowych relacji z administracją publiczną,
- pomoc w formułowaniu nowych ram prawnych na rzecz społeczeństwa obywatelskiego,
- generowanie opcji działania i informacji publicznej,
- kontrolowanie procesów transformacyjnych,
- wspieranie i kształcenie utalentowanych liderów, mogących w przyszłości wejść w struktury polityczne i rządowe.

Podobnie można ująć funkcje organizacji pozarządowych, odnosząc je jednocześnie do specyficznych polskich realiów:

- rozwój – identyfikacja potrzeb i inicjatywa w ich zaspokajaniu,
- usługi względem innych organizacji (poradnictwo, informacja, praktyczna pomoc itp.),
- łączność – wymiana informacji i opinii między organizacjami,
- reprezentacja – artykulacja interesów, negocjacje z sektorem państwowym,
- bezpośrednia pomoc dla potrzebujących, np. biuro porad, kluby pracy w stowarzyszeniach bezrobotnych, np. w Lidzbarku Warmińskim, Giżycku, Sępopolu<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> E. Toczyńska, J. Boczoń, Rola organizacji samopomocowych ( w: ) „Polityka Społeczna” 1991, nr 9, s. 21.

<sup>7</sup> Z. Zawadzki. IV Elbląskie Forum Organizacji Pozarządowych, ( w: ) „Pozarządowiec” Nr 7/8, 23.06.99, s. 6–7.



Organizacje pozarządowe wypracowały na własny użytek „miniideologię”, która charakteryzuje je wśród innych form obywatelskiej aktywności. Opracowały też kartę etyczną – zasad, którymi winni się kierować w swoich działaniach. Na ową „miniideologię” składa się wg R.C. Fernadesa<sup>8</sup>:

- tworzenie programów opartych na wartościach (np. dobro wspólne, solidarność członków organizacji w zyskach),
- suwerenność wobec struktury aparatu państwa,
- uproszczenie procesu decyzyjnego,
- krytyczne stanowisko wobec autorytetów i dogmatów,
- niezgoda na istnienie jakiegokolwiek społecznej alienacji,
- szukanie wspólnego stanowiska w konflikcie interesów,
- stosowanie niestereotypowych metod działania,
- kreowanie aktywności społecznej i innowacyjność,
- redefiniowanie terminów: demokracja, pluralizm, partycypacja.

Na szczeblu krajowym funkcję koordynatora pełni Forum Inicjatyw Pozarządowych w Warszawie, które praktycznie upowszechnia informacje o trzecim sektorze. Odbywają się Ogólnopolskie spotkania edukacyjno-szkoleniowe, których zadaniem jest wypracowanie wspólnej polityki wobec Rządu RP na rzecz trzeciego sektora<sup>9</sup>.

## **Pomoc społeczna a organizacje pozarządowe**

Przełomowe zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze zachodzące w naszym kraju po roku 1990 wywierają wpływ na wszelkie dziedziny życia. Towarzyszy im nasilenie się zjawisk patologicznych i powstawanie nowych niekorzystnych zjawisk społecznych, takich jak bezrobocie, zdecydowane obniżenie się stopy życiowej społeczeństwa i poszerzanie się obszarów ubóstwa, problem zapewnienia opieki bezdomnym i chorym na HIF/ADIS, alkoholizm wśród ludzi młodych, narkomania itp.<sup>10</sup>. Pojawia się nowa, stale rosnąca grupa osób, która nie potrafi odnaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości, bezradnych, przerażonych widmem bezrobocia, ubóstwa i niemożnością utrzymania dotychczasowego poziomu życia swoich rodzin.

Jednym z ważnych elementów działań prowadzonych przez państwo w celu minimalizowania społecznych kosztów ustrojowych była reforma pomocy społecznej oparta na ustawie z 29 listopada 1990 r. (o pomocy społecznej), która pomoc społeczną definiuje jako „... instytucję polityki społecznej państwa powołaną do niesienia pomocy osobom i rodzinom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej i sytuacji tej – przy wykorzystaniu własnych środków, możliwości i uprawnień – nie są w stanie samodzielnie rozwiązać”.

<sup>8</sup> R.C. Fernandes, *Las Organizaciones No Gubernamentales*. Rio de Janeiro 1994, s. 6.

<sup>9</sup> I Ogólnopolskie Forum Organizacji Pozarządowych (w:) Forum „Asocjacje” nr 5/1994.

<sup>10</sup> Z. Zawadzki, *Organizacje pozarządowe na polu profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, maszynopis. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, 1997.

W oparciu o nową ustawę utworzono struktury organizacyjne pomocy społecznej – miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej w każdej gminie oraz wojewódzkie zespoły pomocy społecznej w 49 województwach.

Od dnia 1 stycznia 1999 r. w związku z reformą struktury pomocowe dostosowano do nowego podziału terytorialnego kraju: na szczeblu gminy nadal działają ośrodki pomocy społecznej, natomiast w powiatach utworzono powiatowe centra pomocy rodzinie, zaś w województwach samorządowych – regionalne ośrodki polityki społecznej lub departamenty polityki społecznej, w gestii wojewody pozostawiając nadzór nad realizacją zadań zleconych i zadań administracji rządowej przez jednostki samorządu terytorialnego, w tym także zabezpieczenie środków na realizację tych zadań – wydziały spraw społecznych Urzędów Wojewódzkich.

Pomoc społeczna w nowym systemie i na zasadach cytowanej ustawy (wielokrotnie zmienianej) funkcjonuje już dziesięć lat. Poprzednio usytuowana ona była na obrzeżach systemu społeczno-gospodarczego i koncentrowała się głównie na tych, którzy „nie mieścili się” w nim, obecnie także przeznaczona jest dla tych, którzy nie radzą sobie w zmieniającej się szybko rzeczywistości, ale jej funkcja w systemie społecznym kraju jest nowa.

Pomoc społeczna nie pełni już roli „uzupełniania” systemu, lecz ma stanowić jego istotny i trwały element, który powinien zapewniać mu wewnętrzną równowagę. Jest to zadanie szczególnie istotne wobec dokonywanych równoległe czterech niezwykle istotnych dla kraju i społeczeństwa reform: terytorialnej, systemu ubezpieczeń społecznych, ochrony zdrowia i oświaty.

Stale wzrasta zakres zadań stawianych przed organami pomocy społecznej, zwiększa się ilość spraw, ich „ciężar gatunkowy” i stopień trudności. Tym negatywnym trendom sprzyjają m.in.:

- redukcja zatrudnienia,
- deficyt nowych miejsc pracy,
- wzrost kosztów eksploatacji mieszkań,
- realne zagrożenie eksmisją,
- wzrost kosztów leczenia we wszystkich kategoriach wiekowych,
- radykalne ograniczenie działalności socjalnej zakładów pracy,
- nasilanie się negatywnych zjawisk społecznych (np. narkomanii),
- zwiększający się obszar bezdomności i marginalizacji życia społecznego,
- brak perspektyw na przyszłość w wielu grupach zawodowych (np. byli pracownicy PGR i ich rodziny) itd.

Stale rośnie liczba klientów oczekujących pomocy, zwłaszcza materialnej, podczas gdy środki finansowe, jakimi dysponują organy pomocy społecznej, są – relatywnie do potrzeb – coraz bardziej niewystarczające. Zmienia się też przekrój potrzebujących pomocy społecznej. Do niedawna byli to przede wszystkim ludzie starzy, a także osoby niepełnosprawne, rodziny wielodzietne i rodziny alkoholików. Obecnie wśród pod-

opiecznych przeważającą grupę stanowią osoby w tzw. wieku produkcyjnym, z reguły cieszące się dobrym stanem zdrowia, które z powodu bezrobocia lub zbyt niskich dochodów nie dysponują wystarczającymi środkami na utrzymanie. Poza tym stale zwiększa się liczba osób i rodzin bezdomnych, alarmująco też wzrasta liczba rodzin, w których występuje kumulacja różnych negatywnych zjawisk i patologii.

Aktualna sytuacja w kraju, ilość i jakość zadań, jakie prawo i realia życia stawiają przed pomocą społeczną, mnogość „wolnych” do zagospodarowania obszarów pomocy społecznej i duży stopień trudności ich rozwiązywania, wynikający nie tylko z ograniczeń finansowych, pokazują, iż wręcz nieodzowne jest posiadanie partnerów społecznych w realizacji zadań pomocowych.

Stwierdzenie to jest oczywiste dla każdego poziomu działania – państwa, województwa, powiatu i gminy, toteż odnotowuje się coraz liczniejsze przykłady współdziałania różnych instytucji, w tym także organów pomocy społecznej, z organizacjami pozarządowymi i grupami samopomocy, zwłaszcza że po okresie hamowania aktywności społecznej przez centralistyczny i sformalizowany model życia państwowego i społecznego, w związku z postępującą pauperyzacją społeczeństwa oraz nasileniem się wielu problemów społecznych, wobec których instytucje, odpowiedzialne na wsparcie w trudnych sytuacjach, nie zawsze są w stanie gwarantować właściwy zakres i poziom świadczeń, nastąpił znaczny rozwój wielu organizacji społecznych i grup samopomocowych po roku 1989.

### **Pozarządowe systemy działalności pomocowej**

Organizacje pozarządowe, jak już wspomniano, określa się jako **trzeci sektor**. Określenie to jest bezpośrednim tłumaczeniem z angielskiego *third sector* i odnosi się do obszaru aktywności ludzkiej leżącej między działalnością państwa (pierwszy sektor) a rynkiem (drugim sektorem). O ile państwo zajmuje się głównie organizowaniem, przeprowadzaniem i redystrybucją dóbr w oparciu o względnie trwałe i kolektywne kryteria, rynek zaś poprzez anonimową produkcję zaspokaja przede wszystkim potrzeby materialne i działa dla zysku, to **trzeci sektor dąży do zabezpieczenia jednostek i grup społecznych wg kryteriów opartych na ich osobistych i rzeczywistych potrzebach, kierując się zasadami i wartościami przyjętymi w danym społeczeństwie, przyjmując wspólne dobro i solidaryzm społeczny jako zasady działania.**

W społeczeństwie demokratycznym działalność społeczna w sferze socjalnej o charakterze pozarządowym odbywa się w ramach trzech systemów:

- 1) **nieformalnego** – rozumianego jako szeroki zakres pomocy i wymiany między krewnymi, przyjaciółmi, sąsiadami itp.,
- 2) **rynkowego** – polegającego na transakcji kupna–sprzedaży usług,
- 3) **ochotniczego** – opartego na idei samopomocy, wykorzystującego inicjatywy oddolne, tworzonego przez organizacje obywatelskie, samopomocowe i zawodowe.



W literaturze organizacje pozarządowe definiuje się m.in. jako „związki niekomercyjne powołane w drodze odrębnej decyzji członków, określające swoją tożsamość niezależnie od rządu”<sup>11</sup>. Najczęściej spotykanymi określeniami są:

- **voluntary sector** – określenie, kładące nacisk w swej nazwie szczególnie na pracę społeczną członków,
- **independent sector** – wskazujące na jego niezależność,
- **trzeci sektor** – rozumiany jako występujący obok państwowego i prywatnego,
- **non-governmental organizations (N.G.O.s)** – uwypuklający niezależność skupionych organizacji od państwa i jego polityki, a wynikający z aktywności oddolnej,
- **non-profit organizations** – odróżniający od innych organizacji nastawionych na kreowanie zysku.

W Polsce uznano, że najbardziej odpowiednia dla ochotniczych organizacji pozarządowych jest definicja, iż są to jednostki, organizacje lub sektor działań dobrowolnych, które obok typowych organizacji społecznych obejmują również inne, oparte na inicjatywie społecznej, których celem jest zaspokojenie określonej potrzeby społecznej.

Charakteryzują się one:

- 1) formalną organizacją,
- 2) konstytucjonalną odrębnością od jednostek państwowych,
- 3) samorządnością (niezależność od sektora państwowego i prywatnego),
- 4) kierowaniem się zasadą non profit w gospodarce finansowej,
- 5) działalnością na rzecz dobra społecznego<sup>12</sup>.

W ich ramach mogą występować organizacje zarówno świeckie, jak i religijne, począwszy od małych grup pomocy wzajemnej do dużych zrzeszeń. Działalność wielu z nich jest wyraźnie ukierunkowana, np. na walkę z alkoholizmem, bezrobociem, narkomanią, bądź też skupia osoby zainteresowane aktywnością na określonym polu, np. stowarzyszenie rodziców dzieci chorych na raka, stowarzyszenie rodziców dzieci uzależnionych „Powrót z U” itp. Dużą rolę odgrywają organizacje świadczące różne usługi dla społeczeństwa lub pewnych jego grup, np.: w zakresie poradnictwa i szkolenia, opieki zdrowotnej, w pomocy w zakładaniu i prowadzeniu hospicjów, domów dziecka, świetlic terapeutycznych itp. Działalność taka wywodzi się z reguły z przesłanek religijnych, filantropijnych itp., oparta jest na ideałach altruistycznych i, co bardzo istotne, stanowi o podmiotowości społeczeństwa, dając wyraz jego dążeniom do decydowania o tym, co jest naprawdę ważne i potrzebne do życia zbiorowego.

Organizacje pozarządowe spełniają funkcję:

- 1) **dawania pomocy** – jest ona charakterystyczna dla sektora ochotniczego; polega na bezpośrednim świadczeniu pomocy w postaci wsparcia, informacji, rady,

<sup>11</sup> M. Załuska, Organizacje pozarządowe w systemie demokracji parlamentarnej, w: Praca Socjalna Nr 1 1993.

<sup>12</sup> Z. Zawadzki, Aktywizacja społeczności lokalnej. Maszynopis. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, 1999, zob.: Z. Zawadzki, Samotność i osamotnienie, (w:) Praca Socjalna 1999, Nr 4, s. 36.

- 2) **pomocy wzajemnej** – związana jest z ideą samopomocy i wymiany wzajemnej, skoncentrowanej wokół wspólnej potrzeby lub interesu, oferując swoim członkom wzajemne wsparcie, radę lub informację (funkcja ta jest charakterystyczna dla grup ochotniczych),
- 3) **grupy nacisku** – na reformy, większą wydajność, dodatkowe korzyści, pożądane postawy społeczne, zmiany w polityce rządu itp., wpływanie na opinię publiczną i wywieranie presji na rząd czy parlament, negocjacje w sprawach swoich interesów, oferowanie komisjom parlamentarnym swoich ekspertyz w dotyczących ich sprawach,
- 4) **wypełniania luk** – wynikająca z nieobecności na „rynku” służb w ściśle określonych obszarach potrzeb, organizacje pozarządowe mogą stworzyć takie służby szybciej, bardziej zaangażowane, wyspecjalizowane, promujące bardziej zindywidualizowane usługi,
- 5) **rozszerzenia wyboru** – tak jak demokratyczne państwo oparte jest na zasadzie pluralizmu i prawa wyboru, tak jednostki mogą z różnych przyczyn preferować albo pomoc publiczną (instytucjonalną), albo służby ochotnicze. Mnogość tych organizacji przyczynia się do możliwości wyboru, porównania i konkurencji,
- 6) **rzecznictwa** – tj. ochrony interesów określonej grupy, interesów społecznych, ekonomicznych, zawodowych, w ramach tej funkcji występuje zjawisko sprzeciwu organizacji wobec pewnych przekonań, np. rasizm lub promowania pożądanych postaw, czynów itp.,
- 7) **strażnika wartości** – rozumiana jako ochrona zasady dobrowolności, przedsiębiorczości, ochrony interesów mniejszości i potrzeb ludzi słabszych, powodująca solidarność między ludźmi<sup>13</sup>.

Szczególną rolę w systemie pozarządowej działalności pomocowej odgrywają **grupy samopomocowe**, także nieformalne, których w Polsce są dziesiątki, jeśli nie setki tysięcy. Powstają one w sytuacjach określonej potrzeby, bezsilności wobec różnych problemów. Duża ich część to grupy pomagające sobie wzajemnie w przewyciężaniu uzależnień, grupy chorych o podobnych typach schorzeń, grupy ludzi znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych spowodowanych podobnymi przyczynami, grupy samotnych, starzejących się, pokrzywdzonych i itp.

Ich wiodącym celem jest wspólna dla wszystkich idea pomocy sobie poprzez pomoc innym, wszystkie działają na zasadzie wspólnoty problemów, pozwalającej na przełamywanie barier samotności i izolacji, na wydobywanie się z depresji i obudzenie nadziei na poprawę. Członkowie tych grup w podobieństwie losów i doświadczeń szukają sojuszników w rozwiązywaniu problemu i szansy dla siebie.

---

<sup>13</sup> Z. Załuska, op. cit.

Grupy samopomocowe można podzielić na:

- **charytatywne** – nieformalne, działające przeważnie przy parafiach, radach osiedlowych, organizacjach harcerskich itp.; zajmują się one zaopatrywaniem osób w niezbędne dobra na miarę własnych możliwości,
- **wzajemnego wsparcia** – skupiające ludzi ze względu na chorobę czy rodzaj niepełnosprawności dotykający zarówno ich samych, jak i członków ich rodzin, mają one najczęściej charakter formalny, pozwalający na skuteczniejszą działalność, cechuje je również aktywność w kierunku podejmowania działalności gospodarczej,
- **patronacko-sponsorujące stowarzyszenia i fundacje**, mające na celu wspieranie poszczególnych grup społeczeństwa lub popieranie idei ważnych ze społecznego punktu widzenia, są to grupy o dużych możliwościach wynikających z głębokiego zaangażowania członków, sprawnej organizacji, przygotowania merytorycznego działaczy i zaplecza finansowego<sup>14</sup>.

Ogromnym atutem grup samopomocowych jest możliwość ich natychmiastowego reagowania na pojawiające się w danym środowisku problemy już od momentu wystąpienia zjawiska oraz duża aktywność i elastyczność, możliwość dostosowania form i metod działania do aktualnego zapotrzebowania i w sposób wynikający z oczekiwań środowiska, a także szybkie „zagospodarowanie” tych płaszczyzn problemowych życia społecznego, którym instytucje publiczne dopiero „przyglądają się”, przygotowując programy, rozwiązania prawne, organizacyjne i środki finansowe na ich rozwiązanie.

## Wolontariat

Jedną z podstawowych metod realizacji celów organizacji pozarządowych jest szerokie korzystanie z pomocy wolontariuszy. Motywy, którymi kierują się osoby podejmujące nieodpłatną pracę są bardzo różne, ale do najważniejszych należą:

- **altruizm**, bezinteresowna chęć działania na rzecz osób potrzebujących, poparta wiarą w słuszność sprawy i powodzenie realizowanych przedsięwzięć<sup>15</sup>,
- **interes własny**: wyraża się tym np. chęć wyeksponowania własnej osoby, swoich umiejętności i kompetencji w danej sprawie<sup>16</sup>,
- **potrzeba bycia w grupie**: charakterystyczne u osób do niedawna czynnych zawodowo bądź pracujących na rzecz własnego gospodarstwa domowego lub osób nowych w danym środowisku szukających kontaktów towarzyskich<sup>17</sup>,

<sup>14</sup> J. Boczoń, E. Toczyńska, Możliwości samopomocy w woj. Gdańskim, (w:) „POMOST” 1991, nr 7, 1991.

<sup>15</sup> J. Reykowski, Motywacja, postawy społeczne a osobowość. Wyd. 2 zmienione, Warszawa 1986, s. 27.

<sup>16</sup> J. Karyłowski, O dwóch typach altruizmu. Badania nad endo- i egzocentrycznymi źródłami podejmowania bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi, Wrocław 1982, s. 132 i nn. Por. też J. Szczepański, O indywidualności, Warszawa 1988, s. 272.

<sup>17</sup> A. Urbanek, Między egoizmem, altruizmem i agresją: spór o socjologię, (w:) St. Nowak (red.): Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych, Warszawa 1984 s. 373 i n.



- **zdobywanie nowych umiejętności:** potrzeba bliska każdemu, kto chce się rozwijać, jest to też okazja do podjęcia pracy zarobkowej<sup>18</sup>.
- **zobowiązanie:** możliwość odwdziaczenia się za otrzymaną przez daną organizację pomoc<sup>19</sup>.

Powyższe motywacje zazwyczaj nie występują w postaci idealnej, raczej nakładają się na siebie. Aby dostatecznie „efektywnie wykorzystać” wolontariusza, nie wystarcza samo rozpoznanie jego kompetencji i motywacji dla danego przedsięwzięcia. Sama organizacja pozarządowa lub inny zespół powinien zdefiniować naczelne motywy, którymi kieruje się wolontariusz. Jest to konieczne, gdyż pozwala stworzyć takie warunki pracy ochotnika, które zaspokoją jego potrzeby. Dzięki temu będzie on pracować wydajniej, czerpiąc satysfakcję z dobrze realizowanych zadań i przekonania o ich wartości. Refleksja nad wymienionymi cechami (niektórymi tylko) altruizmu wolontariuszy może pomóc zarówno w rozszerzeniu zasięgu świadczonych usług przez organizację jak i bardziej humanistycznym podejściu do osób wspomaganych. Mam na myśli szczególnie ich podmiotowe traktowanie, a co za tym idzie, oddawanie im należytego szacunku i liczenia się z ich godnością osobistą<sup>20</sup>.

Niezwykle ważne jest dążenie do uczłowieczenia służby innym ludziom, społecznościom. Wiąże się to nie tylko z troską o wsparcie materialne, lecz także duchowe (moralne) osoby potrzebującej i służącej bezinteresowną pomocą. Chodzi o to, aby udzielana pomoc także z tytułu wykonywanego zawodu – wynikała z wewnętrznej potrzeby służenia innym, tj. nabrała cech uczciwej i wiernej służby drugiemu człowiekowi w jego przykrej, niekiedy wręcz tragicznej sytuacji życiowej czy społecznej.

W wielu przypadkach wolontariat w organizacjach pozarządowych pełni rolę dynamizującą społeczność lokalną na rzecz przewycięzania występujących na jej obszarze problemów społecznych. Można śmiało stwierdzić, że dana organizacja jest „słaba”, gdy w swoich szeregach nie ma wolontariuszy. Gdy sam zarząd danej organizacji nie dba o ich zaplecze i odpowiednie przeszkolenie (odpowiednie motywowanie do dalszej pracy), grozi to m.in. dość szybkim „wypaleniem” się danej organizacji społecznej w środowisku jej działania.

Autor pracując społecznie wiele lat w organizacjach pozarządowych, od wolontariusza do funkcji kierowniczych, koordynujących, prowadząc wykłady dla studentów i nauczycieli na studium podyplomowym profilaktyki społecznej i resocjalizacji na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim itp., miał możliwość poznać pozytywne efekty

<sup>18</sup> Z. Zawadzki, Bezrobocie wśród młodzieży (w:) Edukacja Dorosłych, Radom, 1997 Nr 1, s. 72–75; tenże: Olsztyński klub pracy, (w:) „Służba Pracownicza” 1995 Nr 4 s. 5–6. Zob: Z. Zawadzki, Samotność – osamotnienie (etiologia, wymiary i skutki), (w:) Praca Socjalna 1999 r. Nr 4. Warszawa 1999, s 39–62. Zob. Z. Zawadzki, Współpraca z samorządem w Olsztynie, ( w:) „Pozarządowiec” Elbląg 2000 nr 15, s. 3–4.

<sup>19</sup> M. Ossowska, Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności. Wyd. 2, Warszawa 1958, s. 201.

<sup>20</sup> H.J. Brauns, Aktorzy lokalnej sceny politycznej, (w:) Społeczność lokalna wobec problemów społecznych i rozwoju społecznego. Pr. zb. pod red: K. Sekutowicz, Z. Wejcman, Warszawa 1994; Zob. materiały – pierwsze Bałtyckie Forum Inicjatyw Pozarządowych, Gdańsk 25–27.09.1998 oraz materiały Międzynarodowe Forum Praw Dziecka, Warszawa 24–27. 09.2001.

działań oddolnych inicjatyw organizacji pozarządowych i ich wolontariuszy. Spotkał się też z negatywnymi opiniami ludzi i instytucji, że nie jest to znaczący ruch, że działa tylko dla siebie itp. Wydaje się, że wynika to z niezrozumienia ruchu obywatelskiego przez osoby oceniające organizacje pozarządowe z za paragrafu czy biurka, brak zaufania po obu stronach powoduje, że w wielu możliwych do zagospodarowania obszarach wspólnych działań na rzecz społeczności lokalnej pozostają nadal białe plamy.

## Podsumowanie

Organizacje pozarządowe działające w sferze szeroko rozumianej pomocy społecznej znajdują się w szczególnej sytuacji. Jest ona uwarunkowana z jednej strony istnieniem państwowej, instytucjonalnej sfery pomocy socjalnej, z drugiej zaś brakiem klarownych przepisów dotyczących funkcjonowania trzeciego sektora w Polsce. Głównymi kierunkami działalności organizacji społecznych są zatem wspólny dla obu sfer rynek odbiorców usług oraz ich diametralnie różna sytuacja organizacyjna, prawna i finansowa. Odmienne są też motywacje ludzi funkcjonujących w ramach tych dwóch obszarów, a także charakterystyczne dla nich cele, zasady i metody działania.

Do najważniejszych, wynikających ze specyfiki sektora niezależnego, należy zaliczyć:

- Organizacje pozarządowe są alternatywą i uzupełnieniem dla państwowego systemu pomocy społecznej. Z racji ich lokalnego charakteru i specyfiki powstawania (oddolnie) mają one większy dynamizm działania i potencjalnie wyższą skuteczność w rozwiązywaniu problemów danego środowiska.
- Organizacje pozarządowe funkcjonują na podstawie bezinteresownego bądź sprostowanego do niezbędnego minimum interesowności i wysoko motywowanego zaangażowania poszczególnych pracowników (duża siła ich w wolontariuszach), co gwarantuje właściwą i kompetentną odpowiedź na występujące w danym terenie zjawiska społeczne.
- Organizacje pozarządowe profesjonalizują się przynajmniej tak samo szybko, jak instytucjonalna pomoc społeczna. Brak obciążeń aparatem biurokratycznym zwiększa ich efektywność i gwarantuje racjonalne wykorzystanie zasobów osobowych, rzeczowych i finansowych.

Zgodnie z ww. zakresami możliwości działań i współpracy organizacji pozarządowych z samorządami lokalnymi i innymi podmiotami działającymi w sferze pomocy społecznej rozszerzenie udziału organizacji pozarządowych w tworzeniu środowiskowych form działań na rzecz osłony socjalnej najłabszych grup społecznych zagrożonych ubóstwem i społeczną marginalizacją można realizować poprzez:

- **Realizacją zadań pomocy społecznej** wynikających z programów mających na celu ochronę poziomu życia osób i rodzin (zadania te można realizować wieloaspektowo w różnych środowiskach),
- **Realizowanie programów resocjalizacyjno-terapeutycznych** dla sprawców przemocy wobec dzieci, kobiet i przemocy w rodzinie (np. można do zajęć wykorzystać puste po godzinach zajęć sale w szkołach),

- **Prowadzenie punktów doraźnej pomocy**, punktów informacyjno-interwencyjnych dla młodzieży w zakresie pobudzania ich aktywności (np. nikt nie chce otwarcie mówić o alkoholizmie, narkomanii wśród młodzieży szkolnej, a wystarczy odwiedzić miejsca spotkań młodzieży, by zaobserwować ten problem, wiejskie przystanki autobusowe itp.),
- **Prowadzenie domów pomocy społecznej i innych placówek opiekuńczych**, (coraz powszechniejszy staje się problem bezrobotnych, ludzi starszych, pomocy dla nich w ich środowiskach zamieszkania, obecnie takie programy występują sporadycznie),
- **Organizacja i prowadzenie ośrodków wsparcia**, w tym w szczególności środowiskowych domów samopomocy, schronisk, noclegowni, ośrodków opiekuńczych, ośrodków interwencji kryzysowych i innych (np. młodzież nie chce rozmawiać na pogadankach o narkomanii z teoretykami, chce praktyków, niezagospodarowane są zasoby potencjału tkwiącego w grupach osób bezrobotnych z powodu braku odpowiedniego oddolnego lidera do kierowania i kształtowania pozytywnymi zmianami w środowisku zamieszkania itp.),
- **Tworzenie programów osłonowych i aktywizujących** wypracowanych w szerokiej współpracy z gminno-miejskimi ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi centrami pomocy rodzinie i samorządami lokalnymi (programy te nie powinny być tworzone tylko na pokaz, lecz praktycznie realizowane i monitorowane na każdym etapie ich realizacji, dostosowane do bieżących potrzeb i możliwości danej społeczności lokalnej. Mając program(y) obejmujący(e) wszystkie podmioty występujące na danym obszarze (gminy, powiatu, województwa) łatwiej można występować o dotacje finansowe do zewnętrznych podmiotów.

Mając na uwadze efekty wspólnego rozwiązywania zadań pomocy z organizacjami pozarządowymi można wymienić niektóre z korzyści:

- lepsze zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej,
- zwiększenie aktywności organizacji pozarządowych,
- rozszerzenie zakresu i form pomocy dla środowisk wymagających szczególnego wsparcia,
- tworzenie nowej lokalnej infrastruktury umożliwiającej zagospodarowanie czasu wolnego, rozszerzenie kontaktów bezpośrednich przez to eliminowanie alienacji, społecznej marginalizacji i odrzucenia,
- rozbudowanie aktywności społecznej szerszych grup społecznych głównie bezrobotnych, niepełnosprawnych i osób starszych,
- przeciwdziałanie poszerzaniu się zjawisk patologicznych w środowiskach młodzieżowych,
- monitorowanie potrzeb społecznych w środowisku lokalnym,
- kształcenie działaczy organizacji mającej na celu podnoszenie jakości świadczonych usług,
- poszerzenie form niezbędnych usług i możliwości zdobycia nowych umiejętności itp.



W naszym kraju nie mając żadnych wzorców ani dużej tradycji w trzecim sektorze wzajemne formy współpracy są obecnie wypracowywane. Metodą prób i błędów, drogą indywidualnych prób ponad 2,5 tys. gmin (do 1998 r.) są one odmienne dla wielu regionów i środowisk społecznych.

Administracja państwowa – z obawy przed zarzutem naruszenia jej samodzielności – zachowuje w tym zakresie wstrzeźliwość, chociaż dysponuje narzędziami pozwalającymi na skuteczne ich rozwiązywanie. Znane są m.in. doświadczenia dobrej wzajemnej współpracy w strukturach krajów zachodnich, z organizacjami pozarządowymi, niestety mało spopularyzowane w naszym kraju.

**Maria Pawłowa**

Politechnika Radomska

**Dorota Koprowska**

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

**Maria Mendyk**

Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA

## **LOKALNE STOWARZYSZENIA OŚWIATOWE W OBLICZU GLOBALIZACJI**

Hasła globalizacji i unifikacji wkroczyły na wieś polską wraz z obietnicą kapitalistycznego dobrobytu związanego z wchodzeniem do struktur państw Unii Europejskiej, opartego na rynkowej gospodarce. Wieś nie bez obaw i oporów poddaje się założonej zasadzie unifikacji. Zakorzenione są tu tradycyjnie cenione wzorce zachowań i lokalne normy regulacji współżycia i współdziałania. Społeczności wsi są ostoją tożsamości i wartości regionalnych, kreowania „małych ojczyzn”, kulturowej ciągłości. To wszystko, co złożyło się na obecny kształt małej ojczyzny, to to, co zastaliśmy, jak i to, co sami obecnie tworzymy. Mała ojczyzna zakorzenienia człowieka w jego świecie, daje poczucie siły i odpowiedzialności za stan obecny i nakłada obowiązek jego ulepszania. Z jej koncepcji wynika postulat edukacji środowiskowej doceniającej wartości podmiotowości i demokracji uczestniczącej.

Transformacja ustrojowa w naszym kraju wiąże się między innymi z innym ujęciem kwestii pracy i usytuowania w niej człowieka. Zmienia ona też podejście do

kształcenia, preferując ustawiczną edukację w ciągu całego życia. Raport UNESCO wskazuje na szansę pokonania za pomocą edukacji sprzeczności współczesnego świata, zachodzących między innymi między globalizacją, unifikacją i nowoczesnością a regionalizacją, tożsamością i tradycją. Edukacji przypisuje się kluczową rolę, zapewniając bowiem wszystkim dostęp do wartościowej wiedzy, może przyczynić się do lepszego zrozumienia siebie i innych, kształcić do innowacji i zmian.

Intensywne cywilizacyjne zmiany, razem z obserwowanym coraz wyższym poziomem życia i wykształcenia, powodują jednak również nowe rozwarstwienie i wykluczenie dużych grup społecznych z możliwości korzystania z osiągnięć nauki i techniki. Do takich grup społecznych należą niewątpliwie grupy dorosłych reprezentujących niższy poziom wykształcenia oraz ogólnie – społeczność wiejska. Mimo iż w kraju wzrasta ogólne zainteresowanie edukacją ustawiczną (w roku szkolnym 1996/97 w 2 169 szkołach dla dorosłych uczyło się 206 088 słuchaczy, natomiast w niemal 90 000 kursów w formach pozaszkolnych uczestniczyło 1 256 047 osób. We wszystkich formach doskonalenia brało udział w Polsce około 4 mln dorosłych), udział mieszkańców wsi jest jednak zdecydowanie zbyt niski.

Wyrównywanie szans poprzez dostęp do edukacji jest na wsi bardzo trudnym zadaniem. Na studiach wyższych jest zaledwie śladowy odsetek młodzieży pochodzącej z rodzin chłopskich. Niezbędny jest edukacyjny przełom w całej polskiej edukacji dla wyrównania dysproporcji, dorównania krajom rozwiniętym oraz dostosowania dorosłych mieszkańców wsi i małych miast do tworzącego się społeczeństwa informacyjnego. Bez takiego programu całe grupy społeczne, szczególnie na wsi, nie będą mogły uczestniczyć w demokracji i korzystać z dorobku cywilizacji. Z tymi problemami państwo nie poradzi sobie samo. Warunkiem uzyskania powodzenia jest samoorganizacja i aktywizacja środowiska wiejskiego.

Poniżej przedstawiono w zarysie cele, podmioty i oczekiwane efekty samoorganizacji lokalnych społeczeństw w aspekcie lokalnych sieci ustawicznej edukacji dorosłych. **Budowa takiej sieci jest nieodzowna dla pokonania izolacji jednostek oświatowych, kultury, administracji przedsiębiorstw w tworzeniu i wspólnej realizacji zarówno lokalnej polityki oświatowej, jak również budowaniu właściwego stanowiska wobec procesów unifikacji, jednoczenia się Europy. Pełna integracja nie jest możliwa bez otwarcia się na współpracę i innowacje oraz bez odpowiedniego dostosowania się małych środowisk lokalnych do zachodzących przemian.**

Celami budowy lokalnych systemów ustawicznej edukacji są:

- uruchomienie masowego programu ustawicznej edukacji dorosłych,
- aktywizacja dorosłych, instytucji edukacyjnych, organizacji oświatowych,
- integracja lokalnej działalności edukacyjnej,
- kształtowanie świadomości powszechności kształcenia przez całe życie.

W realizacji takich systemów winny uczestniczyć organy samorządów lokalnych, szkoły wszystkich typów i poziomów kształcenia, organizacje i stowarzyszenia oświatowe, instytucje rynku pracy.

Efektami takiej konsolidacji działań będzie:

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

Polska wieś szczyci się pięknymi tradycjami samoorganizacji i samokształcenia: uniwersytety ludowe, kółka i spółdzielczość rolnicza, kultura ludowa. Ojcowizna jako synonim lokalnej ojczyzny jest nadal wielką wartością w środowiskach wiejskich. Zniechęcenie do udziału w życiu społecznym wynika z braku skutecznego, odczuwalnego oddziaływania mechanizmów ekonomicznych, politycznych i samorządowych. Nieodzowny jest powrót do tradycji samoorganizacji wsi, nie tylko dla osiągnięcia postępu, ale również dla obrony naszej narodowej tożsamości. W nowym demokratycznym ładzie potrzebny jest silny partner, zorganizowana społeczność wiejska dla uczestnictwa w programach integracji z Unią Europejską.

Jest swoistą pozorną sprzecznością i paradoksem, że w warunkach procesów globalizacji i integracji funkcjonowania sieci i systemów edukacji globalnych nasze zainteresowanie jest ukierunkowane na odbudowę środowiska lokalnego. **Integracja regionów, państw jest przecież efektem współpracy konkretnych społeczności lokalnych, organizacji, stowarzyszeń czy wreszcie konkretnych osób.**

Przykładem stowarzyszenia działającego na rzecz tworzenia lokalnych systemów edukacji ustawicznej oraz aktywizacji środowisk wiejskich jest Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA. Misją Stowarzyszenia Wiejskiego powstałego w 1999 r. jest samoorganizacja i aktywizacja wiejskich społeczności, integracja i aktywizacja działalności jednostek i organizacji poprzez animację oświatową i kulturalną prowadzoną w celu wyrównywania szans społecznych i edukacyjnych młodzieży, dorosłych i rodzin. Kultuwując legendę i upowszechniając twórczość Jana Kochanowskiego, oraz historię Sycyny jako społeczności lokalnej, Stowarzyszenie wspiera współpracę międzyregionalną i międzynarodową.

**PRACOWNIA BADAŃ I DORADZTWA.** Wspólnie z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN zorganizowano konferencje naukowe: „Problemy małych szkół wiejskich” – październik 1999 r. (materiały opublikowano w „Pedagogice Pracy” nr 35 1999 r.), „Problemy ustawicznej edukacji dorosłych na wsi” – czerwiec 2000 r. (materiały opublikowano w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” nr 2/2000). Mieszkańcy wsi, wspólnie z nauczycielami, opracowali a następnie wydali monografię „Sycyna – Wiek XX” pod redakcją H. Bednarczyka. Pracownia wygrała konkurs w programie Agroaternatywa Mazowsze 2000 na *Opracowanie i wdrożenie programu doradczego dla 22 samorządów powiatowych w zakresie diagnozowania potrzeb szkoleniowych na lokalnych rynkach pracy*. W czerwcu 2001 roku odbyła się inauguracja seminarium doktoranckiego dla nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich i miastach.

**WSZECHNICA OŚWIATOWA.** Dzięki darowi Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych powstała pracownia informatyczna, wyposażona w Internet, kopiar-



kę, fax i inne środki audiowizualne. Uzyskano pierwszy grant Kuratora Mazowieckiego na kurs *Technologie informacyjne w szkole* dla nauczycieli, który ukończyło już 160 osób. Zrealizowano także kurs *Kształcenie zintegrowane klas I–III*, który ukończyło 51 osób (kwiecień 2001). Kursy komputerowe ukończyło 70 mieszkańców Sycyny, w tym dzieci, młodzież i dorośli. Doświadczenia w samoorganizacji i aktywizacji społeczności lokalnych wykorzystano w *Szkoleniu liderów aktywizacji zawodowej na wsi*.

**WIEJSKI OŚRODEK WSPIERANIA AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ.** Cele aktywizacji i pomocy społecznej dla wyrównywania szans edukacyjnych realizowane są poprzez stypendia dla uczniów i studentów z utworzonego funduszu stypendialnego. W 2000 roku przyznano 9 stypendiów, a w 2001 – sześć. Prowadzona jest pomoc dla lokalnych szkół, między innymi poprzez zakup sprzętu i dofinansowanie wycieczek dla dzieci oraz form doskonalenia nauczycieli. Stowarzyszenie prowadzi działalność kulturalną organizując festyny, wystawy, koncerty, spotkania z artystami i politykami naszego kraju. W bieżącym roku rozpoczęło się również prowadzenie poradnictwa zawodowego z wykorzystaniem Internetu.

**WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA.** Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA od chwili powstania współpracuje ze Związkiem Niemieckich Uniwersytetów Ludowych (DVV e.V) za pośrednictwem Przedstawicielstwa w Polsce.

Z metodycznym wsparciem Stowarzyszenia Zespół Szkół Rolniczych w Zwoleniu uzyskał grant w programie Leonardo da Vinci II na wizytę studyjną w Niemczech i Hiszpanii, natomiast samo Stowarzyszenie – na realizację projektu *Przedsiębiorcza wieś*. Lokalne szkoły podstawowe przygotowywane są do uczestnictwa w innym Programie Wspólnotowym Comenius-Socrates.

Udział w seminarium organizowanym w Bonn przez Akcję Poczucie Obywatelskie (Aktion Gemeinsinn e.V) dwóch członków Stowarzyszenia przyczyni się z pewnością do nawiązania nowych kontaktów. Poszukujemy partnerów do współpracy w Europie wśród organizacji pozarządowych realizujących prace społeczne, oświatowe i kulturalne w środowisku wsi i małych miast.

Odbudowie więzi społecznych sprzyja gazeta lokalna *Wieści Sycyny*. Kolejnymi krokami będą działania ukierunkowane na samoorganizację środowiska lokalnego gminy i powiatu oraz tworzenie społecznej infrastruktury aktywności ekonomicznej.

Są to zaledwie początki tworzenia lokalnych systemów oświaty i sieci współdziałania opartych na samoorganizacji społeczności wiejskich. Organizacje lokalne wspólnie z ogólnokrajowymi centrami kształcenia ustawicznego, ośrodkami metodycznymi mają szansę uruchomienia powszechnego kształcenia ustawicznego na wsi. Równoległe muszą być umacniane lub tworzone stowarzyszenia, związki, federacje, gdyż tylko one w demokratycznym społeczeństwie mogą być partnerami realizacji polityki rozwoju obszarów wiejskich i uczestnikami w procesach integracji europejskiej. Uczestnictwo mieszkańców wsi w tych procesach, jak i odrodzenie samoorganizacji środowiska wymaga uruchomienia wielkich programów edukacyjnych i tworzenia warunków dla rozwoju środowisk wiejskich.

## Literatura

1. Aleksander T.: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3, 1999.
2. Auleytner J.: Kwestia edukacyjna w polityce społecznej. W: Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, pod red. J. Gniteckiego i J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań 1999.
3. Bednarczyk H. (red.): Sycyna – wiek XX. Radom 2000.
4. Bednarczyk H., Pawłowa M.: Regionalne i lokalne systemy ustawicznej edukacji dorosłych. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3, 1999.
5. Kaczor S.: Miejsce oświaty dorosłych w działalności samorządów lokalnych. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3, 1999.
6. L'Éducation: Un trésor est caché dedans. Report for UNESCO prepared by team managed by Jacques Delors. Warszawa UNESCO, SOP 1998.
7. Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji na wsi. MEN, Warszawa 1999.
8. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga UE. Warszawa WSP ZNP, 1998.
9. Plewka Cz.: Edukacja ustawiczna wobec wyzwań cywilizacyjnych społeczeństwa miast i wsi. W: Wokół problemów kształcenia ustawicznego, pod red. Bednarczyka H., Warszawa–Ryki–Radom 1999.

**Stanisław Karaś**  
Zarząd Główny TWP

## **EDUKACJA SZANSĄ ROZWOJU OBSZARÓW WIEJSKICH I WARUNKIEM POWODZENIA W ŻYCIU**

Edukacja jest podstawową szansą rozwoju Polski, w tym jej obszarów wiejskich – to podstawowa teza debaty „Edukacja dla rozwoju”, która odbyła się w Krakowie 18 marca 2001 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim w 600 rocznicę powstania tej uczelni. Zdaniem uczestników debaty, najwybitniejszych polskich uczonych i polityków, edukacja będzie przez najbliższe dekady najistotniejszym instrumentem rozwoju kraju. Ta oczywista, wydawałoby się, prawda nie przekłada się jednak – niestety – na decyzje

polityczne i administracyjne władz naszego kraju. Powszechny jest brak, zwłaszcza wśród polityków wyższego szczebla, świadomości, że decyzje podejmowane w edukacji rodzą skutki w pozostałych dziedzinach życia społecznego dopiero po latach i na długie lata. Kształcenie obywateli to inwestycja strategiczna, niezbędna, by sprostać światowej konkurencji, także w rolnictwie i w różnych dziedzinach życia wiejskiego.

Edukacja na wsi to: uczestnicy + kadra nauczająca + pieniądze + baza lokalowo-dydaktyczna. Pominę w swojej wypowiedzi pieniądze, których zwłaszcza na oświatę wiejską nigdy nie było w nadmiarze.

Jeśli nie brać pod uwagę pieniędzy, to ważną przeszkodą w tworzeniu szans edukacyjnych mieszkańców wsi w dziedzinie ustawicznego kształcenia zawodowego jest brak pedagogów, zawodowych organizatorów ustawicznej edukacji ogólnej i zawodowej zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych, dla młodzieży pracującej i dorosłych.

W procesie zmian społecznych zasadniczą rolę odgrywają ci ludzie, którzy są nośnikami „nowego”, wokół których gromadzą się inni. Są to liderzy. Do tej kategorii ludzi zaliczyć należy działaczy społecznych i radnych, którzy spełniają funkcję animatorów prac i zmian społecznych. Ci ludzie powinni być objęci specjalistycznymi szkoleniami, choćby przez TWP. Powinni posiadać umiejętności w zakresie zarządzania oświatą pozaszkolną, analizy rynku pracy, planowania budżetów przedsięwzięć edukacyjnych, powinni znać prawo pracy.

Do ich zadań należeć powinno:

- antycypowanie tendencji na rynku pracy i wymagań w dziedzinie kwalifikacji zawodowych,
- inspirowanie przekwalifikowywania pracowników, poradnictwo i doradztwo w tym zakresie,
- konsultowanie i doskonalenie planów szkoleniowych dużych zakładów pracy, gmin, powiatów i właściwych urzędów pracy,
- wspomaganie stabilności i wzrostu zatrudnienia, zwłaszcza poprzez doradzanie pracownikom, którzy już utracili pracę lub są zagrożeni utratą pracy – jak przekwalifikować się lub jak wzbogacić swoje kwalifikacje zawodowe,
- prowadzenie w gminach lobbyngu na rzecz:
  - inwestycji wspomagających trwale zatrudnienie lub tworzenie nowych miejsc pracy,
  - inwestycji dla tworzenia nowych miejsc pracy w usługach i rzemiośle,
  - ustawicznego kształcenia i doskonalenia zawodowego osób już zatrudnionych w różnych zakładach pracy, w tym w usługach.

Pracownik posiadający wysokie kwalifikacje zawodowe i wydajny rzadko jest z pracy zwalniany i mniej boi się utraty pracy.

Jakie byłyby korzyści dla gmin, gdyby śmielej włączały się w działalność oświatową na rzecz zwalczania bezrobocia, podnoszenia poziomu wiedzy mieszkańców?

Po pierwsze – obywatel wykształcony, mający zawód, to obywatel aktywniej poszukujący pracy w zawodzie swoim bądź pokrewnym, a więc, w perspektywie zmniejszający stan bezrobocia,



Po drugie – obywatel mający zawód i podejmujący pracę tworzy infrastrukturę rzemieślniczo-usługową w gminie, zakłada warsztaty i punkty usługowe dla ludności. Przyczynia się do polepszenia jakości życia na wsi.

Po trzecie – obywatel mający własne małe przedsiębiorstwo zatrudnia u siebie innych potencjalnych bezrobotnych lub już bezrobotnych,

Po czwarte – obywatel dawniej bezrobotny, a dziś posiadający zawód i już pracujący, to przykład dla innych, że można wyjść z bezrobocia i z poniżenia związanego z brakiem pracy.

Wniosek jest zatem następujący: *gminy powinny szczególną troską otoczyć ustawiczną oświatę zawodową dla dorosłych*. To leży w ich żywotnym interesie społecznym i ekonomicznym. Bez placówek kształcenia ustawicznego nie ma świątłych gmin.

Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na korelację między bezrobociem rodziców a kształceniem ich dzieci.

Według badań przeprowadzonych w 1998 roku przez Uniwersytet Warszawski, wykształcenie i praca rodziców w 80% przypadków stwarzają korzystną sytuację dla kształcenia ich dzieci. Na studia nie stać młodzieży z rodzin ubogich i młodzieży z rodzin będących stale na bezrobociu.

Tak jak wykształcenie jest dziedziczne, tak również niedostatek i ubóstwo oraz często brak pracy stają się w Polsce dziedziczne. Przeważnie bowiem jest tak, że im niższy poziom materialny rodziny, tym niższe możliwości podjęcia kształcenia, nawet na poziomie średnim, nie mówiąc już o wyższym.

Wykształcenie determinuje pozycję zawodową Polaka. Wykształcenie zwłaszcza wyższe jest sposobem ucieczki od niedostatku. Osoby z wyższym wykształceniem zazwyczaj osiągają wynagrodzenie powyżej średniej krajowej. Potwierdza to oczywistą prawidłowość, że inwestycja we własną edukację jest nader opłacalna.

**Beata Boczukowa**

Akademia Podlaska w Siedlcach

## **KIERUNKI ROZWOJU EDUKACJI DOROSŁYCH**

Obecnie obserwuje się wzrost znaczenia andragogiki – nauki o kształceniu, samokształceniu, wychowaniu i samowychowaniu człowieka dorosłego. Oświata dorosłych nabiera bowiem szczególnego znaczenia. Idea edukacji ustawicznej opiera się na przekonaniu, że ludzie nadążający za szybkim tempem przemian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych nieustannie podnoszą swój poziom wiedzy i umiejętności.

W 1969 roku na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym w Warszawie Tadeusz Kotarbiński, wybitny humanista, filozof, prakseolog, uzasadnił potrzebę kreowania andragogiki, tworzącej podstawy racjonalnego wpływania na duchowość i dyspozycje sprawcze ucznia dorosłego. Uznając całościową plastyczność psychiki człowieka i jego zdolność do rozwoju, uczony stwierdził, że psychika dorosła podlega świadomemu i celowemu oddziaływaniu oświatowemu. Specyficzną okoliczność rozwoju edukacji dorosłych spowodowała także sytuacja społeczno-gospodarcza związana z zatrudnieniem. Stałym zjawiskiem w Polsce – podobnie jak w innych krajach świata – stało się bezrobocie. Wynika z tego, że zapotrzebowanie na różnorodne formy kształcenia andragogicznego obejmuje wiele grup społecznych. Placówki zajmujące się oświatą dorosłych powinny więc dysponować opracowanymi programami kształcenia, dostosowanymi do aktualnej tendencji w gospodarce, odpowiednią obudową dydaktyczną zorientowaną na nowoczesne środki techniczne i dobrze przygotowaną praktykę.

W związku z powyższym należy wyróżnić następujące kierunki rozwoju edukacji dorosłych:

**Zmiana modelu oświaty dorosłych**, który powinien wyróżniać się wielością form, wielofunkcyjnością, różnorodnością organizacyjną, programową i metodyczną oraz elastycznością kształcenia. Przyszłościowym kierunkiem edukacji jest tańsze i dłuższe kształcenie ogólne, dające podstawy myślenia globalnego, zdobycia zawodu oraz przekwalifikowania się – na różnych poziomach. Niezbędne jest poszerzenie oferty studiów zaocznych, wieczorowych, eksternistycznych i podyplomowych, zorientowanych na specjalizacje andragogiczne. Powstają różnorodne formy edukacji szkolnej i pozaszkolnej, głównie w niekonwencjonalnych i krótszych okresach kształcenia. Instytucje oświatowe w sektorze państwowym i prywatnym owinny organizować kursy, które odpowiadałyby potrzebom współczesnego rynku pracy.

**Dostosowanie treści wychowawczych** do możliwości intelektualnych uczniów dorosłych. Treści te należy ukierunkować na rozwijanie kreatywności, samodzielności, autokreacji, indywidualizacji, uspołecznienia i kompetencji uczestników procesu dydaktycznego. Przy zastosowaniu bogatych metod dochodzenia do źródeł poznania trzeba precyzyjnie określić jednolity katalog wymogów kwalifikacyjnych i konsekwentnie go przestrzegać. Ukończenie poszczególnych form doskonalenia winno być gwarancją autentycznych umiejętności absolwentów, stwarzających realne szanse zatrudnienia, jak również wiernym odzwierciedleniem jakości placówki oświatowej. Jednym z kierunków rozwoju edukacji dorosłych jest wprowadzenie nowych komponentów dydaktycznych, takich jak rozległa wiedza o problemach współczesnego świata, umiejętność stosowania nowoczesnych technik i środków przekazu, odejście od encyklopedyzmu, tworzenie nieformalnych strategii nauczania. Cieszy fakt, że niedawno powstał Polski Uniwersytet Otwarty Kształcenia na Odległość przy Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie. Open University – pierwsza tego typu uczelnia została założona trzydzieści lat temu w Wielkiej Brytanii.

**Usprawnienie andragogicznego systemu kształcenia** oświatowców nauczycieli i organizatorów edukacji, zgodnie z ogólnościowym trendem. Wskazane jest, by wyższe uczelnie wprowadziły kierunki studiów dostosowane do wymogów oświat dorosłych. Szczególnie ważną rolę pełniłyby studia podyplomowe edukacji dorosłych. W ośrodkach akademickich andragodzy mogliby zdobywać podstawowe kwalifikacje merytoryczne, a także przygotowanie interdyscyplinarne, gruntowną wiedzę z zakresu psychologii człowieka dorosłego, dydaktyki dorosłych, politologii i prawa. Pilną potrzebą staje się wyspecjalizowanie kadry do szkolnictwa dla dorosłych łączące się z rozszerzeniem studiów wyższych dla andragogów. Nauczycielom osób dorosłych niezbędna jest wiedza o psychologicznych możliwościach uczenia się i metodyce pracy dydaktyczno-wychowawczej ich uczniów. W warunkach powstawania różnych organizacyjnie i społecznie form edukacji przygotowania praktyków-andragogów stanowi kluczowy element polityki oświatowej.

**Badanie potrzeb edukacyjnych społeczeństwa,** jakości funkcjonowania placówek andragogicznych i nowych koncepcji teoretycznych i praktycznych procesu doskonalenia zawodowego w kraju i na świecie. Funkcje badawcze powinny realizować wyspecjalizowane instytuty i ośrodki naukowe, posiadające finansowe i organizacyjne wsparcie państwa i społeczeństwa. Badania w zakresie andragogiki winny objąć także funkcjonowanie instytucji edukacji dorosłych i ich skuteczność działania w warunkach dokonujących się przemian oraz stan świadomości społecznej i wiedzy o zmieniającej się rzeczywistości. Wyniki tych doświadczeń są podstawą tworzenia inicjatyw oświatowych. Szczególnie korzystną może okazać się współpraca z takimi krajami jak: Niemcy, Francja, Wielka Brytania, kraje skandynawskie, zwłaszcza w dziedzinie ludowych i niekonwencjonalnych form nauczania.

**Aktualne informacje i publikacje dotyczące oświaty dorosłych.** Zbyt mała ilość pism andragogicznych i brak ośrodka informacji o problemach kształcenia dorosłych powodują luki w tej dziedzinie. Toteż należy podjąć zabiegi wspierające ideę edukacji ustawicznej, a także dążyć do stworzenia klimatu doceniania tej problematyki w środowiskach nauczycieli, naukowców i działaczy oświatowych, jak i traktowanie jej jako stałego czynnika wzrostu gospodarczego i postępu w życiu jednostek.

**Edukacja dorosłych jako czynnik integracji europejskiej.** Szeroka współpraca i wymiana doświadczeń z ośrodkami zagranicznymi, zwłaszcza tymi, które mają znaczące osiągnięcia w dziedzinie oświaty dorosłych (np. rozwój nieszkolnych form kształcenia, nauczanie zdalne i multimedialne w Niemczech, kształcenie w Uniwersytetach Ludowych w Szwecji prowadzi do udoskonalenia procesu informacji andragogicznej. Współdziałanie instytucji oświaty dorosłych w różnych państwach dotyczy: wzajemnego poznawania własnych problemów, wspólnych badań i publikacji, realizacji programów, wymiany informacji i materiałów edukacyjnych, doskonalenia teorii i praktyki andragogicznej, wyjazdów studyjnych grup uczących się dla lepszego poznania systemów oświatowych w innych krajach.



**Rozwiązywanie wiodących problemów współczesnej gospodarki, nauki i kultury** naszego państwa, np. podejmowanie wszelkich starań w celu objęcia zakresem działalności oświatowej grup najbardziej zaniedbanych społecznie, jak: imigranci, mniejszości narodowe, inwalidzi, bezrobotni, osoby przebywające w zakładach karnych. Innymi ważnymi sprawami dotyczącymi współczesnej oświaty dorosłych są: zapewnienie zatrudnionym odpowiednich warunków pracy, zaś w razie konieczności pomoc w uzyskaniu nowych kwalifikacji zgodnie z przeobrażeniami życia społecznego. Rozwijanie aktywności kulturalno-oświatowej, wdrażanie do samokształcenia, rozwijanie zainteresowań i zamiłowań, uczestnictwo w turystyce, spędzanie wolnego czasu, wychowanie ekologiczne, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych i edukacja regionalna.

Przedsięwzięcia edukacyjne wymagają uświadomienia społeczeństwu potrzeby ustawiczności kształcenia. Współpraca międzynarodowa w ramach oświaty, rozbudowa sieci placówek edukacyjnych, podejmowanie szerokich inicjatyw na rzecz wychowania dorosłych to tylko niektóre funkcje andragogiki, służące rozwojowi edukacji permanentnej. Uchwalenie – wzorem wielu państw rozwiniętych ustawy o edukacji dorosłych doprowadziłoby do stworzenia prawno-ekonomicznych podstaw kształcenia omawianej grupy wiekowej. Polityka oświatowa Polski winna być nastawiona na koordynowanie działań zmierzających do lepszego funkcjonowania tej dziedziny życia społecznego. W dobie nieustannie zmieniającej się rzeczywistości polska oświata dorosłych podlega modernizacji. To podstawowy warunek dostosowania jej do standardów europejskich. Przebudowa struktur oświatowych powinna objąć unowocześnienie procesu organizacji oraz rekonstrukcję w zakresie planowania i zarządzania. Uznanie oświaty dorosłych za integralną część systemu edukacyjnego jest pierwszoplanowym zadaniem polityki społecznej państwa.

# Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych

Zbigniew Osiński

Instytut Historii UMCS w Lublinie

## PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO PLANOWANIA WŁASNEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie informacji i przemyśleń, które mogą być pomocne dla nauczycieli opracowujących plany rozwoju zawodowego oraz dla osób prowadzących szkolenia w tym zakresie. Przedstawione propozycje są plonem kilku kursów prowadzonych w szkołach Lubelszczyzny na zlecenie Regionalnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli i Kadry Kierowniczej Szkół TWP w Lublinie.

### Awans zawodowy nauczycieli w minionych latach

Jednym z ważniejszych elementów reformy oświatowej jest nowy system awansu zawodowego nauczycieli. Wzbudził on wiele kontrowersji w środowiskach szkolnych. W związku z tym, na początku wypada odnieść się do systemu awansowania z lat minionych. Dotychczasowa hierarchia zawodowa, w ramach której nauczyciel otrzymywał automa-

tyczny awans finansowy co 2 lata, nie motywowała do rozwoju zawodowego. Podwyżka płac należała się wyłącznie z tytułu stażu pracy (a przecież, funkcjonował także odrębny dodatek za staż pracy) bez względu na osiągnięte rezultaty. Doszło nawet do tego, że w wielu szkołach staż pracy był głównym kryterium przy przyznawaniu wszelkich nagród. Częstym zjawiskiem było przyznawanie nagród dyrektora szkoły tylko dlatego, że ktoś odchodził na emeryturę. Z drugiej strony, młody nauczyciel nie mógł liczyć na uznanie, bez względu na jakość swojej pracy. Co prawda istniały stopnie specjalizacji, lecz stosunkowo niewielu nauczycieli je zdobywało. Kolejne stopnie specjalizacji nie wiązały się bowiem z istotną gratyfikacją finansową.

Jedynym realnym progim do pokonania było tzw. mianowanie, które nauczyciel otrzymywał po pozytywnej ocenie, dokonywanej najczęściej po trzech

latach pracy. Do przekroczenia tego progu wystarczyło wykazanie się podstawową sprawnością w prowadzeniu lekcji i budowaniu własnego warsztatu pracy. Każdy, kto wystąpił o mianowanie, otrzymywał je. Rezultatem takich rozwiązań jest fakt, że 80% nauczycieli posiada mianowanie – czyli praktyczną nieusuwalność ze szkoły. W związku z tym dyrektor szkoły nie ma możliwości prowadzenia efektywnej i celowej polityki kadrowej. Nie ma jakichkolwiek szans na zwolnienie nauczyciela mianowanego, który przestał rozwijać się zawodowo. Słaba jakość pracy, ewidentne lenistwo oraz brak widocznych, pozytywnych rezultatów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nie były wystarczającymi (w praktyce) powodami do rozstania się z nauczycielem mianowanym. Taki system działał wybitnie demotywująco. Nauczyciel po uzyskaniu mianowania mógł „osiąść na laurach” – nie musiał się doksztalać, nie musiał dbać o swój warsztat zawodowy, mógł ograniczyć swoją aktywność do stereotypowego prowadzenia lekcji metodami biernymi. Wielu korzystało z tych możliwości. Dbali głównie o poprawne stosunki z dyrektorem.

Dotychczasowy system awansu zawodowego (a raczej jego brak) stał się podstawowym źródłem niesprawności polskiego systemu oświatowego. Zapomniano chyba, że sprawny i właściwie motywowany nauczyciel jest w stanie osiągnąć pozytywne rezultaty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nawet wtedy, gdy ma do dyspozycji złe programy, złe podręczniki oraz przysłowiową kredę i tablicę. Natomiast temu,

kto nie potrafi lub nie chce dobrze pracować, przeszkadza wszystko. Kiepskiemu nauczycielowi nie pomoże nawet najlepsza pracownia komputerowa. Szkoła nauczycielem stoi. Stąd też, chcąc uzdrowić oświatę należy uzdrowić, przede wszystkim, nauczycielski stan. Nowy system awansu zawodowego nauczycieli może służyć temu celowi.

### **Ogólna charakterystyka nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli**

Rozdział 3a Karty Nauczyciela, ustawa z dnia 18.02.2000 o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie innych ustaw, a także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 03.08.2000 w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli to dokumenty prawne, które wprowadziły nowy, pięciostopniowy system awansowania nauczycieli. Kariera zawodowa młodego nauczyciela zaczyna się od 9-miesięcznego stażu, którego etapem finalnym będzie ocena dorobku zawodowego dokonana przez dyrektora szkoły oraz postępowanie kwalifikacyjne przed komisją powołaną przez tegoż dyrektora. Pozytywna opinia oraz akceptacja komisji skutkować będą awansem na stopień nauczyciela kontraktowego. Staż będzie obowiązkowy dla wszystkich nauczycieli rozpoczynających pracę w oświacie. Jego celem jest poznanie specyfiki pracy szkoły, nabycie praktycznych umiejętności potrzebnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz sprawdzenie predyspozycji do zawodu nauczycielskiego. Na tym etapie ma odbywać się selekcja, chroniąca szkołę i uczniów przed osobami nie



przygotowanymi teoretycznie do pracy pedagogicznej lub nie nadającymi się do niej ze względu na cechy osobowości. Negatywna ocena dyrektora lub brak akceptacji ze strony komisji są w praktyce równoznaczne z zakończeniem pracy w danej szkole (oczywiście istnieje możliwość odwołania się od takiej oceny).

Nauczyciel kontraktowy, chcąc dalej awansować, musi odbyć kolejny staż trwający 2 lata i 9 miesięcy, uzyskać od dyrektora szkoły pozytywną ocenę dorobku zawodowego w okresie stażu oraz zdać egzamin przed komisją powołaną przez organ prowadzący szkołę. Nagrodą będzie awans na nauczyciela mianowanego. Celem tego etapu kariery zawodowej jest nabycie wysokiej sprawności w rzemiośle nauczycielskim. Nauczyciel kontraktowy, podobnie jak stażysta, będzie obserwowany i oceniany pod kątem przydatności do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zostanie zatrudniony na podstawie umowy o pracę i w razie negatywnej oceny dorobku zawodowego lub niezdania egzaminu, dyrektor szkoły będzie mógł łatwo rozstać się z nim.

Nauczyciel mianowany uzyskuje daleko posuniętą stabilizację zawodową, gdyż zostaje zatrudniony na podstawie aktu mianowania, co daje mu praktyczną nieusuwalność (z wyjątkiem sytuacji bardzo drastycznych, typu popełnienie przestępstwa) ze szkoły i zawodu. Czynnikiem motywującym go do dalszego rozwoju są kolejne szczeble awansu. Po odbyciu stażu trwającego 2 lata i 9 miesięcy, uzyskaniu od dyrektora szkoły pozytywnej oceny dorobku zawodowego w okresie odbywania stażu oraz zaakceptowaniu przez komisję kwalifikacyjną

powołaną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny zostanie nauczycielem dyplomowanym. Najważniejszym warunkiem uzyskania tego szczebla awansu jest wykazanie się mistrzostwem i nowatorstwem w swoim zawodzie.

Ostatnim, piątym szczeblem awansu nauczycieli jest honorowy tytuł profesora oświaty. Nadaje go Minister Edukacji Narodowej na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty. Tytuł ten może otrzymać nauczyciel dyplomowany, posiadający co najmniej 20-letni staż pracy w zawodzie nauczyciela, w tym co najmniej 10-letni staż pracy jako nauczyciel dyplomowany oraz znaczący i uznany dorobek zawodowy.

Poszczególne szczeble awansu, z wyjątkiem ostatniego – honorowego, związane są nie tylko ze wzrostem stabilizacji zawodowej lecz, przede wszystkim ze wzrostem wynagrodzenia. W latach 2001–2002 planowane jest nie tylko znaczne podwyższenie, ale i różnicowanie płac<sup>1</sup>. Tak więc awans zawodowy nauczycieli uzyskał bardzo konkretny wymiar.

### **Rola planu rozwoju zawodowego w uzyskiwaniu awansu**

Podjęcie starań o poszczególne szczeble awansu (z wyjątkiem profesora oświaty) wiąże się z koniecznością opracowania planu rozwoju zawodowego w okresie stażu. Powinien on być napisany przed rozpoczęciem stażu, ponieważ jego zatwierdzenie przez dyrektora szkoły jest warunkiem koniecznym do przystąpienia do

<sup>1</sup> Art. 12 ustawy z dnia 18.02.2000 o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. Nr 19, poz. 239.

odbywania stażu. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż bez dobrego planu nie jest możliwe skuteczne działanie, pozwalające na osiągnięcie zamierzonych celów. Zasada ta odnosi się także do pracy pedagogicznej<sup>2</sup>. Staż związany z ubieganiem się o awans będzie polegał na realizacji planu rozwoju zawodowego. W związku z tym nauczyciele stoją przed dosyć trudnym zadaniem. Muszą stworzyć zupełnie nowy dokument, w opracowywaniu którego nie mają żadnego doświadczenia. Nie może to być zwykły spis typowych czynności wykonywanych w szkole i kursów, które można odbyć. Plan musi pokazać dyrektorowi szkoły, iż nauczyciel zamierza podjąć realistyczne działania, które będą służyły dobru uczniów i rozwojowi szkoły, a jednocześnie przyniosą rozwój zawodowy konkretnego nauczyciela w konkretnych warunkach organizacyjnych. Ponadto, zaplanowane przedsięwzięcia muszą pozwalać na ich dokumentowanie. Na zakończenie stażu należy złożyć dyrektorowi sprawozdanie z jego przebiegu. Późniejsza ocena dorobku zawodowego nauczyciela zarówno przez dyrektora szkoły, jak i przez komisję kwalifikacyjną, będzie polegała na analizie wykonania planu i ustaleniu osiągniętych rezultatów. Na nauczycielu spoczywa obowiązek udowodnienia skali swojego rozwoju zawodowego osiągniętego w trakcie realizacji stażu. Plan musi być tak skonstruowany, żeby był możliwy do zrealizowania, a jednocześnie, żeby pozwolił na uzyskanie rzeczywistego, tzn. dającego się udowodnić, postępu w rozwoju zawodowym

<sup>2</sup> Więcej o planowaniu w pracy nauczyciela w książce R.I. Arendsa, *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1998, s. 63–72.

nauczyciela. Pilną koniecznością dla tej grupy zawodowej jest nabycie sprawności w planowaniu własnej kariery.

### **Czynniki, które powinny być uwzględnione przy opracowywaniu planu**

Rzetelny plan rozwoju zawodowego nie może abstrahować od realiów, w jakich będzie realizowany. W najbliższych latach oświata będzie przechodziła przemiany związane z wdrażaniem reformy. Nie będą to tylko, najbardziej widoczne, zmiany organizacyjne i programowe. Istotą reformy jest zmiana – unowocześnienie metod i form pracy. Tak więc plany rozwoju zawodowego powinny uwzględniać nie tylko zmiany struktur oświatowych, lecz także unowocześnienie całej filozofii edukacyjnej. Ta ostatnia jest zbiorem haseł i zasad, które tylko z pozoru wydają się być ogólnikami. W praktyce są to dosyć konkretne wytyczne, którymi należy kierować się przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów dydaktyczno-wychowawczych. Bogactwo sytuacji, z jakimi spotyka się nauczyciel jest tak duże, że nie sposób opracować praktycznego poradnika, podpowiadającego, jak w każdej z nich postępować. Każdy nauczyciel musi wybrać taki sposób postępowania w danej sytuacji, który jego zdaniem będzie realny i przyniesie możliwie dużo korzyści uczniom, a także będzie zgodny z ogólnymi zasadami wypracowanymi przez psychologię i pedagogikę. Nowoczesna filozofia edukacyjna podpowiada, jakimi zasadami należy się kierować w trakcie rozwiązywania konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Stąd też plan rozwoju zawodowego, mimo że powinien być bardzo konkretny, musi opie-

rać się na, wspomnianych już, ogólnych zasadach edukacyjnych.

Nowoczesna filozofia edukacji opiera się na następujących filarach:

1. Wszechstronny rozwój ucznia jako główne zadanie szkoły.
2. W dalekiej przeszłości edukacja opierała się na przekonaniu, że „*non scholae sed vitae discimus*” – uczyliśmy się nie dla szkoły, lecz dla życia. Obecnie powinno się podchodzić w podobny sposób do szkoły, która – po wprowadzeniu reformy – przede wszystkim ma przygotować każdego ucznia jako człowieka do życia zawodowego i społecznego oraz odpowiedzialnego korzystania z wolności.

### **Trzy główne zadania edukacyjne (triada)**

Humanizacja szkoły, czyli dążenie do wszechstronnego rozwoju ucznia, stanowić ma fundament dla całej działalności edukacyjnej nauczycieli. Jeśli rozwój ucznia jest celem, to, poza przekazem wiedzy, muszą się liczyć w takim samym stopniu dwa inne zadania: umiejętności praktycznego wykorzystania tej wiedzy przez ucznia oraz jego postawy moralne. Naturalna jedność i równowaga tych trzech wymiarów stwarza najlepszą gwarancję dla wszechstronnego rozwoju ucznia.

### **Świadomość życiowej użyteczności poszczególnych zajęć**

Uczniowie nie potrafią sami dokonać oceny celowości konkretnych zajęć edukacyjnych. Tymczasem trafna, przekonująca odpowiedź na często zadawane przez młodzież pytanie: „a po co mi to?” ma wielkie znaczenie. Znajomość celu roz-

wija poczucie godności ludzkiej w uczniach, wytwarza motywację do nauki a przez to poprawia skuteczność kształcenia oraz pomaga każdemu uczniowi w lepszym przygotowaniu się do zadań w czynnym życiu zawodowym i publicznym<sup>3</sup>.

### **Zasada integralności**

Z uznania za nadrzędny cel edukacji wszechstronnego rozwoju ucznia jako człowieka wynika, że w dydaktyce najważniejszym zadaniem nauczycieli winno być tworzenie w umysłach uczniów spójnego obrazu świata. W okresie szkolnym uczeń ma skupiać swoją uwagę na świecie, a nie na wiedzy naukowej. Dziecko poznając świat w jego jedności i różnorodności lepiej go rozumie i odnajduje w nim swoje miejsce.

### **Przyjęcie jasnego i spójnego kierunku wychowawczego**

Następujące sprawy wydają się tu być szczególnie ważne: budzenie wrażliwości moralnej oraz wspomaganie uczniów w ich dążeniu do samodzielności osądów i działań moralnych. Wychowanie trzeba rozpoczynać od rozwijania wrażliwości na dobro, od ukazywania atrakcyjności dobra, od jego promocji i reklamy. Nauczyciele winni wspierać młodzież w ich kształtowaniu własnej świadomości moralnej, a nie ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy etycznej.

W okresie życia szkolnego młodzież zadaje sobie zasadnicze pytania o sens życia, o własną przyszłość, wybór wła-

<sup>3</sup> Więcej o motywowaniu uczniów w publikacji pod red. K. Kruszewskiego, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 1995, s. 206–210.



snej drogi życiowej. Z tymi pytaniami nie może pozostać sama. Równie ważne jest, aby uczniowie budowali koncepcję swojego życia i uczyli się realizacji przyjętych celów w oparciu o rzetelną pracę i uczciwość<sup>4</sup>.

Wychowywanie powinno być prowadzone ponad podziałami politycznymi i religijnymi. Wydaje się oczywiste, że każdy rodzic, niezależnie od tego, do jakiego należy nurtu ideowego i politycznego, czy jest wierzącym, czy też ateistą, winien być zainteresowany tym, aby jego dziecko było dobrze wykształcone, wynosiło ze szkoły użyteczne w życiu umiejętności oraz dojrzałe postawy moralne. W szczególności, żeby było uczciwe, rzetelne, prawdomówne i wrażliwe na dobro innych. Dzięki temu można powiedzieć, że wychowanie może i winno być apolityczne i neutralne światopoglądowo oraz nie powinno przerażać się w indoktrynację. Wychowanie obywatelskie winno polegać na wspomaganiu uczniów w ich poszukiwaniu i dochodzeniu do własnych poglądów i przekonań politycznych i światopoglądowych. O ile jednak na poparcie zasługuje obowiązek tworzenia warunków do kształtowania światopoglądu i poglądów politycznych przez uczniów, to z drugiej strony nie wolno dopuścić, aby szkoła została otwarta na bieżące spory polityczne i światopoglądowe.

### **Wzór osobowy wychowawcy**

Nauczyciel–uczeń

Nauczanie i wychowanie jest nieskuteczne, jeśli zostaje wymuszone sys-

temem nakazowo-zakazowym, opartym na sankcjach i strachu, który zatruwa atmosferę wielu szkół. Wybitni pedagodzy minionych wieków twierdzili, że wzajemny klimat zaufania nauczyciela do ucznia wzbudza w uczniu zaufanie do nauczyciela. Ten szczególnie mechanizm emocjonalnego sprzężenia zwrotnego buduje zdrową, pozytywną motywację do nauki. Wzajemna życzliwość i zaufanie stanowią właściwą platformę, a więc punkt wyjścia pracy edukacyjnej i warunek jej powodzenia<sup>5</sup>.

Każdy nauczyciel wywiera wpływ wychowawczy.

Warto rozwiązać mit, że szkołę można pozbawić funkcji wychowawczej. Każdy nauczyciel, czy tego chce, czy nie, wywiera określony wpływ na uczniów – zarówno wtedy, kiedy postępuje naganie, jak i wtedy, kiedy działa właściwie. Wywierając wpływ, tym samym wychowuje: wpływa na zachowania, sposób myślenia, obyczaje młodzieży. W świadomym i metodycznym wychowaniu szkolnym chodzi o to, aby ten wpływ był pozytywny. Nauczyciel musi pamiętać, że oddziałuje wychowawczo w każdej sytuacji, nawet w życiu prywatnym.

### **Deklaracje czy działanie**

*Verba volant exempla trahunt* – słowa ulatują, przykłady pociągają. Młodzież spontanicznie testuje wiarygodność deklaracji nauczyciela na jego postawach. To sprawdzanie wiarygodności

<sup>4</sup> Więcej o wychowywaniu w ramach struktur szkolnych w publikacji pod red. K. Kruszewskiego *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 1995, s. 227–268.

<sup>5</sup> Nauczycielowi-wychowawcy poświęcony jest artykuł E.T. Dąbrowskiej, *O nowy model nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Praca zbiorowa pod red. M. Ochmańskiego. Lublin 1997.

wydaje się być metodą szczególnie ważną w obecnych czasach ideowego i światopoglądowego pluralizmu. Możliwości wyboru w każdej dziedzinie wydają się być nieograniczone. Młodzież szkolna pragnie te rozliczne propozycje poddać sprawdzianowi wiarygodności.

### **Umiejętności wychowawcze**

Wychowania szkolnego nie można budować wyłącznie na spontaniczności. Nowoczesne metody i techniki bardzo istotnie wpłynąć mogą na wspieranie pracy wychowawczej<sup>6</sup>. Od upowszechnienia tych umiejętności zależy niezwykle dużo. Trzeba jednak pamiętać, że autentyczność nauczyciela jest w wychowaniu od najdawniejszych czasów warunkiem sine qua non. Autentyczność oraz nowoczesne metody i techniki symbolizują decydującą o powodzeniu działań wychowawczych równowagę tradycji i nowoczesności.

### **Ideał nauczyciela przyszłości**

Nauczycieli idealnych, podobnie jak ludzi idealnych, nie ma i nie będzie. Jednakże stworzenie pewnego wzorca – ideału jest konieczne ze względu na to, że będzie on wskazywał kierunek rozwoju zawodowego nauczycieli<sup>7</sup>. Zdobywanie kolejnych szczebli awansu zawodowego powinno być swoistym dążeniem do ideału. Można wymienić szereg cech, których posiadanie jest konieczne

dla nabycia mistrzostwa w zawodzie nauczyciela:

1. Twórczy i innowacyjny, wystrzegający się stereotypów – (zdolność do szybkiego przystosowywania się do nowych okoliczności, posługiwanie się uogólnieniami, pomysłowość, umiejętność dokonywania syntezy, zdolność do odrzucania tego co drugorzędne, zaangażowanie, spontaniczność, otwartość na nowe doświadczenia, odwaga intelektualna, zdolność podejmowania ryzyka, umiejętność trwania przy swoich poglądach w warunkach niepewności).
2. Specjalista w nauczaniu określonej grupy wiekowej – (dobrze znający psychologię uczenia się i nauczania tej grupy, rozumiejący problemy, którymi żyje młodzież).
3. Umiejący integrować wiedzę z różnych dyscyplin naukowych, zorientowany w naukach pokrewnych swojego przedmiotu nauczania.
4. Nie stroniący od refleksji teoretycznej, powinien prowadzić własne badania dydaktyczne i angażować do nich uczniów.
5. Orientujący się w bieżących ważnych wydarzeniach kulturalnych oraz problemach społecznych, politycznych i gospodarczych.
6. Reprezentujący nowoczesny świat wartości i przekonań – (życzliwy stosunek do innych ludzi, wrażliwość moralna, aktywna postawa wobec zła, otwartość, światłość, zdolność do zrozumienia innych, sprawiedliwość w ocenianiu, odwaga głoszenia prawdy, aktywny udział w życiu publicznym, uczciwość).
7. Posiadający niezbędne cechy osobowości – (ekstrawertyk, lubi ludzi, kontak-

<sup>6</sup> Ciekawe techniki oddziaływań wychowawczych opisane są w pracy K.W. Vopla, *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce 1999.

<sup>7</sup> Więcej o modelu nauczyciela w publikacji pod red. K. Kruszewskiego, *Sztuka nauczania*. Szkoła. Warszawa 1995, s. 148–179.

towy, instynkt rodzicielski, zdolność do zrozumienia cudzych stanów psychicznych, zdolność do wyrażania uczuć, umiejętność oddziaływania na innych, stanowczość, cierpliwość, wyrozumiałość, serdeczność, poczucie humoru).

8. Przejawiający naukową postawę wobec wiedzy, czyli: rzetelność (liczenie się z faktami, nawet wówczas, kiedy z jakichś względów są sprzeczne z naszymi poglądami i wyobrażeniami), obiektywizm (dążenie do wyeliminowania stronniczości wynikającej z przynależności do określonego narodu, obozu politycznego czy grupy religijnej), umiar w ocenach (pamiętanie o niedoskonałości wartościowania i względności ocen), nastawienie na zrozumienie i wyjaśnienie rzeczywistości (dążenie do poznania i zrozumienia motywów ludzkich działań, poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych, poszukiwanie naukowych wyjaśnień procesów przyrodniczych i społecznych), świadomość teoretyczna (wychodzenie poza sferę elementarnych informacji, wyjaśnianie przy pomocy wiedzy ogólnej – o człowieku, państwie, społeczeństwie, gospodarce, kulturze, przyrodzie), racjonalizm (przekonanie, że zjawiska przyrodnicze i społeczne dadzą się zrozumieć i wyjaśnić bez odwoływania się do sił nadprzyrodzonych, światowych spisków i innych czynników metafizycznych; chłodne, nie zdominowane emocjami spojrzenie na wiedzę), krytycyzm (unikanie czarno-białych schematów, unikanie bezrefleksyjnego uwielbienia i potępienia), umiarkowany sceptycyzm (zdawanie sobie sprawy ze względności wiedzy i jej nieustannych przeobrażeń).

## Cechy efektywnych szkół

Efekty pracy nauczyciela w dużej mierze zależne są od ogólnej sprawności szkoły, w której jest zatrudniony. Stąd też, planując swój rozwój zawodowy, powinien on jednocześnie dążyć do usprawnienia swojej szkoły. Suma rozwoju zawodowych poszczególnych nauczycieli powinna dać wyraźny postęp w funkcjonowaniu konkretnej szkoły. Analogicznie do obrazu idealnego nauczyciela, można stworzyć model idealnej szkoły jako wzór, do którego należy dążyć. Taka szkoła powinna charakteryzować się następującymi cechami:

- wyraźne i ujawnione cele dydaktyczne i wychowawcze,
- spójny program nauczania i wychowania – suma skorelowanych programów poszczególnych przedmiotów nauczania i programów oddziaływań wychowawczych,
- porządek i dyscyplina, wysokie wymagania, osobiste i systematyczne informowanie rodziców o postępach ich dzieci,
- obarczenie uczniów współodpowiedzialnością za szkołę i własne postępy,
- wysoka samoocena zawodowa nauczycieli, doświadczeni nauczyciele mistrzami dla początkujących,
- troskliwość dyrekcji wobec nauczycieli, publiczne nagradzanie wg jasnych i jawnych kryteriów,
- wsparcie ze strony społeczności lokalnej,
- maksymalizacja czasu lekcji efektywnie wykorzystywanego na uczenie treści programowych, zróżnicowane metodycznie lekcje – metody aktywizujące,



- często zadawane i kontrolowane prace domowe, częsta kontrola postępów uczniów prowadzona wg jasnych i jawnych kryteriów.

## **Etapy pracy nad programem rozwoju zawodowego**

Głównym celem, który nauczyciel chce osiągnąć, jest uzyskanie kolejnego szczebla awansu zawodowego. Dlatego też powinien sobie postawić takie cele operacyjne<sup>8</sup>, których realizacja zaowocuje widocznym przyrostem wiedzy metodycznej i merytorycznej, poprawą umiejętności praktycznych, pozytywnymi zmianami w osobowości oraz konkretnymi przedsięwzięciami dydaktyczno-wychowawczymi służącymi uczniom, szkole i środowisku lokalnemu.

Początkiem pracy nad sformułowaniem celów operacyjnych jest określenie punktu wyjścia i punktu dojścia. Punkt wyjścia jest swoistym „rachunkiem sumienia”. Jego opracowanie polega na dokładnym opisanie samego siebie wg następujących kryteriów:

1. Posiadana wiedza metodyczna (dydaktyczna i psychologiczna) oraz merytoryczna (z własnego i pokrewnych przedmiotów nauczania; o aktualnych problemach społecznych, politycznych i gospodarczych; o najnowszych zjawiskach kulturalnych; o problemach interesujących młodzież).
2. Posiadane umiejętności warsztatowe (stosowanie aktywnych metod kształcenia i wychowania; umiejętność twór-

czego planowania pracy dydaktycznej i wychowawczej; umiejętność maksymalnie obiektywnego kontrolowania i oceniania uczniów; umiejętność analizowania rezultatów własnej pracy oraz wprowadzania potrzebnych innowacji; umiejętność motywowania uczniów; umiejętność nawiązywania kontaktu z wychowankami oraz kształtowania ich poglądów i postaw).

3. Posiadane cechy osobowości, ważne ze względu na charakter wykonywanej pracy.
4. Organizowane przedsięwzięcia uzupełniające pracę lekcyjną, służące uczniom, szkole i środowisku lokalnemu.

Warunkiem koniecznym do sformułowania celów, które będą realne i przyniosą widoczny postęp jest bardzo dokładne i uczciwe opisanie samego siebie. Ważne jest uchwycenie faktycznego stanu rzeczy. Efekty tego etapu planowania nauczyciel zatrzymuje dla siebie, nie umieszcza ich w planie przekazywanym dyrektorowi szkoły.

Drugim etapem pracy nad sformułowaniem celów jest określenie punktu dojścia, czyli wizji własnej osoby jako nauczyciela i wychowawcy, po zrealizowaniu planu rozwoju zawodowego. W tym miejscu nauczyciel musi uwzględnić przemiany, jakie zachodzą w oświacie – nowoczesną filozofię edukacji, wdrażaną strukturę szkolnictwa, perspektywy jego szkoły w nowym systemie oświaty, nowy system egzaminów oraz pożądaną model szkoły i nauczyciela. Powinien stworzyć opis, mówiący, jaką wiedzę i umiejętności powinien mieć za kilka lat, jakim powinien być człowiekiem oraz jakie przedsięwzięcia powi-

<sup>8</sup> Operacjonalizacja celów omówiona jest w publikacji pod red. K. Kruszewskiego, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 1995, s. 15–21.

nien wykonać, by usprawnić pracę szkoły i uczynić ją atrakcyjniejszą i bardziej przyjazną dla uczniów i środowiska lokalnego.

Porównanie punktu wyjścia i punktu dojścia ukaże nauczycielowi różnicę, którą musi pokonać, jeżeli chce się uzyskać postęp zawodowy. Różnica pomiędzy pożądaną a posiadaną wiedzą i umiejętnościami, pomiędzy pożądanymi a posiadanymi cechami osobowości, pomiędzy pożądanymi a uzyskiwanymi rezultatami wykonywanej pracy stanowi zbiór szczegółowych celów do osiągnięcia. Każdy z postawionych w ten sposób celów można osiągnąć za pomocą konkretnych działań. Tak więc kolejnym etapem pracy nad programem rozwoju zawodowego powinno być postawienie sobie zadań do wykonania. Można wyróżnić następujące grupy takich zadań:

- Udział w szkoleniach metodycznych i merytorycznych tak dobranych, aby nową wiedzę i umiejętności można było zastosować w pracy danego nauczyciela.
- Opanowanie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi narzędziami informatycznymi.
- Opanowanie i doskonalenie umiejętności posługiwania się językami zachodnioeuropejskimi.
- Systematyczna aktualizacja wiedzy z zakresu prawa oświatowego.
- Unowocześnienie własnego warsztatu pracy.
- Poznanie i wdrożenie aktywnych metod kształcenia i wychowania z zastosowaniem nowoczesnych i bardziej różnorodnych źródeł wiedzy.
- Opracowanie i wdrożenie jasnych i konkretnych kryteriów wymagań oraz maksymalnie obiektywnego systemu oceniania.
- Opracowanie i wdrożenie własnego programu oddziaływań wychowawczych, uwzględniającego rzeczywistą sytuację w danej grupie uczniów oraz przewidującego ścisłą i konkretną współpracę z rodzicami.
- Opracowanie i wdrożenie autorskiego programu nauczania.
- Organizowanie pozalekcyjnych form pracy dydaktycznej i wychowawczej.
- Zdobywanie dodatkowych uprawnień – drugi przedmiot nauczania, egzaminator okręgowej komisji egzaminacyjnej, ekspert MEN, terapeuta itp.
- Diagnozowanie efektów własnej pracy oraz funkcjonowania szkoły i przedstawianie uogólnionych wniosków w postaci artykułów zamieszczanych w prasie specjalistycznej.
- Opracowywanie i wdrażanie narzędzi i metod badawczych w celu określania skuteczności i efektywności działań dydaktycznych i wychowawczych.
- Opracowywanie innowacji pedagogicznych i upowszechnianie wiedzy o swoich pomysłach.
- Uczestniczenie w pracach organów szkoły i samorządu lokalnego.
- Aktywny udział w wewnątrzszkolnym doskonaleniu zawodowym (przygotowywanie lekcji i referatów dla grup samokształceniowych, opieka nad praktykami studenckimi i stażami nauczycielskimi).
- Przygotowywanie uczniów do różnych konkursów.

- Poznawanie najnowszych publikacji metodycznych i merytorycznych oraz społeczno-politycznych.
- Prowadzenie pedagogizacji rodziców.
- Uczestniczenie w bieżących wydarzeniach kulturalnych.
- Inicjowanie różnorodnych form aktywności uczniów (multimedialna kronika szkolna, strony www, gazetki uczniowskie, współpraca z innymi szkołami – w tym zagranicznymi, aktywność badawcza).
- Wspieranie działań organizacji uczniowskich.
- Podejmowanie starań o pozyskiwanie różnorodnych grantów oświatowych.

Program rozwoju zawodowego, który będzie przedstawiony do zatwierdzenia dyrektorowi szkoły, powinien zawierać spis logicznie posortowanych, szczegółowych zadań, które nauczyciel ma zamiar wykonać w określonym czasie. Przy każdym zadaniu należy zaznaczyć, kiedy będzie wykonane lub wykonywane, jakie będą dowody jego realizacji oraz jakie przyniesie rezultaty. Na zakończenie chciałbym przypomnieć banalną, ale istotną zasadę – nie jest ważna wizualna strona planu, lecz jego realizm i nowatorstwo. Awans zawodowy nie będzie nagrodą za wspaniały plan, lecz za efekty jego realizacji.

## Literatura

1. Awans zawodowy nauczyciela. Poradnik. Warszawa 2000.
2. Arends R.I., Uczymy się nauczać. Warszawa 1998.
3. Ayres L.R., Paris S.G., Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem. Warszawa 1997.

4. Bonstingl J.J., Szkoła jakości. Warszawa 1999.
  5. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Kielce 2000.
  6. Chomczyńska-Miliszkiwicz M., Pankowska D., Polubić szkołę. Warszawa 1997.
  7. Cooper P.J., Sprawne porozumiewanie się. Warszawa 2000.
  8. Dzierzgowska I., Rodzice w szkole. Warszawa 1999.
  9. Fischer R., Uczymy się jak myśleć. Warszawa 1999.
  10. Fischer R., Uczymy się jak uczyć. Warszawa 1999.
  11. McCombs L.B., Pope E.J., Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki? Warszawa 1997.
  12. Perrott E., Efektywne nauczanie. Warszawa 1995.
  13. Pólturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli. Toruń 1997.
  14. Robertson J., Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie. Warszawa 1998.
  15. Soltis J.F., Walker D.F., Program i cele kształcenia. Warszawa 2000.
  16. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Red. K. Kruszewski. Warszawa 1995.
  17. Sztuka nauczania. Szkoła. Red. K. Kruszewski. Warszawa 1995.
  18. Taraszkiewicz M., Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu. Warszawa 1996.
  19. Vopel K.W., Poradnik dla prowadzących grupy. Kielce 1999.
  20. Vopel K.W., Zabawy interakcyjne. Część 1 – 6. Kielce 1999.
- Autor jest ekspertem MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli.*



## ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA W ŚWIETLE WYBRANYCH KONCEPCJI TEORETYCZNYCH

### Wprowadzenie

Nowa rzeczywistość w Polsce, wejście w okres transformacji, w tym także transformacji edukacyjnej, stała się przyczyną nowego spojrzenia na pedeutologię, a tym samym na nauczyciela. Pytania o nauczyciela stawiane w kontekście adaptacyjnej filozofii edukacyjnej zostały zastąpione pytaniami o nauczyciela w kontekście krytyczno-kreatywnej filozofii edukacji. Powinność i służba, które określały horyzont myślowy o nauczycielu, zostały zastąpione refleksją o nauczycielu. Odpowiedzi pewne i niezmiennie na pytania dotyczące osobowości nauczyciela, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, realnego funkcjonowania nauczyciela oraz powinności nauczyciela stały się tym samym niemożliwe i niepotrzebne. Pewne i niezmiennie osobowości (jaki?), społeczne (komu?) oraz instrumentalno-realizacyjne (w jaki sposób?) wyznaczniki roli zawodowej nauczyciela są bowiem sprzeczne z istotą procesów edukacyjnych i tworzących się sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w których działa nauczyciel<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> J. Lysek, Kompetencje autokreacyjne nauczycieli w zreformowanej szkole podstawowej [w:] Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku. Praca zespołowa pod red.: Piotra Kowolika, Kraków 1999, s. 221.

Myślenie bowiem żyje nie dzięki wiedzy i pewności, lecz dzięki niewiedzy i niepewności, mówiąc ściślej – rodzi się ono dzięki tej niewiedzy i tej niepewności, którą uświadamiamy sobie, zadając takie czy inne pytanie. Gdy nie odczuwamy prawdziwej niepewności, gdy z poczuciem oczywistości wiemy, że wiemy i wiedzę tę stosujemy w działaniu, okazując jej bezwzględne pierwszeństwo, wtedy milkną pytania i myślenie ustaje<sup>2</sup>.

Kategorie powinien – musi są więc zastępowane kategoriami szans, możliwości i alternatyw. Zakres merytoryczny pytań o nauczyciela nie ulega więc radykalnej zmianie. Nadal pytamy o osobowość, kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie, kompetencje, zadania, funkcje oraz sposoby realizowania roli zawodowej nauczyciela. Poszukuje się jednak „innych jakości wypełniających owe treści”. Tym samym zmierzamy nie tyle do myślenia o teorii, filozofii lub praktyce, o ile do myślenia w kontekstach teoretycznych. W tego rodzaju myśleniu zakłada się więc poszukiwanie

<sup>2</sup> R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia. O wspomnieniach nauczycieli w rozwoju [w:] Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, Warszawa 1995, s. 9.

własnej tożsamości osobowej i zawodowej w swoim praktycznym działaniu. Jest to zatem potrzeba, motywacja i umiejętność dochodzenia do siebie (stawania się) za pomocą samoobserwacji i świadomej autorefleksji<sup>3</sup>.

### **Niespecyficzne uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela**

Problematyką rozwoju zawodowego człowieka zainteresowano się na gruncie psychologii pracy w latach pięćdziesiątych naszego stulecia. Termin ten został po raz pierwszy zdefiniowany przez D. Supera. Według niego „rozwój zawodowy jest to proces rośnięcia i uczenia się, któremu przyporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększanie jej repertuaru lub zespołu (zasobu) zachowania zawodowego [...]”<sup>4</sup>.

Pierwsze przejawy zdolności do kierowania własnym rozwojem obserwujemy już w okresie dzieciństwa, kiedy jednostka w sposób spontaniczny preferuje niektóre zachowania, a unika innych. Dominującym czynnikiem określającym jej rozwój aż do okresu dorostania staje się urabianie, rozumiane szeroko jako „wszelkie oddziaływanie otoczenia społecznego na jednostkę, mogące przyczynić się do formowania jej

psychiki i drogi życiowej; w grę wchodzi tu oddziaływanie zwane akulturacją, socjalizacją, wychowaniem, dostarczeniem wzorów postępowania itp.<sup>5</sup>. Drugą klasą czynników określających społeczną biografię stanowi autokreacja, czyli współtworzenie, współformowanie przez jednostkę własnej drogi życiowej i osobowości<sup>6</sup>.

Autokreacja to samokształcenie, rozumiane jako permanentna samoedukacja obejmująca czynniki od człowieka niezależne, o charakterze losowym i obiektywnym (fizyczna i psychiczna kondycja człowieka, kontekst czasu i przestrzeni), określająca dziedziny uniwersum działania człowieka (sztuka, nauka, technika) oraz uwzględniająca społeczne aspekty życia, moralność, politykę i treść porozumiewania się<sup>7</sup>. Autokreacja obejmuje więc dążenia człowieka do samookreślenia się, z uwzględnieniem stadium rozwojowego, w którym aktualnie się znajduje, dążeń życiowych, które wynikają z przyjętej ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca oraz realizowania koncepcji własnej osoby, samodzielne kierowanie sobą i własnym rozwojem<sup>8</sup>.

Wymieniane czynniki rozwoju tworzą wraz z osobą człowieka jego układ formułujący. Składa się on z:

- 1) otoczenia formułującego, będącego częścią środowiska, wyróżnionego

<sup>3</sup> J. Łysek, *Kompetencje autokreacyjne...*, op. cit., s. 221.

<sup>4</sup> R. Parzęcki, K. Symela, *Teorie rozwoju zawodowego i zawodoznawstwo podstawą procesu przygotowania zawodowego i podjęcia pracy [w:] R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, Orientacja i poradnictwo zawodowe. Materiały informacyjno-metodyczne*, Radom 1995, s. 10.

<sup>5</sup> Podaję za K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologiczne*, Kraków 2000, s. 150.

<sup>6</sup> Z. Pietrasiński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu [w:] Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, pod red. M. Tyszkowej, Warszawa 1988, s. 93.

<sup>7</sup> Podaję za J. Łysek, *Kompetencje autokreacyjne...*, op. cit., s. 222.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 222.

z uwagi na jego uchwytny wpływ na biografię oraz osobowość danej jednostki,

- 2) podmiotu rozumianego jako pełna osoba ludzka wraz z jej ciałem i niesprowadzalną do praw rozwoju ciała osobowością oraz życiem psychicznym,
- 3) interakcji między wymienionymi układami oraz ich częściami<sup>9</sup>.

Współformowanie się jednostki i otoczenia formującego odbywa się za pośrednictwem aktywności, która może być wymuszona przez otoczenie albo względnie autonomiczna. Aktywność autonomiczna w dużym stopniu zależy od właściwości indywidualnych jednostki: jej zdolności, temperamentu, doświadczeń oraz samodzielnych decyzji; jest ona, jak się wydaje, do pewnego stopnia współokreślona przez indywidualność jednostki, a ta – przez kod genetyczny i rozwój osobowości<sup>10</sup>. Doświadczenie indywidualne, warunkowane właściwościami wrodzonymi i okolicznościami życia wyznaczającymi warunki aktywności, konstryuuje biografię jednostki. Podejmując określone formy aktywności, dokonując pewnych wyborów życiowych zgodnych z własnymi standardami wartości, człowiek stwarza sobie warunki zdobywania takich a nie innych doświadczeń stanowiących istotną część jego doświadczeń życiowych. W sensie tworzenia sobie warunków zdobywania i strukturywania doświadczeń człowiek jest twórcą wiernej biografii i pośrednio twórcą samego siebie<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Z. Pietrasiński, *Rozwój z perspektywy...*, op. cit., s. 94.

<sup>10</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne...*, op. cit., s. 151.

<sup>11</sup> Oprac. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa,

W literaturze dotyczącej problemów związanych z wyborem zawodu, podejmowaniem decyzji zawodowych, pracą zawodową można spotkać różne koncepcje rozwoju zawodowego człowieka. Psychologowie zajmujący się poradnictwem zawodowym odwołują się do różnych teorii rozwoju zawodowego, które można podzielić na trzy grupy:

- 1) takie, w których autorzy zmierzają do stworzenia periodyzacji rozwoju zawodowego (np. E. Ginzberg, D.E. Super, D.V. Tiedeman),
- 2) koncepcje podkreślające rolę cech osobowości jako stymulatorów rozwoju zawodowego i wyznaczników decyzji zawodowych (np. J. Holland),
- 3) teorie zwracające uwagę na rolę, jaką w rozwoju zawodowym człowieka odgrywają jego potrzeby (np. A. Roe)<sup>12</sup>.

Przy pewnych zastrzeżeniach jednak najbardziej dojrzałą, opartą na badaniach longitudinalnych koncepcję multipotencjalności rozwoju opracował D.E. Super. Jego teoria obejmuje całe życie ludzkie.

Analiza okresów i właściwości rozwoju zawodowego człowieka prowadzi do wniosku, że w każdym z nich zachodzą charakterystyczne i typowe dla tych okresów zmiany w świadomości i zachowaniu się prozawodowym, zawodowym i pozazawodowym człowieka<sup>13</sup>.

Wynikiem pełnego rozwoju zawodowego pracowników są ich ukształto-

---

wa, *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, tom 1, Warszawa 1996, s. 219.

<sup>12</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne...*, op. cit., s. 168.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 209.



wane cechy osobowości zawodowej, także jako obywateli, a nie tylko pracowników. Ten rodzaj wyników to osobowość zawodowa doświadczonego pracownika<sup>14</sup>.

### **Specyficzne uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela**

Pojęciem „profesjonalizacja” można się posługiwać, opisując procesy uczenia się, nabywania przez jednostkę wiedzy i doskonalenia umiejętności wyznaczających efektywne wywiązywanie się z roli swoistej dla danego zawodu oraz specjalności. Przez profesjonalizację studentów pedagogiki do ról zawodowych nauczycieli i wychowawców rozumie się opanowanie wiedzy i umiejętności oraz ukształtowanie motywacji niezbędnej do pomagania innym w ich rozwoju<sup>15</sup>.

Można patrzeć na nią od strony psychologicznej problematyki rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego człowieka. Można też spojrzeć na proces profesjonalizacji z punktu widzenia socjologicznych koncepcji społeczeństwa jednostki. W koncepcjach tych mówi się o rozwoju człowieka w znaczeniu przyrostu liczby pełnionych ról społecznych. Udział jednostki w życiu społecznym najpełniej realizuje się przez różne role społeczne, a zwłaszcza rolę zawodową. Proces profesjonalizacji jest podstawowym składnikiem procesu socjalizacji studentów w uczelniach przygotowujących kandydatów do wyraźnie określonego zawodu. Jest rozwojem jednostki w roli społecznej i przebiega na określonych poziomach kwalifikacji, nie zawsze

kolejno po sobie następujących: zasadniczym, średnim i wyższym. Zmiany w kompetencjach profesjonalnych obejmują po pierwsze: wiedzę przedmiotową, metodologiczną i metodyczną; po drugie: umiejętności planowania, projektowania, diagnozowania, organizowania działań własnych i zespołowych; po trzecie: umiejętności interpersonalne i wychowawcze, tj. umiejętności komunikowania, aktywnego słuchania, umiejętności empatyczne, rozwiązywania konfliktów, pomagania, zachowanie tolerancji wobec odmienności drugiego człowieka; po czwarte: system kontroli własnego działania i środowiska współokreślającego to działanie<sup>16</sup>.

Według R. Kwaśnicy o pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela. Okazuje się, że kompetencje, których ona wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostają w ruchu, w rozwoju, stale wymagają zmiany. Nauczyciel działa – chociaż nie zawsze ma tego świadomość – w sytuacjach niepowtarzalnych (otwartych, niestereotypowych). Sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi. Komunikacyjny charakter pracy nauczyciela jest drugim powodem owej

<sup>14</sup> Ibidem, s. 210.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 168.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 171.

nieusuwalnej prowizoryczności jego przygotowania zawodowego. Praca ta, mimo że jej efektem są zmiany dokonujące się w osobowości ucznia, nie jest jednak działaniem technicznym, które podlega nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice celu i środka, lecz jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu<sup>17</sup>. Według tej koncepcji rozwój zawodowy nauczycieli polega na równoległe przebiegającej ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych oraz technicznych. Od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację w tej roli, ku fazie twórczego jej przekroczenia i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową (tj. taką wiedzą o sobie i własnych powikłaniach, która daje świadomość siebie jako osoby). Autor przyjmuje od L. Kohlberga, że linie rozwojowe kompetencji tworzących zawód nauczycielski (wymiar, wzdłuż których można opisać ich postępujący wzrost) oddają logikę zmian prowadzących od przedkonwencjonalnych, przez konwencjonalne do postkonwencjonalnych form rozumienia i działania. Logikę owych zmian można opisać w postaci trzech stadiów rozwoju:

1. Stadium przedkonwencjonalne – to wchodzenie w rolę zawodową. Tutaj problemy praktyczno-moralne jak i techniczne rozwiązywane są przede wszystkim poprzez naśladowanie tych wzorów zachowań, które uchodzą za typowe w otoczeniu nauczyciela.

2. Stadium konwencjonalne – to pełna adaptacja w roli zawodowej. Tutaj nauczyciel zna (rozumie) wzorce interpretacyjne i realizacyjne, ale ich uzasadnienia nie pochodzą od niego, lecz z zewnątrz. Jest to forma sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny.
3. Stadium postkonwencjonalne – to faza twórczego przekraczania roli zawodowej. Postkonwencjonalne formy rozumienia i działania wiążą się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą, co uwidacznia się w rewidowaniu instytucjonalnie zdefiniowanej roli zawodowej, w modyfikowaniu standardów praktyczno-moralnych i technicznych. Następuje także twórcze wykorzystanie wiedzy, czego wyrazem jest opracowanie własnej osobistej koncepcji rozumienia rzeczywistości.

Rzeczywisty rozwój zawodowy nauczycieli nie odbywa się samoczynnie (automatycznie), może się zatrzymać na każdym z opisanych etapów. Wcześniejszy etap nie może też zostać pominięty<sup>18</sup>.

Szczególne znaczenia w przypadku nauczyciela nabierają kompetencje autokreacyjne. A odnoszą się one do własnej tożsamości człowieka w rozwoju, podczas procesu stawania się. Ich nabywanie jest długotrwałym i złożonym procesem, w którym według M. Dudzikowej można wyróżnić następujące cztery zasadnicze fazy:

1. **Poznawczo-oceniająca** – obejmuje procesy psychiczne i czynności człowieka, dzięki którym uświadomi on

<sup>17</sup> R. Kwaśnica, Wprowadzenie do..., op. cit., s. 14.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 27.

sobie zależność między własną sytuacją a posiadaniem (lub brakiem) właściwości intelektualno-sprawnościowych oraz emocjonalno-dążeniowych i dojdzie do wniosku, że potrzeba mu (lub nie potrzeba) wprowadzenia zmian do własnej osobowości i zachowań. Uznanie, że wprowadzenie zmian jest niezbędne, pozwala na przejście do kolejnej fazy.

2. **Konceptualistyczna** – obejmuje procesy psychiczne i czynności człowieka, w wyniku których następuje stopniowe konkretyzowanie standardów własnego ja. Możliwe stają się wtedy opis pożądanых właściwości własnej osoby oraz orientacja dotycząca możliwości ich osiągnięcia w danych warunkach. Podjęcie decyzji w tym zakresie umożliwia rozpoczęcie fazy trzeciej.
3. **Realizacyjna** – składają się na nią sformułowane przez człowieka zadania, program wprowadzania zmian do własnej osobowości i zachowań, określenie środków i warunków ich realizacji, podjęcie działalności zawodowej oraz sprawdzenie wyników własnych działań z uwzględnieniem ewentualnej ich korekty. Możliwe staje się wtedy przejście do fazy czwartej.
4. **Sprawdzająco-oceniająca** – tutaj człowiek podejmuje działania w celu sprawdzenia stopnia zgodności standardów własnego „ja” ze standardami osiągniętymi w wyniku własnego działania i dokonuje bilansu zysków i strat w procesie wprowadzenia zmian do własnej osobowości i zachowań. Może też zostać podjęta decyzja o zakończeniu procesu lub o jego ewentualnym przedłużeniu; powraca do którejś z poprzednich faz.

Zakończenie procesu autokreacji (samokształcenia) następuje więc wtedy, gdy człowiek uzyskuje równowagę w strukturze „ja”, dystans między wejściowym „taki jestem”, a „taki chcę być” maleje do stopnia, który przez niego jest tolerowany. Mamy wtedy do czynienia z tzw. względną równowagą w strukturze „ja”<sup>19</sup>.

Dzięki kompetencjom autokreacyjnym możliwy staje się rozwój nauczyciela, a on sam jednocześnie jest w stanie stworzyć warunki do rozwoju dla swoich uczniów stając się nauczycielem refleksyjnym<sup>20</sup>. Refleksja, wsparta rzetelną wiedzą profesjonalną, przyczynia się do wzrostu i ujawnienia autonomii intelektualnej i moralnej nauczyciela. Towarzyszy temu konstruowanie własnej teorii edukacyjnej, wyrażającej się w świadomym wyborze i praktycznym urzeczywistnieniu elementów sytuacji edukacyjnych<sup>21</sup>.

## Zakończenie

Logika rozwoju i zaawansowania w nim nauczycieli oraz swoistość kompetencji zawodowych (pedagogicznych), w połączeniu z istotą profesjonalizmu nauczycielskiego mogą uprawomocnić stwierdzenie, że rozwój zawodowy nauczyciela jest tylko (aż) szansą do wykorzystania, nie jest natomiast apodyktyczną oczywistością. Specyfika i odrębność jego pracy implikuje szczególne możli-

<sup>19</sup> Podaję za J. Łysek, Kompetencje autokreacyjne..., op. cit., s. 223.

<sup>20</sup> ibidem, s. 223.

<sup>21</sup> M. Czerepaniak-Walczak: Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola [w:] Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego, „Studia pedagogiczne”, tom LXI, Warszawa 1995.



wości dialogu wewnętrznego oraz refleksji hermeneutycznej. Umiejętność doświadczenia i rozumienia sensu własnych i cudzych przekonań, nawyków, postaw, ograniczeń, samowiedza i samoświadomość są czynnikiem stymulującym rozwój nie tylko w wymiarze intrapsychicznym, ale także interpersonalnym czy zawodowym.

Oto bowiem – jak podkreślił Z. Kwieciński – „już nie tyle chodzi

o podstawy, elementy, rusztowanie kategoriale i nie tyle o doświadczenie sprzyjające dojrzewaniu do miłości, troski i pielęgnacji, okazji do rozwoju, lecz o rozumienie uczenia się roli zawodu nauczycielskiego jako rozwoju do autonomii i zaangażowania, do mądrości i odpowiedzialności poprzez podejmowanie nowych, coraz trudniejszych zadań”<sup>22</sup>.

**Jerzy Stochmialek**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## **TEORIA I PRAKTYKA INTEGRACYJNEJ EDUKACJI STUDENTÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH**

### **Przemiany systemu edukacyjnego studiów wyższych w refleksji teoretycznej**

System kształcenia integracyjnego wprowadza wiele krajów, uznając, że jest to celowy i efektywny kierunek działania z punktu widzenia jednostki niepełnosprawnej oraz ze względów ekonomicznych. Upowszechnienie koncepcji edukacji integracyjnej stanowi swoiste wyzwanie rzucone systemowi edukacyjnemu, realizowanemu m.in. na poziomie szkoły wyższej. Główną ideą jest stworzenie studentom niepełnosprawnym warunków do samodzielnego studiowa-

nia przy wykorzystaniu założeń integracji funkcjonalnej. Prowadzone działania mają otworzyć jak największej liczbie osób niepełnosprawnych, posiadających odpowiednie zdolności, dostęp do kształcenia na poziomie wyższym [1]. Uczelnia, stanowiąca przykład uczącej się organizacji (learning organisation) sprzyjać ma jednocześnie wspieraniu społecznych aspektów edukacji (community learning).

<sup>22</sup> Cytuję za U. Ostrowska: Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym, Kraków 2000, s. 104.

Warto zauważyć, że system dydaktyczny szkół wyższych podlegał w ostatnich latach istotnym zmianom, generowanym zwłaszcza przez dwie grupy czynników. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych zmian społecznych i politycznych, zachodzących w świecie, takich jak np.: otwarcie szkół wyższych w zjednoczonej Europie, zwiększające mobilność absolwentów i pracowników naukowych; sytuacja na rynku pracy związana z oczekiwaniami pracodawców oraz uzyskiwaniem przez niektóre korporacje przemysłowe uprawnień do kształcenia i przyznawania dyplomów na poziomie studiów wyższych; wzrost autonomii uczelni w relacji do organów rządowych oraz konkurencji między uczelniami, nauczycielami i studentami; wzrost wpływu „klientów” (studentów, komitetów finansujących badania i in.) na decyzje szkół wyższych.

Druga grupa czynników dotyczy rozwoju podstaw teoretycznych dydaktyki dorosłych (związanych zwłaszcza z obszarem uniwersyteckiej oświaty dorosłych), następujących wspólnie z rozwojem dorobku dydaktyki ogólnej, innych subdyscyplin pedagogicznych oraz nauk współdziałających, np. psychologii czy socjologii.

Praktyka stymulowała więc rozwój teorii, ta zaś z większym lub mniejszym skutkiem wzbogacała kształcenie akademickie. Przemiany zachodzące w obszarze uniwersyteckiej oświaty dorosłych obejmowały taką zwłaszcza działalność szkół wyższych, jak: różnego stopnia studia dla pracujących, kształcenie kadr naukowych, popularyzację wiedzy i oddziaływanie na środowisko lokalne. Do-

strzegano przy tym swoiste cechy nauczania–uczenia się w szkołach wyższych różnych typów, np. uniwersytetach politechnikach, uczelniach artystycznych, medycznych.

Kształcenie w szkole wyższej stwarza szczególnie korzystne okoliczności dla partnerskiej wymiany wiedzy między nauczycielem akademickim a studentami (J. Rutkowiak 1986). Dostrzec je można w obcowaniu pedagogów z młodzieżą w środowisku akademickim, przesyconym z natury rzeczy nierozwiązanymi problemami, istniejącymi tutaj „in statu nascendi”, otwartymi kwestiami stawianymi przed słuchaczami podczas wykładów, seminariów, w toku prac laboratoryjnych.

Rozwój teorii komunikacji, koncepcji ról społecznych sprzyja prowadzeniu badań nad zastosowaniem analizy transakcyjnej w relacjach między nauczycielami a studentami. Wykorzystując tytuł znanej pracy A. Janowskiego można przesłanki tej orientacji zawrzeć w stwierdzeniu – „student w teatrze życia akademickiego”. Dotyczy to takich np. sytuacji jak: porozumiewanie się z grupą studentów, pierwsze spotkanie wykładowcy ze studentami, prowadzenie negocjacji z uwzględnieniem strategii nauczycielskich oraz strategii studenckich.

Jak interesująco pisze niemiecki andragog E. Meueler (1995) „nauczyciele akademicy kształcą studentów i ich egzaminują. Otrzymują za to wynagrodzenie, często niezależnie od poziomu prowadzonych badań i poziomu współpracy z innymi przedstawicielami nauki. [...] Produkcja teorii z zakresu pedagogiki dorosłych podporządkowana jest

dwom ważnym zasadom. Pierwsza związana jest z potrzebą nauczania studentów, gdzie jakże często można spotkać zjawisko: „Pan umiłowal poddanych, lecz oni Jego nie umiłowali”. Druga dotyczy samoreprodukcji wiedzy akademickiej w tak wielkim warsztacie pracy, jakim jest uczelnia. Życie akademickie może w całości wypełniać czas posiadany przez pracownika nauki – i nie ma on go już więcej na kontakty z praktyką. Ale spoglądając z nieco innej perspektywy, ważne jest także istnienie pewnego parasola ochronnego, dotyczącego wolności badań i nauczania”.

W opracowaniach dotyczących istoty funkcjonowania koncepcji edukacji ustawicznej w obszarze oświaty dorosłych i szkolnictwa wyższego znaczące miejsce zajmuje zagadnienie różnorodnych koncepcji edukacji na odległość, kształcenia zdalnego (Distance Education, Fernstudium), koncepcji kształcenia otwartego (Open Learning), niestacjonarnego (m.in. S. Juszczyk 2001; C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, 1997; M. Kozielska 2001; E. Potulicka, 1988, 1990; E.A. Weśłowska, 1998). Kształcenie ustawiczne dotyczy także różnorodnych inicjatyw obywatelskich oraz realizacji indywidualnych projektów kształceniowych, wynikających z zaspokajania potrzeb i realizowania transgresji rozwojowych. Ta aktywność edukacyjna realizowana jest w ramach uczącego się społeczeństwa (learning society).

Rozwój technik społecznej komunikacji sprzyja ewolucji kształcenia korespondencyjnego wykorzystującego tradycyjny obieg informacji pisemnej w stronę kształcenia multimedialnego, bazującego

na programach radiowych, telewizyjnych, komputerowych, rozmowach telefonicznych. Obok takich środków dydaktycznych jak podręcznik, na znaczeniu zyskały kasety audio-wideo, CD-Interactive Discs, oprogramowanie komputerowe, wykorzystanie Internetu. Jednak podstawowe zmiany zachodziły w koncepcji organizacyjnej, programowej i metodycznej kształcenia, u podstaw której tkwi zmiana relacji nauczyciel–uczniowie. Istotą edukacji dorosłych jest więc proces uczenia się. Tak więc w ramach edukacji na odległość uczący się dorośli samodzielnie zdobywają wiedzę w oparciu o przygotowane pakiety edukacyjne, dostosowane do jednostek modułowych, w razie potrzeby konsultując się z nauczycielem (tutorem). Rozwojowi ulega więc samodzielne studiowanie z własnej inicjatywy (independent study) oraz kształcenie w domu (home studies). Szczególna rola kształcenia na odległość uwidacznia się w realizacji potrzeb edukacyjnych osób dorosłych, które ze względu na specyfikę pracy zawodowej mają utrudnione uczestniczenie w zorganizowanych szkoleniach; osób mieszkających daleko od instytucji kształcenia; osób niepełnosprawnych mających zróżnicowane trudności, w tym komunikacyjne. Nawiązuje to do koncepcji tzw. rehabilitacji środowiskowej (community based rehabilitation) zakładającej m.in. zapewnienie zaspokojenia w miarę możliwości wszystkich potrzeb osoby niepełnosprawnej w środowisku zamieszkania.

Sytuację życiową osoby niepełnosprawnej w znacznej mierze wyznaczają czynniki o charakterze społeczno-kulturowym, w tym usytuowanie w strukturze życia zbiorowego. Wystąpić mogą tu



skłonności do spostrzegania niepełnosprawności raczej jako swoistego „odchylenia od normy” niż jednej z wielu form normalnego zróżnicowania ludzkiej zbiorowości. Pochodnymi takiej percepcji są instytucjonalizacja niepełnosprawności oraz poszukiwanie specjalnych rozwiązań pomocowych, mogących sprzyjać procesom stygmatyzacji oraz izolacji społecznej.

Przy charakteryzowaniu oddziaływań normalizacyjnych pojęcie normalizacji możemy rozumieć na gruncie teorii rehabilitacji w dwóch znaczeniach (K. Błeszyńska 1999). Pierwsze określa cel rehabilitacji, jakim jest zmiana społecznego znaczenia przydanego zjawisku niepełnosprawności oraz wynikających z owej interpretacji praktyk. W tym ujęciu staramy się przede wszystkim korygować nieadekwatną, nacechowaną uprzedzeniami percepcję niepełnosprawności, przywracając owej własności pierwotny wymiar jednej z wielu cech naturalnie różnicujących ludzką populację. Stwarzamy także, przez konsekwentnie prowadzoną politykę wyrównywania szans życiowych oraz kreowania najmniej ograniczającego środowiska życia, możliwości korzystania przez osoby niepełnosprawne z dóbr, usług i instytucji dostępnych wszystkim pozostałym. Normalizacja oznacza zatem także alternatywny w stosunku do instytucjonalizacji paradygmat oddziaływań rehabilitujących, odwołujący się do standardowych zasobów i potencjału normalnego środowiska społecznego. Celem jest umożliwienie osobom spostrzeganym jako odchylone od normy uzyskania stylu życia

i poziomu funkcjonowania zgodnego ze standardami norm przyjętych w danej zbiorowości. Wyrównywanie wzorów karier i egzystencji winno ułatwić realizację ostatecznego celu rehabilitacji, jakim jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym prowadzenia życia nie różniącego się jakością od życia osób pełnosprawnych.

Coraz więcej uczelni dostosowuje się do specyficznych potrzeb studentów o ograniczonej sprawności. Problematyka ta, charakteryzując się dużą złożonością, obejmuje zwłaszcza zagadnienia: orientacji zawodowej i doboru kandydatów do zawodu, kształcenia studentów, adaptacji społeczno-zawodowej studentów oraz przyszłych absolwentów. Kształcenie akademickie powinno sprzyjać realizacji indywidualnych strategii edukacyjnych. Podstawowe prace zmierzają do dostosowywania rozwiązań architektonicznych uczelni do możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych, modyfikacji trybu studiowania oraz zaliczania treści kształcenia, udzielania pomocy w dostępie do informacji w formach alternatywnych. Przykładem jest tu Centrum Komputerowe i Studio Nagrań Książki Mówionej dla studentów niewidomych i niedowidzących UW, gdzie uczący się mogą korzystać ze stanowisk komputerowych wyposażonych w przystawki mówiące, drukować prace za pomocą drukarki brajlowskiej, wypożyczać elektroniczny sprzęt przenośny – notebooki, notesy brajlowskie, korzystać z Internetu, książek i prasy dostępnych w formie elektronicznej.

Ważna jest organizacja transportu na zajęcia studentom poruszającym się na

wózkach oraz zapewnienie im pomocy asystentów w budynkach nieprzystosowanych architektonicznie oraz możliwość zakwaterowania w pokoju zaadaptowanym do potrzeb osób niepełnosprawnych. Osobne miejsce zajmuje korzystanie przez studenta z zewnętrznej oferty kulturalnej oraz własna aktywność kulturalna. Nie wszyscy studenci niepełnosprawni chcą oficjalnie zgłaszać swoje ograniczenia, stąd też występuje konieczność ochrony ich danych osobowych.

W ramach procedury egzaminacyjnej na uwagę zasługuje przygotowywanie specjalistycznego trybu egzaminów wstępnych dla osób z różnymi dysfunkcjami, np. przygotowywanie egzaminów wstępnych w formach alternatywnych. Dla osób niewidomych i słabo widzących część pisemna egzaminów wstępnych może być przeprowadzana w brajlu, druku powiększonym lub z wykorzystaniem komputera z przystawką mówiącą. Możliwa jest zamiana egzaminów pisemnych na ustne dla osób z niesprawnością kończyn górnych, zamiana egzaminów ustnych na pisemne dla osób z niesprawnością słuchu (ewentualnie możliwa jest pomoc tłumaczy migowych), przedłużanie czasu zdawania egzaminów itp. Osoby z niesprawnością rąk mogą część pisemną egzaminów zdawać z wykorzystaniem komputera lub lektora, a czas trwania ulega wtedy przedłużeniu.

Spółeczność akademicka preferująca koncepcję edukacji integracyjnej powinna respektować zasadę równych szans. Dlatego nie proponujemy rozwiązań dających osobom niepełnosprawnym uprzywilejowany status. Stąd też wszyscy kan-

dydaci niepełnosprawni powinni przechodzić postępowanie kwalifikacyjne odpowiednie dla wybranego przez siebie kierunku studiów. Uczelnie nie wprowadzają żadnych ulg lub zwolnień z egzaminów dla osób niepełnosprawnych. Akceptują natomiast rozwiązania, sprzyjające wyrównywaniu szans osób niepełnosprawnych włączając je w pełni w społeczność uniwersytecką, a w rezultacie także i w całe społeczeństwo.

W przypadku osoby niepełnosprawnej, która ukończyła postępowanie kwalifikacyjne z wynikiem pozytywnym a nie uzyskała wystarczającej do przyjęcia liczby punktów, Wydziałowa (Instytutowa) Komisja Rekrutacyjna rozważyć może – w ramach indywidualnych decyzji – przyjęcie danej osoby na studia.

Istota integracyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym tkwi więc w odczuwanych przez studenta niepełnosprawnego więziach społecznych z innymi studentami, w poczuciu bezpieczeństwa oraz przynależności do społeczności akademickiej, a także w przeświadczeniu, że jest się w tym środowisku akceptowanym i możliwe jest efektywne realizowanie procesu studiowania.

### **Praktyka kształcenia studentów niepełnosprawnych**

Obszerne informacje na ten temat prezentują np.: Uniwersytet Jagielloński (I. Białek 2000), Uniwersytet Warszawski (P. Wdówik 2000) czy też Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, (J. Kuczyńska-Kwapisz 1997).

Na przykład, w Akademii Podlaskiej w Siedlcach (dawnej Wyższej Szkole

Rolniczo-Pedagogicznej) od 1990 roku kształcą się osoby niepełnosprawne (m.in. L.W. Szczerba 1997). W roku akademickim 1999/2000 na trzech Wydziałach Humanistycznym, Rolniczym i Chemiczno-Matematycznym studiowało 222 studentów niepełnosprawnych, w tym 126 kobiet i 96 mężczyzn. Na Wydziale Humanistycznym studiowało 168 osób, na Chemiczno-Matematycznym 33 a na Rolniczym 21. Na pierwszych latach było 54 studentów, na drugich 45, na trzecich 54, na czwartych 37 i na piątym 32. Do tego czasu Uczelnię ukończyło 40 osób niepełnosprawnych. Docelowo liczba studentów niepełnosprawnych stanowić będzie około 10% populacji studenckiej, tj. około 450 osób.

Największa grupa wśród studentów niepełnosprawnych – 103 osoby – posiadała dysfunkcję narządu ruchu. Niewidomych i niedowidzących studiowało 44 osoby, niesłyszących i niedosłyszących 40, z tzw. złym ogólnym stanem zdrowia związanym z grupą inwalidzką 35 osób. W grupie studentów niepełnosprawnych ruchowo 28 osób porusza się na wózku inwalidzkim, a 20 o kulach.

Największą popularnością wśród studentów niepełnosprawnych cieszy się kierunek pedagogika ze specjalnością opiekuńczo-wychowawczą. Na Wydziale Humanistycznym na tej specjalności studiowało 73 studentów. Wybór osób niepełnosprawnych związany jest przede wszystkim z wysoką oceną możliwości podjęcia pracy po ukończeniu studiów.

Kształcenie integracyjne w siedleckiej uczelni zbliżone jest do tzw. integra-

cji funkcjonalnej. Studenci niepełnosprawni uczestniczą w zajęciach dydaktycznych razem ze studentami pełnosprawnymi. W większości wspólnie mieszkają w domach studenta. Studenci niepełnosprawni posiadają w akademiach tzw. opiekunów. Są to studenci pełnosprawni mieszkający razem z kolegami niepełnosprawnymi w 2-osobowych pokojach. Ilość i jakość kontaktów interpersonalnych jest regulowana indywidualnie i zależy od wewnętrznych potrzeb osób pełno- i niepełnosprawnych. Integracja funkcjonalna oznacza określenie funkcji ról społecznych pełnionych przez jednostkę w grupie czy grupy w szerszej społeczności, które zapewniają realizację zadań danej zbiorowości.

Senat Uczelni wprowadził następujące kursy obowiązkowe dla studentów niepełnosprawnych:

- kurs z tyfloinformatyki dla studentów niewidomych i niedowidzących,
- naukę czytania na optakonie dla studentów niewidomych,
- kurs języka migowego i lektorat języka polskiego dla studentów niesłyszących i niedosłyszących,
- kurs logopedii dla studentów niedosłyszących.

Studenci niepełnosprawni wyposażeni są w alternatywne środki czytelnice. Dzięki uruchomieniu w Uczelni studia nagrań, możliwe jest nagrywanie podręczników i skryptów.

Studenci niepełnosprawni uczestniczą w pracach kół naukowych. Na szczególną uwagę zasługuje Studenckie Koło Naukowe Ortopedagogów. Skupia ono zarówno studentów pełno-, jak i niepełnosprawnych. Członkowie organizują



spotkania integracyjne w Uczelni i prowadzą badania problemów integracji w opinii studentów.

W ramach przygotowania nauczycieli akademickich do pracy ze studentami niepełnosprawnymi w grupach integracyjnych prowadzone jest na Wydziale Humanistycznym konwersatorium pedagogiczne nt. „Student niepełnosprawny”. Uwaga uczestników skupia się przede wszystkim na głównych problemach kształcenia na poziomie wyższym osób z różnymi dysfunkcjami.

Od 1994 r. działa w Uczelni Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jego celem jest koordynowanie działań w skali szkoły na rzecz studentów niepełnosprawnych. Centrum ma być wzorem organizacji procesu kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie akademickim. Jest jednostką międzywydziałową Uczelni i działa w kilku zakresach: dydaktyczno-wychowawczym, naukowo-dydaktycznym, rozwoju kadry naukowo-badawczej, a także w zakresie upowszechniania wiedzy oraz działalności usługowej. Jednym z zadań Centrum jest przystosowanie uczelni do kształcenia integracyjnego studentów niepełnosprawnych. Do zadań Centrum należy też rozwijanie prac naukowo-badawczych i dydaktycznych, współpraca z władzami samorządowymi i państwowymi w zakresie specjalistycznej opieki lekarskiej nad studentami niepełnosprawnymi, informowanie społeczeństwa o działalności Uczelni w zakresie edukacji osób niepełnosprawnych. Ponadto pracownicy Centrum prowadzą prace przygotowawcze związane z rekrutacją studentów niepełnosprawnych na pierwszy rok studiów. Centrum zajmuje się również przy-

znawaniem stypendiów specjalnych studentom niepełnosprawnym znajdującym się w szczególnie trudnej sytuacji. Przy Centrum została utworzona Rada Konsultacyjna. Jej członkowie starają się tworzyć teoretyczne podstawy kształcenia studentów niepełnosprawnych w warunkach pełnej integracji.

Bariery architektoniczne są znoszone przez tworzenie w budynkach Uczelni podjazdów oraz montowanie wind wyposażonych w moduł mówiący. Studenci niepełnosprawni z dysfunkcją narządów ruchu, którzy mają trudności z samodzielnym poruszaniem się oraz niewidomi przewożeni są na zajęcia dydaktyczne, rehabilitacyjne i do przychodni lekarskich specjalistycznym transportem uczelni – mikrobusiem wyposażonym w podnośnik do wózków inwalidzkich.

W ramach znoszenia barier dla studentów z dysfunkcją narządu wzroku w roku 1993 utworzona została Pracownia Tyfloinformatyki, której celem jest przygotowanie osób niewidomych i niedowidzących do samodzielnej pracy z komputerem i specjalistycznym oprzyrządowaniem. Pracownia wyposażona jest w szereg urządzeń umożliwiających dostęp do informacji.

Studenci niedowidzący mają do dyspozycji monitory komputerowe o dużej przekątnej ekranu (21”), co zapewnia większą czytelność wyświetlanych obrazów i znaków, powiększalnik telewizyjny współpracujący z komputerem (można oglądać powiększony przez kamerę obraz równocześnie z obrazem generowanym przez komputer), specjalistyczne oprogramowanie – LUPA 2, powiększające znaki na ekranie monitora komputerowego.

Studenci niewidomi korzystają z oprogramowania generującego mowę syntetyczną – Program REABOARD v.3.0. Informacje wyświetlane na ekranie przez programy pracujące w trybie znakowym generowane są wówczas jako mowa syntetyczna, słyszalna w głośniku lub w słuchawkach sprzężonych z komputerem.

**Pracownia posiada również terminal i drukarkę brajlowską. Terminal przedstawia informacje generowane przez komputer i oprogramowanie w postaci pisma brajlowskiego na tzw. linijce brajlowskiej. Drukarka brajlowska z oprogramowaniem umożliwia wydruk dokumentów w alfabecie brajlowskim, przy czym drukowane dokumenty mogą być przygotowane tradycyjnymi edytorami tekstu.**

Na wyposażeniu pracowni znajduje się również skaner i oprogramowanie OCR, za pomocą których obraz jest importowany (tekst o druku czarnym) i zapisywany w postaci zwyczajnych plików tekstowych, które można później opracowywać w dowolnym edytorze tekstu lub obsługiwać korzystając z syntezy mowy.

Studenci uczą się również pracy na urządzeniu optakon, które umożliwia osobie niewidomej czytanie tekstu czarnodrukowego. Z myślą o studentach niedowidzących zakupiono kolorowe powiększalniki telewizyjne do Biblioteki Głównej i akademików.

W związku z brakiem na rynku alternatywnych materiałów czytelniczych na poziomie szkoły wyższej, zorganizowane zostało Radiowe Studio Nagrań Mówionych Podręczników Akademic-

kich. Ponadto niewidomi studenci wyposażeni zostali w komputery osobiste typu notebook z drukarką atramentową.

W ramach znoszenia barier dla studentów z dysfunkcją narządu słuchu studenci niedosłyszący wyposażeni zostali w najnowszej generacji urządzenia – aparaty słuchowe z programowaniem oraz urządzenia radiowe stosowane do porozumiewania się pomiędzy studentem a nauczycielem w trakcie zajęć dydaktycznych (tzw. mikroporty lub mikrovoxy). Ponadto w kilku salach wykładowych zamontowano pętle indukcyjne.

**Zorganizowany został nowoczesny Ośrodek Logopedyczny, z którego korzystają nie tylko studenci, ale i dzieci z wadą słuchu. W Ośrodku tym odbywają się również kursowe zajęcia dydaktyczne z logopedii, w których uczestniczą wszyscy studenci kierunku pedagogika.**

Od 1995 r. Studium Wychowania Fizycznego, Sportu i Rehabilitacji, jako jednostka międzywydziałowa podjęło się obowiązków organizacji procesu rehabilitacji leczniczej studentów niepełnosprawnych. Utworzono Ośrodek Rehabilitacji Kinezyterapeutycznej, składający się z pięciu sal rehabilitacyjno-gimnastycznych i pokoju masażu leczniczego. Jednostka ta wyposażona jest w najnowsze urządzenia i zatrudnia nauczycieli wychowania fizycznego o specjalności rehabilitacja oraz lekarza medycyny.

Prawie 80-letnią tradycję w zakresie edukacji specjalistów przygotowanych do pracy z osobami niepełnosprawnymi ma Akademia Pedagogiki Specjalnej

w Warszawie (dawna Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej). Już założycielka Uczelni Profesor Maria Grzegorzewska chętnie przyjmowała studentów z niepełnosprawnością i podkreślała ich przydatność w zawodzie pedagoga. Jak zauważa J. Kuczyńska-Kwapisz (1997), te doświadczenia pokrywają się z wynikami współczesnych badań i światowymi tendencjami w zakresie edukacji integracyjnej. Znaczącymi warunkami sukcesu edukacyjnego są m.in. wysoki poziom procesu rehabilitacji osoby studiującej, jej samodzielność. Studiowanie z kolegą niepełnosprawnym sprzyja refleksji i analizie teorii z zakresu pedagogiki specjalnej. Autorka podkreśla, że podczas procedury egzaminu wstępnego kandydaci niepełnosprawni nie mają specjalnych przywilejów, jedynie ułatwienia techniczne odpowiednie dla występującej dysfunkcji. Budynek Akademii dostosowany jest do potrzeb studentów poruszających się na wózkach inwalidzkich. Funkcjonuje winda z sygnalizacją dźwiękową, odpowiednie podjazdy i specjalne toalety. Dla studentów słabowidzących w celu lepszej orientacji zastosowano na korytarzach kontrasty kolorystyczne. Osoby niewidome mają do dyspozycji stanowisko komputerowe wyposażone w monitor i drukarkę brajlowską, syntezator mowy. Do dyspozycji studiujących jest też brajlowska kserokopiarka oraz czytelnia dokumentów audiowizualnych wyposażona m.in. w powiększalnik elektroniczny dla osób słabowidzących. Komputerowa baza katalogu książkowego biblioteki jest też dostępna przez Internet w systemie on-line. Studenci mają też możliwość uży-

skania konsultacji i opieki ze strony zatrudnionych w Uczelni ekspertów z zakresu edukacji specjalnej.

*W artykule zawarto wybrane fragmenty referatu przygotowanego na Ogólnopolską Konferencję nt. „Kompetencje nauczycieli szkół wyższych” zorganizowaną przez Politechnikę Radomską, AŚ oraz ITE w Radomiu w dniach 22–23 listopada 2001 r.*

## Literatura

1. Bednarczyk H., Jakość kształcenia zawodowego a przygotowanie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych. W: Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych. Red. M. Butkiewicz. Warszawa–Radom 1995.
2. Białek I., Studenci niepełnosprawni na UJ. „Światło i Cienie” 2000, Nr 2.
3. Błęszyńska K., Jakość edukacji a jakość życia osób niepełnosprawnych. W: Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Red. J. Pańczyk i W. Dykcik. Poznań 1999.
4. Field J., Lifelong Learning and the New Educational Order. London 2000.
5. Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., Kształcenie otwarte od A do Z. Tłum. Z. Adaszynski, M. Kubasiewicz. Warszawa 1997.
6. Juszczak S., Internet w edukacji jutra. W: Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Red. nauk. K. Denek, T.M. Zimny. Częstochowa 2001.



7. Kozielska M., Udział symulacji komputerowych w tworzeniu dydaktycznych warunków uczenia się. W: Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Red. nauk. K. Denek, T.M. Zimny. Częstochowa 2001.
8. Kuczyńska-Kwapisz J., Studenci niepełnosprawni w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1997, Nr 4.
9. Merriam S.B., Cunningham P.M. (eds.), Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco 1989.
10. Meueler E., Co utrudnia współpracę między praktykami a teoretykami oświaty dorosłych? W: Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach. Red. J. Stochmiałek. Warszawa–Radom 1995.
11. Potulicka E., Koncepcja teoretyczna edukacji zdalnej Börje Holmberga. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1990, Nr 2 oraz tejże, Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich. Tendencje rozwojowe i typy instytucji, teorii, celów projektowania programowo-metodycznego. UAM, Poznań 1988.
12. Rutkowiak J., Dialog jako metoda kształcenia i zasada wychowania w uczelni. „Życie Szkoły Wyższej” 1986, Nr 2.
13. Stochmiałek J., Kierunki przemian w dydaktyce szkoły wyższej. „Pedagogika Szkoły Wyższej” Szczecin – Warszawa 1995, Nr 1.
14. Szczerba L.W., Z doświadczeń integracyjnego kształcenia studentów niepełnosprawnych w WSRP w Siedlcach. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1997, Nr 4.
15. Wdówik P., Studenci niepełnosprawni na UW. „Światło i Cienie” 2000, Nr 2.
16. Wesołowska E.A., Kształcenie niestacjonarne w perspektywie kształcenia ustawicznego, W: Tendencje w dydaktyce współczesnej. Pod red. K. Denka i F. Bereźnickiego. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.
17. Zamkowska A., Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia. Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2000.

# Współpraca międzynarodowa

**Ewa Przybylska**

Przedstawicielstwo w Polsce Instytutu Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych

## **PRZYSZŁOŚĆ POTRZEBUJE UCZENIA SIĘ. UCZENIE SIĘ POTRZEBUJE PRZYSZŁOŚCI**

### **XI Niemiecki Zjazd Uniwersytetów Powszechnych**

W dniach 7–9 listopada 2001 r. odbędzie się w Hamburgu XI Niemiecki Zjazd Uniwersytetów Powszechnych pod hasłem: „**Przyszłość potrzebuje uczenia się. Uczenie się potrzebuje przyszłości**”. Zjazd otworzą: Johannes Rau – prezydent Republiki Federalnej Niemiec, Viviane Reding – członek Europejskiej Komisji Oświaty i Kultury, Ortwin Runde – prezydent Senatu i pierwszy burmistrz Wolnego Miasta Hamburga oraz prof. dr Rita Süßmuth – prezydent Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych.

W kontekście Zjazdu Rita Süßmuth podkreśliła: „Formuła *edukacja jako prawo obywatelskie* odpowiada naszemu rozumieniu demokracji i dlatego zakłada, że każdy będzie miał dostęp do edukacji, niezależnie od pochodzenia, dotychczasowego wykształcenia, swoich docho-

dów, swojej narodowości – a tym bardziej swojej płci. Edukacja winna być dla wszystkich, ale jak wiadomo, nie wystarczy tylko postulować, trzeba też odpowiednio działać, a zatem znosić ciągle jeszcze istniejące socjalne bariery w oświacie”.

Doris Odentahl, przewodnicząca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych, stwierdziła: „Krajobraz edukacji ustawicznej przyszłości stanie się jeszcze bardziej zróżnicowany i kompleksowy, po części jeszcze mniej przejrzysty, niż ma to miejsce już dzisiaj. Nie jest kwestią przypadku, że pojęcie „rynek kształcenia ustawicznego” należy dzisiaj do powszechnie używanego słownictwa. Roztacza się przede mną obraz kolorowego jarmarku z wieloma większymi i mniejszymi straganami. Oferta dla kupujących jest bardzo bogata, oferuje się świeże produkty pierwszej klasy, ale także nieświeże jajka i gnijące owoce. Uniwersytet powszechny stanie się na

tym rynku centralnym i dużym punktem, który oferował będzie towar najwyższej jakości, po rozsądnych cenach”.

Zjazd skoncentruje się na problematyce uczenia się w przyszłości. W czasie jego obrad postawione zostaną pytania o treści, które, w świetle prognoz, zdominują edukację następných dziesięcioleci, pytania o kulturę uczenia się i potrzeby w zakresie aranżacji edukacji towarzyszącej człowiekowi przez całe życie.

Pierwsza część przesłania Zjazdu brzmi: „Przyszłość potrzebuje uczenia się”. Politycy oświatowi, pracownicy i działacze uniwersytetów powszechnych w trosce o sprostanie wyzwaniom społeczeństwa wiedzy dążą już teraz do wypracowania takiego profilu działalności edukacyjnej swoich placówek, który nie tylko zaspokajałby społeczne zapotrzebowanie, ale przede wszystkim promowałby rozwój nowoczesnego społeczeństwa uczącego się. W tym celu – a głosi to drugie przesłanie Zjazdu – konieczna jest poprawa politycznych i gospodarczych warunków ramowych edukacji, jako że współcześnie oświata nie dociera wszędzie i nie do wszystkich. W tym kontekście jeszcze większą wagę zyskuje odpowiedzialność publiczna za edukację, a przed uniwersytetami powszechnymi, jako gminnymi instytucjami edukacji dorosłych, otwierają się nowe zadania i konieczność jeszcze silniejszego zaangażowania w sprawy społeczne.

Zjazd nie odpowie zapewne na wszystkie pytania, które rodzą się w sytuacji tak dynamicznych społecznych i globalnych przeobrażeń. Stworzy jednakże szansę na wymianę poglądów i doświadczeń, być może dostarczy inspi-

racji i bodźców do innowacyjnych, niekonwencjonalnych rozwiązań. Największym sukcesem Zjazdu – takie życzenie wyrażają jego organizatorzy – byłoby dodanie otuchy i odwagi tym wszystkim, którzy zdecydowanie sprzeciwiają się komercjalizacji edukacji, tym wszystkim, którzy na uwadze mają przede wszystkim dobro najslabszych, pozostających na marginesie życia społecznego, zapomnianych i odrzuconych.

Zjazd będzie obradował w sześciu sekcjach problemowych:

- Uniwersytet powszechny jako ucząca się organizacja;
- Uczyć się w ramach międzynarodowej współpracy;
- Uczyć się w regionalnych sieciach;
- Uczyć się w społeczeństwie informacyjnym i działającym;
- Uczyć się sensownie wszystkimi zmysłami;
- Uczenie się jako podstawowe prawo człowieka – odpowiedzialność publiczna za edukację towarzyszącą człowiekowi przez całe życie.

W obrębie poszczególnych sekcji przewiduje się warsztaty, których tematyka odnosi się do wielu, ogromnie zróżnicowanych zagadnień. Wymienię tylko kilka przykładów:

1. *Lokalnie, globalnie czy całkowicie obojętnie? Jaki stosunek mają dziś uniwersytety powszechne do Lokalnej Agendy 21?*

Liczne uniwersytety powszechne zaangażowały się po Konferencji w Rio w realizację procesów Agendy. Nadszedł czas, by krytycznie spojrzeć na dokonania, tym bardziej iż w 2002 roku odbędzie się w Jo-



- hannenburgu kolejna konferencja ONZ – „Rio plus 10”.
2. *Stabilizacja poprzez edukację dorosłych? Projekty, partnerzy i perspektywy w Europie południowo-wschodniej.*  
Przedstawiciele organizacji współpracujących z Instytutem Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych IIZ/DVV podzielą się doświadczeniami i problemami, które towarzyszą im w ich codziennej pracy w Albanii, Bośni-Hercegowinie, Bułgarii, Jugosławii, Chorwacji, Macedonii, Rumunii i Słowenii.
  3. *Drogi trwałego rozwoju. Globalne wyzwania i regionalne przestrzenie działania.*  
Rozważania uczestników tej sekcji skupią się wokół globalnych warunków ramowych trwałego rozwoju i możliwościach tkwiących w strukturach lokalnych i regionalnych – wokół potencjału dotychczas niewystarczająco wykorzystanego i docenianego.
  5. *Uczący się region – mit czy rzeczywistość?*  
Odpowiedzi wymagają następujące pytania: Jaka jest ranga edukacji towarzyszącej człowiekowi przez całe życie na płaszczyznach regionalnych? Jaką funkcję pełnią uniwersytety powszechne w procesie kreowania regionalnych sieci edukacyjnych? Czy na przestrzeni ostatnich lat na płaszczyznach regionalnych nawiązała i rozwinęła się współpraca między instytucjami oświatowymi i kulturalnymi?
  6. *Nauka języków i Internet*  
Korzystanie z Internetu jest coraz bardziej powszechne i dostępne. Specjaliści rozważają, na ile Internet jest racjonalnie wykorzystywany w nauce języków, co należałoby usprawnić, co zmienić?
  7. *Edukacja osób niepełnosprawnych.*  
Poruszony zostanie problem dyskryminacji i równouprawnienia w edukacji.  
Na przykładzie dotychczasowych doświadczeń specjaliści wypowiedzą się na temat pożądanых form współpracy z tą grupą społeczną. Przedstawią treści, koncepcje, metody i możliwości realizacji ofert w dobie niedostatku środków publicznych.
  8. *Muzeum i pedagogika muzealna. Między edukacją a przyjemnością.*  
Jak muzea postrzegają swoją rolę edukacyjną? Z jakimi oczekiwaniami edukacyjnymi konfrontowane są ze strony np. uniwersytetów powszechnych?  
Potencjał oświatowy i praktyczne modele uczenia się wszystkimi zmysłami zostaną zaprezentowane na przykładzie pracy oświatowej „Domu Historii Republiki Federalnej Niemiec” w Bonn oraz „Zarządu Muzeów w Hamburgu”.
  9. *Alfabetyzacja ukierunkowana zawodowo. Edukacja podstawowa jako nowe zadanie.*  
Zaprezentowane zostaną modele i koncepcje sprzyjające wzrostowi kompetencji działania na płaszczyźnie zawodowej oraz w sferze rozwoju osobowości, zwłaszcza te inspirowane do indywidualnej nauki

w różnych dziedzinach zawodowych i predysponujące do sterowania własną aktywnością edukacyjną.

10. *Nowe media i kształcenie w zakresie kultury.*

Fakt, iż nowoczesne media wywierają ogromny wpływ na naszą kulturę, wymusza również zmiany w zakresie edukacji kulturalnej. Naszkicowany zostanie zmieniający się kontekst kulturowy oraz ranga, rola i szanse kształcenia w zakresie kultury. Refleksje zostaną poparte kilkoma przykładami z praktyki.

11. *Kompetentnie w życiu publicznym. Kurs dla zaangażowanych kobiet.*

Jest to kurs dla kobiet pragnących aktywnie działać w zawodzie bądź w życiu publicznym. Cechą charakterystyczną kursu, obok nowatorskiej integracji treści merytorycznych, jest forma organizacyjna zakładająca ścisłą współpracę poszczególnych oferentów na płaszczyźnie regionalnej.

W Zjeździe wezmą udział przedstawiciele niemieckich uniwersytetów powszechnych i instytucji edukacji dorosłych z całego kraju, politycy oświatowi, zaproszeni goście reprezentujący międzynarodowe organizacje i instytucje edukacji dorosłych ze wszystkich kontynentów. W skład delegacji polskiej wejdą przedstawiciele TWP, ZDZ, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Instytutu Technologii Eksploatacji

w Radomiu oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Hasło przewodnie Zjazdu „Przyszłość potrzebuje uczenia się. Uczenie się potrzebuje przyszłości” może się wydać niezręcznym, obco brzmiącym tłumaczeniem z języka niemieckiego. Niemniej oddaje ono w pełni intencję niemieckiego organizatora imprezy. U progu XXI wieku coraz rzadziej mówi się o edukacji ustawicznej, o kształceniu jednostki i społeczeństw, o ofertach instytucjonalnych. Akcent pada współcześnie na indywidualną aktywność uczącego się podmiotu. Od tego czy społeczeństwa, czy każdy z nas uczyni naukę stałym elementem codziennego życia, zależeć będzie kształt świata przyszłości. Wobec uczenia się na co dzień nie ma dotychczas innej alternatywy. Nie padła żadna rozsądna propozycja, która pozwoliłaby spojrzeć na problematykę współczesnego człowieka zmagającego się z coraz nowymi, trudniejszymi wyzwaniami cywilizacyjnymi, aniżeli przez pryzmat nauki, wiedzy, kwalifikacji i kompetencji. Ci, którzy dziś mówią o „uczeniu się” nie mają złudzeń: Ciężar spoczywa i spoczywać będzie na jednostce, którą – miejmy nadzieję – wesprze mądra i odpowiedzialna polityka oświatowa i socjalna, kompetentne i elastyczne instytucje edukacyjne wraz z wykwalifikowaną kadrą doradców – mentorów, efektywne technologie i programy, dostępne dla wszystkich i wszędzie.

## **DZIAŁALNOŚĆ NIEMIECKIEGO ZWIĄZKU UNIwersYTETÓW POWSZECHNYCH W POLSCE**

W poprzednim numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych (2/2001) pisaliśmy o znaczeniu wielkich programów Unii Europejskiej i ich wpływie na rozwój edukacji ustawicznej zarówno w krajach kandydujących do Unii, jak też członkowskich. Wykazaliśmy, że ustawiczna edukacja dorosłych staje się centralną płaszczyzną realizacji polityki społecznej, nie tylko państwowej i światowej, ale i lokalnej. Zmiany w środowisku pracy, procesy integracyjne, globalizacja zjawisk, międzynarodowy rynek pracy i usług edukacyjnych stawiają nowe wyzwania kształceniu dorosłych, wymagające wsparcia w międzynarodowych programach edukacyjnych. Wielkie programy i instytucje Unii Europejskiej stwarzają płaszczyznę współpracy w ramach polityki integracyjnej.

W niniejszym artykule pragniemy zaprezentować Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych (DVV Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) jako konkretną instytucję od lat współpracującą z ośrodkami edukacji dorosłych w Polsce, historię tej współpracy oraz konkretne przedsięwzięcia podejmowane na poziomie lokalnym i ich rezultaty.

Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych powstał w 1953 roku jako

zrzeszenie 11 związków krajowych uniwersytetów powszechnych Republiki Federalnej Niemiec. W 1991 roku dołączyły do Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych związki krajowe 5 nowych landów Republiki Federalnej Niemiec. DVV reprezentuje obecnie około tysiąca uniwersytetów powszechnych oraz ponad cztery tysiące filii, jest największym oferentem edukacji dorosłych w RFN<sup>1</sup>. Uniwersytety powszechne to placówki publiczne podlegające gminom, miastom lub powiatom. Finansowane są średnio w 2/3 z dotacji gmin, miast, powiatów i landów. Pozostałe koszty ponoszą uczestnicy kursów. Uniwersytety powszechne są niewątpliwie jednym z kluczowych elementów niemieckiego modelu oświaty dorosłych. Czynnikiem determinującym w sposób zasadniczy charakter tych placówek jest zobowiązanie do stworzenia oferty zaspokajającej potrzeby edukacyjne wszystkich mieszkańców w danym regionie, niezależnie od rentowności organizowanych przedsięwzięć. Przez „otwartość” uniwersytetu powszechnego rozumiemy: uniwersytet powszechny, jako instytucja, otwarty jest dla wszystkich dorosłych obywateli; jego oferta nie ogranicza się do interesów

<sup>1</sup> E. Przybylska: System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec. Radom 1999.



pojedynczych osób lub grup społecznych; uniwersytet powszechny otwarty jest na wszelkie treści i tematy pracy edukacyjnej; rozwija aktywność we wszystkich obszarach ludzkich zainteresowań; stanowi forum otwarte na wszelkie poglądy, zatem umożliwia każdej jednostce wyrażenie własnej opinii.

Otwartość oznacza również to, iż każda jednostka ma możliwość korzystania z oferty edukacyjnej niezależnie od miejsca zamieszkania, gdyż działalność tych placówek nie ogranicza się do terenu miast bądź dużych skupisk ludzkich<sup>2</sup>.

Wizerunek uniwersytetów ludowych tworzą trzy zasadnicze elementy:

- publiczny status w systemie strukturalnym i polityczno-oświatowym,
- gwarancja wysokiej jakości oferty edukacyjnej zarówno pod względem organizacyjnym, jak i pedagogicznym,
- warunki lokalowe i wykwalifikowana kadra<sup>3</sup>.

Instytut Współpracy Międzynarodowej (IIZ) jest instytucją Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych wspierającą oświatę dorosłych w Ameryce Łacińskiej, Afryce, Azji, a od kilku lat również w państwach środkowej, wschodniej i południowo-wschodniej Europy. Rola, jaką pełni, nie ogranicza się do pomocy finansowej, lecz polega na partnerskim, fachowym doradztwie, które możliwe jest dzięki długoletnim doświadczeniom i różnorodnym kontaktom zagra-

nicznym. Instytut jest otwarty na wszelkie formy współdziałania i podejmuje realizację wspólnych projektów z różnorodnymi instytucjami, tak z placówkami publicznymi, niepublicznymi, uniwersytetami, jak i organizacjami społecznymi. Kontaktom tym towarzyszy dogłębna i fachowa wiedza na temat sytuacji i specyfiki edukacji dorosłych oraz warunków społecznych w krajach partnerskich. Do priorytetowych zadań IIZ/DVV, realizowanych w różnych częściach świata, należy m.in.:

- kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych,
- opracowanie materiałów do uczenia się i nauczania,
- rozwój instytucjonalny i materialny infrastruktury edukacji dorosłych,
- działanie na rzecz zwiększenia lobby dla edukacji dorosłych na płaszczyźnie lokalnej, regionalnej, narodowej i międzynarodowej.

W krajach kandydujących do Unii Europejskiej IIZ/DVV koncentruje się na działaniach zmierzających do wzmocnienia struktur edukacji dorosłych w celu zwiększenia dostępności do kształcenia ustawicznego szerokim warstwom społecznym. Priorytetowe zadania to m.in.:

- poradnictwo i pilotaż,
- kwalifikowanie personelu, doskonalenie ofert, metod i koncepcji kształcenia,
- pośredniczenie i opieka nad współpracą partnerską instytucji krajów uczestniczących,
- integracja partnerów z europejskimi i międzynarodowymi strukturami, związkami i programami.

Ogólne cele projektów uwzględniają i respektują przesłanki wynikające z tradycji i specyfiki regionów, sprawiedli-

<sup>2</sup> K. Senzky: „Kommunalität und Erwachsenenbildung”, w: Otto, V. (red.): „Realismus und Reflexion”. Monachium 1982, s. 47.

<sup>3</sup> H.-T. Jüchter, w: Ewa Przybylska: Edukacja dorosłych w systemie edukacji Republiki Federalnej Niemiec. Radom 1999, s. 185.

wości społecznej, w tym równouprawnienia płci i ekologicznej równowagi.

Uczestnikami przedsięwzięć we wszystkich krajach partnerskich są:

- bezrobotni oraz inne grupy poszkodowane społecznie, zwłaszcza osoby niepełnosprawne, kobiety, młodzież, seniorzy,
- samorządowcy, radni miejscy i gminni, przedstawiciele lokalnych władz,
- organizatorzy, nauczyciele i badacze edukacji dorosłych,
- politycy i działacze oświatowi.

Początek współpracy Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych z polskimi instytucjami edukacji dorosłych datowany jest na lata 70. Rokrocznie odbywały się wówczas seminaria z udziałem kierownictwa uniwersytetów ludowych. Współpraca obejmowała wzajemne poznanie problemów, kierunków i perspektyw rozwoju edukacji dorosłych w Polsce i w Niemczech<sup>4</sup>.

Po upadku systemu socjalistycznego w Polsce partnerskie kontakty zyskały nową jakość. Nasz kraj znajdował się na etapie polityczno-społecznego przełomu. Wszyscy borykali się z problemami przemian ekonomicznych i społecznych. Szczególnie rynek pracy domagał się kwalifikacji, które nie były kształtowane w poprzednim systemie edukacyjnym. Podaż i popyt na oferty edukacyjne przestały być regulowane przez państwo. Rządowe dotacje zredukowane zostały do minimum. Instytucje edukacyjne musiały własnymi siłami walczyć o przetrwanie. Doświadczenie i praktyka nie-

mieckich edukatorów były więc niezwykle cenne dla polskich partnerów.

Dzięki wsparciu finansowemu Ministerstwa Współpracy Międzynarodowej i Rozwoju (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) w październiku 1991 roku działalność rozpoczęło Przedstawicielstwo w Polsce Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV).

Jego podstawę stanowi „Wspólny Protokół o współpracy w zakresie kształcenia ustawicznego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych” podpisany 8 kwietnia 1992 roku przez Ministra Edukacji Narodowej i Prezydenta Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych. Głównym przesłaniem przedstawicielstwa jest podnoszenie pozycji kształcenia dorosłych w świadomości społecznej, wspieranie stowarzyszeń i instytucji kształcenia dorosłych, tworzenie struktur, które zapewnią możliwie jak najszerszym warstwom społecznym dostęp do przedsięwzięć edukacyjnych.

Zadaniem Przedstawicielstwa IIZ/DVV w Polsce jest przede wszystkim merytoryczne i materialne wspieranie polskich instytucji, organizacji i towarzystw edukacji dorosłych, a w szczególności:

- w zakresie doksztalcenia zawodowego i przekwalifikowania, a także kształcenia ogólnego, politycznego i w dziedzinie kultury,
- udostępnianie wyposażenia dydaktycznego niezbędnego dla uzyskania kwalifikacji w różnych dziedzinach oświaty dorosłych,

<sup>4</sup> N. Greger, E. Przybylska: *Erwachsenenbildung in Polen*. Radom 2001.

- przygotowanie i prowadzenie wspólnych seminariów, konferencji i innych form z zakresu edukacji dorosłych,
- publikacje andragogiczne,
- wprowadzanie uznanych certyfikatów językowych, w tym „Język niemiecki dla obcokrajowców” (DaF) oraz „Język niemiecki dla zawodu” (DfB),
- udostępnianie materiałów dydaktycznych organizacjom partnerskim,
- wzajemne hospitacje polskich i niemieckich praktyków i teoretyków edukacji dorosłych.

Swoje partnerstwo w budowie i umacnianiu struktur edukacji ustawicznej w Polsce zaoferowały między innymi: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Fundacja Kultury na Wsi, Związek Młodzieży Wiejskiej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Liga Polskich Kobiet, Zakłady Doskonalenia Zawodowego, Centra Kształcenia Ustawicznego, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA, regionalne centra kultury, oświaty i wiedzy, Uniwersytety Trzeciego Wieku, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, uniwersytety w Opolu, Łodzi, Lublinie, Krakowie i Toruniu.

We współpracy z polskimi instytucjami partnerskimi, DVV nie przenosił modeli edukacji dorosłych, jakie się ukształtowały i sprawdziły w Niemczech, chodziło o wspieranie rozwiązań rodzących się w Polsce, a przez to właśnie w tym kraju akceptowalnych i trwałych.

Dziesięć lat pracy Przedstawicielstwa IIZ/DVV w Polsce zaowocowało wieloma projektami, bardzo różnorod-

nymi i przeprowadzonymi z wieloma organizacjami i instytucjami tak o zasięgu ogólnokrajowym, jak i regionalnym. Na przestrzeni lat charakter współpracy uległ zmianie. Inne są już dziś potrzeby, inne priorytety, nowe zadania. Pierwsze lata transformacji stały pod znakiem walki o byt, o przetrwanie wielu zasłużonych instytucji, które – pozbawione finansowego wsparcia ze strony państwa – borykały się z mnożącymi się trudnościami. Brakowało nie tylko pieniędzy, brakowało przede wszystkim doświadczenia i wiedzy, jak poradzić sobie w nowej rzeczywistości, jak sprostać warunkom wolnego rynku, wreszcie wyzwaniom, przed którymi stało całe społeczeństwo. Zmiany w gospodarce narzuciły konieczność podjęcia natychmiastowych działań w dziedzinie kształcenia zawodowego. Równie istotne były wszelkie formy edukacji, które wspierały obywateli w poszukiwaniach ich własnego miejsca w demokratycznym społeczeństwie i współkształtowaniu nowego ładu. Szczególnie trudna sytuacja panowała w środowiskach wiejskich i małych miasteczek. Niezwykle zaniedbana społeczność wiejska musiała poddać się gwałtownej konfrontacji z zachodzącymi zmianami cywilizacyjnymi. Organizowane na ich potrzeby seminaria, obok egzystencjalnych obszarów życia wiejskiego, jak np.: rolnictwo ekologiczne, agroturystryka czy stosowanie nowoczesnych technologii, dotyczyły również problematyki alkoholizmu czy zapobiegania zachowaniom kryminogennym.

Obecnie partnerska współpraca IIZ/DVV z polskimi instytucjami, związkami i stowarzyszeniami edukacji doro-



słych ma inny charakter, niż w pierwszych latach po przełomie. Wówczas bardziej istotne było wspieranie infrastruktury organizatorów edukacji, kształcenie specjalistów w zakresie planowania oferty i zarządzania placówkami oraz nauczycieli ludzi dorosłych. Dziś zadania te wprawdzie nie straciły na aktualności, nadal wymagają nakładów, niemniej jednak stabilizacja osiągnięta ogromnym wysiłkiem instytucji edukacji dorosłych pozwala na skoncentrowanie się na nowych, choć równie trudnych i wymagających dużego zaangażowania celach, chociażby takich jak: kształtowanie warunków umożliwiających wszystkim obywatelom dostęp do edukacji, budowa efektywnego systemu edukacji ustawicznej, kształtowanie społeczeństwa wiedzy, zwiększenie jakości oferowanych usług, rozwój innowacyjnych materiałów dydaktycznych i koncepcji edukacyjnych w oparciu o nowoczesne media, popularyzacja wiedzy o Unii Europejskiej i warunkach integracji. Spośród przykładów konkretnych przedsięwzięć podejmowanych przez Przedstawicielstwo w Polsce IIZ/DVV wymienić można<sup>5</sup>:

- współorganizacja z MEN seminariów i konferencji (np.: *Integracyjna rola centrum kształcenia ustawicznego i uniwersytetów ludowych w rozwoju kształcenia ustawicznego*);
- wyposażenie pracowni komputerowych placówek Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych (Kłanino, Ma-

rianowo, Głuchów, Grzybno, Barlewiczki, Milicz);

- realizacja rocznego projektu modelowego z zakresu kształcenia obywatelskiego;
- realizacja programu Phare pt.: *Studium demokracji lokalnej* dla radnych miast i gmin Warszawy oraz województwa skierniewidzkiego;
- przeprowadzenie wspólnie z TWP rocznych kursów językowych *Deutsch als Fremdsprache* dla 100 bezrobotnych pielęgniarek i położnych, które uzyskały w ten sposób formalne potwierdzenie znajomości języka niemieckiego i za zgodą Federalnego Urzędu Pracy RFN mogły pracować przez 2 lata w RFN;
- organizacja wspólnie z Fundacją Kultury Wsi cyklicznych seminariów pielęgnujących rozwój kultury na wsi i wspierających twórców kultury;
- organizacja wspólnie z Akademickim Towarzystwem Andragogicznym rocznego Studium Edukacji Dorosłych dla słuchaczy z całej Polski;
- powołanie i wyposażenie pracowni symulacyjnych w kilkunastu centrach kształcenia ustawicznego we współpracy z MEN i CKU w Zielonej Górze;
- wyposażenie pracowni komputerowej w Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Inwalidów w Konstancinie umożliwiające zastosowanie nowoczesnych programów użytkowych;
- sfinansowanie wyposażenia technicznego i audiowizualnego oraz zakupu literatury niemieckiej dla Czytelni im. Aleksandra Humboldta przy Studium Języków Obcych ZZNP w Katowicach.

<sup>5</sup> E. Przybylska: Współpraca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych z instytucjami oświaty dorosłych w Polsce. W: *Edukacja Dorosłych* 4/98, s. 96.

Wymienione inicjatywy nie wyczerpują całego spektrum projektów zrealizowanych przez IIZ/DVV we współpracy z polskimi instytucjami kształcenia ustawicznego. Zadań na przyszłość jest wiele. Przedstawicielstwo IIZDVV może

pomóc tylko w bardzo znikomym stopniu. Niemniej jednak praca ta stanowi kolejny krok na drodze poprawy stosunków polsko-niemieckich i rozwoju społeczeństw kształcących się ustawicznie.

**Stanisław Kaczor**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## **GLOBALIZACJA Z POLSKIEJ PERSPEKTYWY**

Lektura z dziedziny globalizacji przekonuje, że temat jest nie tylko ważny, ale i modny, co nie zawsze musi nastrojać optymistycznie. Wszelka moda może bowiem prowadzić do utrwalania się w jednostronnym przekonaniu i odrzucaniu a priori wszelkiej alternatywy w myśleniu i działaniu. Moda na jakieś pojęcie ma jeszcze tę właściwość, że może zmęczyć społeczeństwo i odstręczać od zajmowania się tym zagadnieniem w sensie intelektualnym i praktycznym.

Niezależnie od tych zagrożeń, globalizacja jest faktem również w Polsce, co każdy może stwierdzić nie tylko na podstawie ilości ukazujących się książek i artykułów oraz konferencji, seminariów i sympozjów o zasięgu krajowym, regionalnym i międzynarodowym. Dotykać można globalizacji nie od dziś również w Polsce przez takie organizmy ekono-

miczne o charakterze międzynarodowym jak np.: Coca Cola, Mc Donald's, KPCh, sieci supermarketów, wielkie koncerny samochodowe, sieci komunikacyjne itp., itp. W Polsce bardzo znamienym znakiem ekonomicznej globalizacji są banki, w których udział kapitału zagranicznego jest o wiele większy, niż to ma miejsce w innych krajach. Ten element globalizacji budzi szczególnie wiele zastrzeżeń ze strony osób i grup politycznych, bardziej krytycznie nastawionych do mody na globalizację.

Jak we wszystkich społeczeństwach, w Polsce również spotykamy zdecydowanych zwolenników globalizacji oraz jej przeciwników. Najwięcej jednak, jak się wydaje, jest osób nie mających własnego zdania. Po prostu nie posiadają wystarczającej wiedzy w sprawie możliwości przewidywania skutków procesów globalizacyjnych.

Trudno się dziwić przeciętnemu człowiekowi, jeżeli specjaliści z dziedziny ekonomii oraz prognozowania wysuwają szereg wątpliwości pod adresem globalizacji, ze względu chociażby na trudności przewidywania skutków tych procesów w dłuższej perspektywie.

### **Konstytutywne cechy pojęcia „globalizacja”**

Za największy element pojęcia „globalizacja” uważa się w bardzo wielu opracowaniach „odnarodowienie”. Wiąże się to z tym, że w procesach globalizacji państwo narodowe traci część swojej władzy. Następuje rozszerzenie rynku światowego oraz to, że wielkie kapitały miotają się po cyberprzestrzeni w pogoni za najlepszą dywidendą. Inaczej mówiąc, przez globalizację rozumie się rozszerzenie społecznej współzależności działań ponad granice narodowe, sięgające coraz bardziej wymiaru światowego. A zatem następuje zmiana ograniczania roli gospodarczej państwa narodowego. Następuje dominacja: ekonomiczna, społeczna i ekologiczna. Podkreśla się również to, że globalizacja jest przede wszystkim doznawaniem nowej jakości.

Problemy te nie są nowe. Warto przypomnieć, że już w 1809 roku niemiecki ekonomista Adam Müller twierdził, że kapitał finansowy stanowi problem ekologiczny: „Społeczeństwo rozszerza się i umacnia. Za pośrednictwem listu, weksla czy złotej sztabki kupiec z Londynu wyciąga rękę poprzez oceany do swego odpowiednika w Madrasie, pomaga prowadzić wielką wojnę przeciw Ziemi”.

Wskazuje jednocześnie (por. np. Z. Bauman: *Globalizacja*. Warszawa 2000), że globalizacja jest zjawiskiem pojemniejszym, niż się wydaje. W równym stopniu bowiem dzieli i jednoczy. Dla jednych jest globalizacją, dla innych lokalizacją. Najbardziej pożądaną zdobyczą zwolenników globalizacji jest pozbycie się odpowiedzialności za konsekwencje swoich działań, przez mobilność kapitału (s. 5–15).

Warto też zasygnalizować poglądy budowane wokół pojęcia „sieciokracja” (sieci) wskazujących na rodzenie się społeczeństwa klasowego w połączeniu z elektroniką. Na przykład Marek Ross pracujący w Szwecji twierdzi, że idziemy w kierunku wyłaniania się dwóch klas społecznych: 1) sieciokratów – dysponujących ekskluzywną informacją i kierujących się globalną gospodarką, 2) konsumteriatu – ludzi znarkotyzowanych konsumpcją, którzy zatracili ambicję przekształcania świata i zdolność kierowania własnym życiem, a jedynie tykają „przeżytą rozrywkę” masowych mediów. Na obrzeżach tych dwóch klas płaczą się politycy zajmujący się sobą i wyborami. (por. M. Ross: *Sieciokracja*. „Dziś” 4/2001).

Podobne ostrzeżenie do zastanowienia się podaje Manuel Castells w swojej trzypiętomowej książce pt. „*The information Age: Economy, Society and Culture*”. „... społeczeństwo zorientowane wyłącznie na system produkcyjny w konsekwencji niszczy siebie, ponieważ nawet jeśli biznes jest bardzo efektywny, ale ciągle przemieszcza się w jednej lokalizacji do innej, to koszty społeczne a wraz z nim koszty ekonomiczne



(w postaci wypalonych ludzi, wypalonego kapitału, wypalonych społeczeństw) powodują w końcu spadek produktywności”). Przytaczam za: Edwin Bendyk: Manuel Castells – rzuca rękawicę Alvinowi Tofflerowi. Przestrzeń przyptywów Polityka 27/2001.

## **Polska jako region w Europie**

Polskę, podobnie jak inne kraje, jako regiony można rozpatrywać z wielu punktów widzenia:

1. Według obszaru i liczby ludności. Należy ona do krajów średniej wielkości, a przez to stwarza wiele szans. Ale także trudności z rozwiązywaniem problemów w proporcjonalnej skali.
2. Według poziomu ekonomicznego. Mierzony jest on z zasady w produkcie krajowym brutto na jednego mieszkańca. W 2000 roku według średniej OECD jako 100, na 26 krajów Polska znalazła się na przedostatnim miejscu przed Turcją, ze wskaźnikiem poniżej 50 w stosunku do kraju na pierwszym miejsce Luksemburga, który posiadał prawie 200. Ważnym wskaźnikiem dla poziomu ekonomicznego jest bezrobocie. Według Eurostatu w 2000 roku w Unii Europejskiej najwyższe bezrobocie występowało w Hiszpanii (13,7%) średnia w Unii Europejskiej 8%. Polska miała w tym czasie około 16% bezrobocia.
3. Poziom formalnego wykształcenia też jest ważnym wskaźnikiem dla charakterystyki kraju. Ze względu na rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, niezbędność po-

rozumiewania się w skali międzynarodowej, wymienia się jako ważny procent ludzi w wyższym wykształceniu. Polska w tej dziedzinie plasuje się dość daleko w stosunku do średniej krajów Unii Europejskiej ze wskaźnikiem ok. 9% mieszkańców z wyższym wykształceniem. Jeszcze bardziej niekorzystnie sprawa ta wygląda, gdy ukażemy ją w stosunku do wsi.

4. Charakterystyka kraju według nakładów na naukę, oświatę i kulturę jest bardzo ważna w kontekście przyszłości w procesach globalizacyjnych. Dziedziny te w Polsce od lat nie znajdują należytego wsparcia finansowego, chociaż w słowach możemy znaleźć uznanie i potrzebę takich działań. Wskaźniki finansowania w ostatnich latach raczej malały, a wraz z tym nasiliły się alarmy o zagrożeniach cywilizacyjnych.
5. Ilość, jakość i konsekwencja działań w środowiskach lokalnych to ważne momenty w obrazie kraju i perspektywach jego rozwoju. Z tego punktu widzenia możemy odnotować wiele pozytywnych procesów. W wielu małych środowiskach: miasteczkach i wsiach mają miejsce inicjatywy i działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego, obrony małych placówek oświatowych i kulturalnych, obrony łączności przez komunikację kolejową i autobusową, którą likwiduje się ze względów ekonomicznych, powoływanie nowych placówek oświaty dorosłych w charakterze wszechnicowym, głównie siłami społecznymi itp. Bardzo ważnym

zjawiskiem jest w Polsce gotowość do niesienia pomocy innym w potrzebie, rozwój wolontariatu (szacuje się ten ruch na ok. 2 miliony osób), pęd do podnoszenia wykształcenia własnym wysiłkiem finansowym na poziomie wyższym itp.

6. Nie można pominąć tradycji historycznych kraju w jego patrzeniu na procesy globalizacyjne. Trzeba przypomnieć, że inteligencja polska w XIX wieku, gdy w innych krajach myślano o przemianach społecznych, zajęta była walką o odzyskanie państwowości. Historia ta daje o sobie znać do dzisiaj. Przejawia się to w patrzeniu i prowadzeniu sporów dotyczących przeszłości, mniej przyszłości.

Pojawiają się głosy (por. Andrzej Koraszewski: *Inteligencja na drodze do kapitalizmu „Kultura”* 1998 nr 3), że inteligencja „panów” nie jest warstwą nauczających, ale pouczającą, że nauczycieli uważa się za półinteligentów, że nie zależy jej na łagodzeniu dystansów kulturowych i społecznych, ale „strzeże ich, jak żrenicy oka”. Dlatego – pisze autor – egalitarny model edukacji, będący najlepszym sposobem „równania w górę”, nie był i nadal nie jest dla inteligencji polskiej priorytetem.

Wskazuje się też na zaniedbania ze strony elit intelektualnych, zasiadających niejednokrotnie w Izbach Parlamentu lub w rządzie w wielu dziedzinach, a szczególnie w zaniedbaniach w dialogu społecznym. Bez tego zaś trudno mówić o demokracji jako ważnym elemencie kultury.

## **Trzeba dużo wiedzieć, aby działać skutecznie**

Wśród wielu niewiadomych, jedno wszak wiemy na pewno: będą następować ciągle zmiany. Do nich trzeba być przygotowanym, ze względu na znalezienie i utrzymanie się w pracy, a co może jeszcze ważniejsze – zdolności do kierowania swoim losem.

W raporcie opracowanym pod kierownictwem J. Delorsa pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” wydanym w Polsce za zgodą i z pomocą UNESCO w 1998 roku staraniem Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, wymienione zostały cztery filary edukacji na XXI wiek: 1) uczyć się, aby wiedzieć, 2) uczyć się, aby działać, 3) uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi, 4) uczyć się, aby być.

W jakich obszarach edukacja w Polsce, szczególnie oświata dorosłych ma, jak się wydaje najwięcej zadań, związanych ze zmianami mentalności, wyrosłymi zarówno w procesach historycznych, jak też związanych z doświadczeniami ostatnich lat? Wybór obszarów wskazany jest na własną odpowiedzialność autora opracowania, ponieważ mogą być inne.

W toku pertraktacji z Komisją Europejską związanymi z przyjęciem Polski do Wspólnoty, ujawniły się trudności na polu okresów przejściowych dotyczących kupna ziemi przez obywateli innych krajów i zatrudnienia obywateli polskich w innych krajach Unii. Pierwszy element ma charakter nie tylko ekonomiczny, ale i historyczny, ponieważ związany jest z bardzo specyficznym poczuciem suwe-

renności przez Polaków, na skutek doświadczeń z przeszłości. Nie dopuszczają oni niejednokrotnie do tego, aby w czymkolwiek uzależniać się od innych, mimo że zdają sobie sprawę, że we współczesnym świecie trzeba umieć i chcieć żyć wspólnie. Hasło: trzeba dawać, żeby brać, powinno stać się myślą przewodnią dla oświaty dorosłych w Polsce.

Jak wykazują podane wcześniej informacje o ekonomii w Polsce, o dochodzie na jedną osobę, kraj ten jest biedny. Sprawę trzeba dodatkowo rozpatrywać w kontekście wielkiego zróżnicowania wewnątrz społeczeństwa. Dotyczy to głównie różnic między miastem i wsią, ale nie tylko. Różne są szacunki w tym zakresie. Jedno jest udowodnione, że żaden kraj na świecie nie przeszedł ze stadium biedy do grupy państw rozwiniętych bez likwidacji różnic miasta i wsi, bez rozwoju powszechnie dostępnego szkolnictwa na wysokim poziomie i całej infrastruktury.

Sytuacja ta powoduje, że na skutek bezrobocia rozwijają się procesy patologiczne, zazdrość, że komuś się powiodło, chęć szybkiego bogacenia się, widzenie sensu życia jedynie w konsumpcji itp.

Jeżeli do tego dodamy rozwijającą się niespotykaną, bezwstydną korupcję, również na najwyższych szczytach władzy, to poglądy na globalizację w świadomości przeciętnego człowieka są z zasady negatywne. Nie mieści się w tych procesach, w znacznym stopniu przez brak wiedzy. A tymczasem trzeba dużo umieć, aby działać w społeczeństwie globalnym.

Wydaje się, że nadmiernie kładzie się w edukacji na współzawodnictwo,

przedsiębiorczość, a za mało na konieczność współdziałania, co zagraża społecznej spójności w społeczeństwach lokalnych i większych regionach.

Podobnie jak to miało miejsce w Davos lub ostatnio w Genewie, gdzie przeciwnicy globalizacji protestowali przeciw globalizacji rynków i dochodów ich niesprawiedliwemu podziałowi, sytuacja identyczna jest w Polsce. Stawiane pytania na łamach czasopism, wysuwane wątpliwości, dotyczą spraw ekonomicznych. Mniej się mówi o globalizacji kultury. Jeżeli już pojawiają się takie głosy, to są one dość nieśmiałe i enigmatyczne. A tymczasem sprawa ta będzie się jawić coraz bardziej w kontekście praktyki i dlatego niezbędne wzięcie tych problemów przez oświatę dorosłych na swoje barki przez dobór odpowiednich treści programowych i aplikacji do życia codziennego.

Praktyki wdzierania się do życia publicznego np. na szyldach placówek handlowych do pracy, języka angielskiego, wywołują pytania czy tożsamość kulturowa narodu nie jest zagrożona. Wiele pytań jawi się w toku przygotowań do wejścia w skład Unii Europejskiej, w związku ze sprawami religijnymi. Polska deklaratywnie jest w około 90% katolicka, gdy w państwach zachodnich sprawy te wyglądają inaczej, szczególnie w rozdziale kościołów od państwa.

Mało się dyskutuje i to jest zadanie oświaty dorosłych na temat globalizacji jako tworzenia warunków do „dialogu kultur”. Przenikanie się kultur nie musi oznaczać tracenia autonomii. Można mieć nadzieję raczej na wzajemne inspiracje. W dawnej historii Polski były



przykłady, szczególnie w takich ośrodkach jak Lwów, Zamość, gdzie współzycie wielu kultur dawało bogactwo kultury narodowej.

Takie przewietrzenie jest, moim zdaniem, potrzebne w Polsce dla przezwycięzania polonocentryzmu, będącego czasami glebą korzystną dla wszelkiej maści ksenofobii, nacjonalizmów i nietolerancji.

Można przypuszczać, że obalenie granic państw prowadzić będzie do wyrazistego zarysowania granic dla „Małych Ojczyzn” i ich ożywienia. Będą one wyczulone na potrzebę posiadania dobrych samorządów, realizujących cele przydatne społecznościom lokalnym.

Dialog kultur okazuje się lepszym niż skansen.

Wzbogacanie kultur można porównać do sztuki odlewania dzwonów, gdzie dobór w odpowiednich proporcjach różnych metali daje zupełnie nieznaną dotychczas dźwięki. A w przypadku koktaili odbywa się twórcze kojarzenie smaków, a nie ich skłócenie.

Można wymieniać jeszcze inne obszary poglądów na globalizację z polskiego punktu widzenia i wyprowadzać wnioski dla edukacji dorosłych. Moją intencją było zarysowanie niektórych kwestii dla wywołania dyskusji. Spieranie się o istotne sprawy jest nieodzowne i to w skali całego narodu, aby mentalność ulegała zmianom niezbędnym dla przyszłości.

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Lech Antkowiak**

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie

## Z REALIZACJI PROGRAMU WOJEWÓDZKIEGO „AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000” CZĘŚĆ II

### Wprowadzenie

Zgodnie z decyzją Wojewody Mazowieckiego z 10 stycznia 2001 roku podjęta na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 14 grudnia 2000 r. w sprawie wydatków budżetu państwa, które w 2000 roku nie wygasają z upływem roku budżetowego, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie przygotował korektę do programu wojewódzkiego „Agroalternatywa Mazowsze 2000”. Zweryfikowany program został zatwierdzony Uchwałą nr 58/124/01 Zarząd Województwa Mazowieckiego 7 lutego br., a następnie pismem znał SPS IX-9110/5/135/2001 z 1 marca 2001 roku zaakceptowany przez Wojewodę Mazowieckiego.

Z uwagi na fakt, że program wojewódzki „Agroalternatywa Mazowsze 2000” w roku 2000 został zrealizowany tylko w części, przedłożona propozycja było w zasadzie kontynuacją głównych założeń ww. programu, zawierającą jed-

nocześnie zmiany w jego strukturze wewnętrznej dotyczące w szczególności korekty w planowanych nakładach finansowych na poszczególne usługi, a także w niektórych przypadkach poszerzenia ich zakresu, w tym przede wszystkim liczby uczestników.

W ramach dodatkowych działań zaproponowano:

- doradztwo dla samorządów powiatowych dotyczące opracowania programu doradczego oraz objęcie szkoleniami nauczycieli gimnazjów, szkół zawodowych i średnich będących w gestii samorządów powiatowych i gminnych w zakresie przygotowania młodzieży ostatnich klas do wyboru zawodu oraz bycia aktywnym na rynku pracy, a także opracowania oraz wdrożenia programu doradczego w zakresie diagnozowania potrzeb szkoleniowych na lokalnych rynkach pracy,
- prowadzenie poradnictwa i informacji zawodowej za pośrednictwem Internetu na terenach gmin, w których zre-

alizowany został wspólnie z Mazowieckim Centrum Polityki Społecznej program szkolenia „Liderzy aktywizacji obszarów wiejskich...”,

- objęcie dodatkowo 54 osób szkoleniami mającymi na celu przekwalifikowanie oraz nabycie umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia,
- poszerzenia usługi pośrednictwa pracy o usługę poradnictwa i informacji zawodowej.

Zgodnie z przedłożoną propozycją w ramach II części programu zakładano, że usługami objętych zostanie 3 417 uczestników.

W części II programu „Agroalternatywa Mazowsze 2000” zostaną zrealizowane następujące zadania:

1. Poradnictwo i informacja zawodowa oraz pośrednictwo pracy.
2. Poradnictwo i informacja zawodowa za pośrednictwem Internetu.
3. Zorganizowanie oraz przeprowadzenie szkoleń mających na celu dostosowanie kwalifikacji zawodowych do potrzeb lokalnych rynków pracy oraz naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia.
4. Szkolenia w zakresie nabycia umiejętności prowadzenia książki przychodów i rozchodów oraz innej rachunkowości wymaganej w rolnictwie z uwzględnieniem rozliczenia podatku VAT w rolnictwie – doradztwo.
5. Zorganizowanie oraz przeprowadzenie szkoleń w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej.
6. Doradztwo w zakresie pozarolniczej działalności gospodarczej oraz udzielenie jednorazowych dotacji

osobom fizycznym podejmującym działalność gospodarczą.

7. Szkolenie mające na celu podwyższenie kwalifikacji pracowników małych i średnich przedsiębiorstw.
8. Świadczenie usług doradczych samorządom powiatowym, w zakresie przygotowania i realizacji przez te jednostki programów mających na celu ograniczenie bezrobocia i rozwoju przedsiębiorczości ze szczególnym uwzględnieniem możliwości pozyskiwania środków finansowych.
9. Opracowanie programu doradczego oraz objęcie szkoleniami nauczycieli gimnazjów oraz szkół zawodowych i średnich, będących w gestii samorządów powiatowych oraz gminnych w zakresie przygotowania młodzieży ostatnich klas do wyboru zawodu oraz bycia aktywnym na rynku pracy.
10. Opracowanie oraz wdrożenie programu doradczego dla samorządów powiatowych w zakresie diagnozowania potrzeb szkoleniowych na lokalnych rynkach pracy.
11. Świadczenie usług doradczych samorządom powiatowym i gminnym w zakresie przygotowania i realizacji przez te jednostki programu „Gminne Centra Informacji – szansą na wsi”.
12. „Równy start”.

Zgodnie z zawartymi umowami, Usługodawcy świadczyli usługi w okresie od 25 kwietnia br. do 18 czerwca br. Usługami objęto 4 162 uczestników w tym:

- 3 453 osoby pozostające bez pracy,
- 260 pracowników małych i średnich przedsiębiorstw, rekrutujących się ze 160 firm,
- 408 małych i średnich przedsiębiorstw,



- 708 pracowników zatrudnionych w strukturze 41 samorządów powiatowych.

### **Szczegółowa charakterystyka wykonanego zadania**

#### 1. Poradnictwo i informacja zawodowa:

Dostosowano oraz zainstalowano program poradnictwa i informacji zawodowej za pośrednictwem Internetu w 17 gminach: Pionki, Kozienice, Orońsko, Szydłowiec, Wierzbica, Iłża, Solec, Lipsko, Baranowo, Czerwin, Kadzidło, Lelis, Łyse, Myszyniec, Olszewo-Borki oraz Strzegowo.

Przeprowadzono szkolenia dla 17 osób w zakresie świadczenia usługi poradnictwa i informacji zawodowej za pośrednictwem Internetu.

Nawiązano współpracę z Centrami Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Ostrołęce, Radomiu oraz Ciechanowie.

Objęto usługą poradnictwa i informacji zawodowej za pośrednictwem Internetu 1 238 osób zamieszkujących na terenie gmin uczestniczących w programie.

W wyniku świadczonych usług opracowano 94 indywidualne plany działania, 3 osoby podjęły zatrudnienie, 3 osoby przygotowano do uruchomienia własnej działalności gospodarczej, 10 osób skierowano na szkolenia, 48 osobom przedstawiono oferty pracy.

#### 2. Pośrednictwo pracy oraz poradnictwo i informacja zawodowa.

Usługa realizowana była na obszarze 13 powiatów: płońskiego, ciechanowskiego, mławskiego, pułtuskiego, nowodworskiego, żuromińskiego, przasnyskiego, białobrzeskiego, kozienickiego,

przysuskiego, radomskiego, zwoleńskiego oraz lipskiego.

W wyniku realizacji przedmiotu zamówienia określonego w zawartych z Usługodawcami umowach usługą pośrednictwa pracy oraz pośrednictwa i informacji zawodowej łącznie objęto 1 045 osób, w tym: 150 osób uczestniczyło w warsztatach aktywnego poszukiwania pracy, 271 w spotkaniach mających na celu aktywizację zawodową, 446 uczestniczyło w zorganizowanych giełdach pracy, na których oferowano łącznie 366 miejsc pracy, 56 osób objęto indywidualnym pośrednictwem pracy a 142 indywidualnym poradnictwem zawodowym. W trakcie realizacji usługi 16 osób złożyło swoje oferty w Internecie, zakładając własne konta, 55 podjęło zatrudnienie.

#### 3. Szkolenia mające na celu przekwalifikowanie oraz naukę umiejętności poszukiwania oraz uzyskiwania zatrudnienia.

Usługę realizowano na obszarze całego województwa mazowieckiego.

W wyniku zawartych umów nowe kwalifikacje zawodowe zdobyło 1040 osób, z czego:

- 20 osób w zawodzie magazynier z uprawnieniami na wózki widłowe,
- 20 osób w zawodzie operator maszyn drogowych, budowlanych i do robót ziemnych,
- 62 osoby w zawodzie handlowiec-sprzedawca,
- 18 osób w zawodzie sprzedawca-handlowiec z umiejętnością obsługi komputera i kas fiskalnych,

- 35 osób w zawodzie sprzedawca-fakturzysta z umiejętnością obsługi kas fiskalnych,
  - 15 osób w zakresie nowoczesnych metod wykończeniowych w budownictwie,
  - 18 osób w zakresie przewozu materiałów niebezpiecznych,
  - 17 osób zdobyło tytuł młodszego ratownika wodnego,
  - 20 osób w zawodzie pracownik magazynu z umiejętnością obsługi komputera i wózka jezdniowego,
  - 40 osób w zawodzie pracownik księgowości z umiejętnością prowadzenia ksiąg przychodów i rozchodów,
  - 45 osób w zakresie prowadzenia księgowości komputerowej,
  - 60 osób w zakresie umiejętności prowadzenia książki przychodów i rozchodów oraz innej rachunkowości wymaganej w rolnictwie ze szczególnym uwzględnieniem podatku VAT w rolnictwie,
  - 670 osób w zakresie obsługi komputera oraz umiejętności korzystania z Internetu.
4. Szkolenia w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej:

Usługa realizowana była na obszarze 16 powiatów: makowskiego, ostrołęckiego, ostrowskiego, przasnyskiego, wyszkowskiego, lipskiego, przysuskiego, szydlowieckiego, zwoleńskiego, pruszkowskiego, sochaczewskiego, warszawskiego-zachodniego oraz nowodworskiego. W wyniku jej realizacji 130 osób zostało przygotowanych do rozpoczęcia oraz prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej.

5. Doradztwo w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej.

Usługa realizowana była na obszarze 16 powiatów: mińskiego, garwolińskiego, otwockiego, węgrowskiego, wyszkowskiego, ciechanowskiego, mławskiego, żuromińskiego, płońskiego, grodzkiego, żyrardowskiego, grójeckiego, piaseczyńskiego, plockiego, gostynińskiego oraz sierpeckiego.

W wyniku jej realizacji 325 małych i średnich przedsiębiorstw objętych zostało doradztwem w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej, w tym 298 brało udział w doradztwie grupowym, 192 skorzystało dodatkowo z doradztwa indywidualnego a 119 objęto indywidualnymi programami doradczymi. Zakres tematyczny doradztwa obejmował w szczególności: prawo handlowe, prawo patentowe i celne, organizacja przedsiębiorstwa, pozyskiwanie środków finansowych, rachunkowość w firmie, rozliczenia składek na ubezpieczenie społeczne, pomoc w opracowywaniu biznesplanów, porady z zakresu wyboru strategii marketingowej, zasady zachowania się przedsiębiorstw na rynku w perspektywie integracji z UE.

6. Udzielanie jednorazowych dotacji osobom fizycznym podejmującym pozarolniczą działalność gospodarczą.

Usługę realizowano na terenie tych samych powiatów, co usługa doradztwa w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej (w ramach jednej umowy, której przedmiotem było świadczenie obydwu usług).

W wyniku jej realizacji Zarząd Województwa Mazowieckiego udzielił 83 dotacji na zakup środków trwałych oso-

bom spełniającym wymogi rozporządzenia, rekomendowanym przez komisje powołane przez usługodawców. Wydatkowane one były głównie na zakup:

- komputerów,
- samochodów (dofinansowanie),
- specjalistycznych urządzeń związanych bezpośrednio z działalnością firmy.

7. Szkolenia mające na celu podwyższenie kwalifikacji pracowników małych i średnich przedsiębiorstw.

Usługa realizowana była na obszarze 20 powiatów: makowskiego, ostrołęckiego, ostrowskiego, przasnyskiego, garwolińskiego, węgrowskiego, mińskiego, otwockiego, wyszkowskiego, wołomińskiego, legionowskiego, pułtuskiego, pruszkowskiego, sochaczewskiego, warszawskiego-zachodniego, nowodworskiego, grodzkiego, żyrardowskiego, grójeckiego oraz piaseczyńskiego.

W wyniku jej realizacji 260 pracowników zatrudnionych w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw (160 firm) podwyższyło swoje kwalifikacje w zakresie:

- wykorzystania komputera i Internetu w działalności gospodarczej – 84 osoby,
- przygotowania do funkcjonowania w warunkach konkurencji rynkowej i przystąpienia do UE – 55 osób,
- rozliczenia w małych i średnich przedsiębiorstwach – 51 osób,
- sprzedawca – 20 osób,
- doskonalenia umiejętności przedstawicieli handlowych, personelu działów marketingu i sprzedaży, a także kadry zarządzającej firmą – 15 osób,
- firma symulacyjna – 15 osób,
- stolarz – boazerie, podłogi – 10 osób,
- szwaczki – szycie na maszynach słupkowych – 10 osób.

8. Świadczenie usług doradczych samorządom powiatowym w zakresie przygotowania i realizacji przez te jednostki programów mających na celu ograniczenie bezrobocia i rozwoju przedsiębiorczości.

Usługa realizowana była na obszarze wszystkich samorządów powiatowych. W wyniku jej realizacji:

- 15 samorządów powiatowych (176 osób) zostało objętych programem doradczym w zakresie przygotowania i realizacji przez te jednostki programów mających na celu ograniczanie bezrobocia i rozwój przedsiębiorczości – ze szczególnym uwzględnieniem możliwości pozyskiwania środków finansowych na ich realizację z Unii Europejskiej,
- 41 samorządów powiatowych (385) zostało objętych programem doradczym oraz szkoleniami nauczycieli szkół gimnazjalnych, zawodowych i średnich, będących w gestii samorządów powiatowych i gminnych w zakresie przygotowania młodzieży ostatnich klas do wyboru zawodu i bycia aktywnym na rynku pracy,
- 37 samorządów powiatowych (116 osób) zostało objętych programem doradczym w zakresie diagnozowania potrzeb szkoleniowych na lokalnym rynku pracy,
- 2 samorzady powiatowe (31 osób) zostało objętych programem doradczym w zakresie przygotowania i realizacji przez te jednostki programu „Gminne Centra Informacji – szansą dla wsi”.

Uczestnicy programów doradczych zostali ponadto wyposażeni w profesjonalnie przygotowane materiały związane z realizacją programów, w których uczestniczyli.



## WYŻSZE WYKSZTAŁCENIE W BUDOWNICTWIE A ADAPTACJA DO WYMOGÓW RYNKU PRACY

### Wprowadzenie

Lata dziewięćdziesiąte to w Polsce okres burzliwych zmian gospodarczych i społecznych. Wraz ze zmianami na rynku dóbr i usług następują zmiany na rynku pracy. Obserwuje się dynamiczny rozwój nowych zawodów, które charakterystyczne są dla gospodarki rynkowej. W związku z tym następować musi również zmiana polskiego systemu kształcenia i to zarówno od strony programowej, jak również organizacyjnej i strukturalnej. Wdrażana obecnie reforma edukacji jest próbą odpowiedzi na potrzeby rynku i potrzeby społeczne. Szkoła powinna stać się jednym ze źródeł nowoczesnej wiedzy o świecie (procesach integracji, globalizacji itd.).

W rzeczywistości społecznej zaszły jednak już zmiany, które wyprzedziły reformę. Młodzi ludzie, którzy wchodzili i wchodzi na rynek pracy w obecnej dekadzie, sami dokonywali wyborów własnej drogi rozwoju bez oglądania się na przemiany inspirowane przez państwo. Można zaobserwować wiele zjawisk, które dzieją się niejako oddolnie („bottom-up”), a dotyczą całej populacji młodych ludzi. Konsekwencje tych decyzji odczuwają sami zainteresowani i całe społeczeństwo za lat kilkanaście. W miarę finalizowania procesu integracji

z Unią Europejską będzie można przekonać się, na ile umiejętności uzyskane w trakcie nauki staną się czynnikiem wzrostu konkurencyjności polskiej gospodarki. W dużej mierze o tym, czy polskie przedsiębiorstwa staną się godnymi partnerami wymiany handlowej z przedsiębiorstwami z krajów Wspólnoty zadecyduje jakość siły roboczej zatrudnionej przez te firmy. Jednocześnie obserwowany w ostatnim okresie wzrost bezrobocia może stać się istotną przeszkodą w integracji z UE, a także stanowić balast dla dalszej modernizacji gospodarki kraju. Celem opracowania jest podkreślenie roli, jaką odgrywa wykształcenie, zwłaszcza wyższe w procesach adaptacji i transformacji systemowej w Polsce jak również wskazanie roli, jaką może odegrać budownictwo w przezwyciężaniu narastającego bezrobocia.

### Zmiany w strukturze wykształcenia młodzieży

W latach 90. obserwuje się istotne zmiany w strukturze kształcenia młodzieży na poziomie ponadpodstawowym (tablica 1). O ile jeszcze w latach 80. dominowali uczniowie szkół zasadniczych, to w latach obecnej dekady następuje dynamiczny przyrost uczniów liceów ogólnokształcących. Wskaźnik skola-

ryzacji brutto dla wieku 15–18 lat zwiększył się w ciągu 9 lat do 89,0% wobec 80,1% w roku szkolnym 1990/91. Nadal większość młodzieży uczy się w szkołach technicznych i zawodowych (blisko 60%), jednak nastąpił znaczny przyrost

uczniów w liceach ogólnokształcących. Obecnie wskaźnik skolaryzacji dla liceów wynosi 32,0% wobec 18,9% w roku 1990/91. Prawie o tyle samo, co wzrósł wskaźnik dla liceów, zmniejszył się on dla zasadniczych szkół zawodowych.

Tabela 1. Wskaźnik skolaryzacji brutto \* w % w Polsce w latach 1990–2000

Wyszczególnienie	Grupy wieku	1990/91	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00
Szkolnictwo:							
Podstawowe	7–14	99,9	99,0	99,1	99,7	99,9	100,1 <sup>a</sup>
Średnie:	15–18	80,1	86,4	86,6	87,1	87,9	89,0
Ogólnokształcące	15–18	18,9	26,3	27,3	28,6	30,1	32,0
Techniczne i zaw.,	15–18	61,2	60,1	59,3	58,5	57,8	57,0
w tym:							
Zasadnicze zaw.	15–18	34,5	27,8	26,4	24,9	23,4	21,8
Policealne	19–24	3,6	4,6	5,1	5,2	5,4	5,4
Wyższe	19–24	12,9	22,3	25,4	29,2	33,5	36,9

Źródło: Rocznik Statystyczny GUS 1998, tabl. 3(219), s. 224 i 2000, tabl. 3(221), s. 226.

\* Uwaga: Wskaźnik skolaryzacji brutto jest to relacja, według stanu w dniu 31 XII, liczby uczących się na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania.

a – łącznie z uczniami klasy I gimnazjów.

Tendencje te świadczą o zmianie w świadomości i zmianach potrzeb młodzieży. Młodzi ludzie coraz rzadziej chcą kształcić się w wąskich specjalnościach w szkołach zasadniczych, częściej wybierają licea. Upatrują w nich, jak należy przypuszczać, większe możliwości uzyskania wiedzy i umiejętności, które pomogą im w dalszym rozwoju oraz zwiększą szanse dostania się na studia wyższe. Poza tym licea ogólnokształcące dające szerokoprofilową wiedzę umożliwiają młodym ludziom dość „miękką” adaptację na studiach. Wskaźnik skolaryzacji brutto w grupie wieku 19–24 dla szkolnictwa wyższego wzrósł w latach 1990–1997 ponad dwukrotnie. Okazuje się zatem, że studia wyższe w latach 90. stają się coraz popularniejszą formą kształcenia. Zdobyć

wyższego wykształcenia stało się dla wielu młodych ludzi drogą do zdobycia lepszej pracy i zaspokojenia własnych ambicji. Jest to także forma ucieczki od bezrobocia. Wyższy poziom kwalifikacji zwiększa szanse na znalezienie pracy. Zwiększające się zapotrzebowanie na wykształcenie wyższe jest odzwierciedleniem zmian zachodzących w strukturze konsumpcji i produkcji. Spada zatrudnienie w wielkich przedsiębiorstwach, które wchłaniały pracowników o wąskich kwalifikacjach i specjalnościach. Zwiększa się natomiast zatrudnienie w usługach, i to o takim charakterze, gdzie wymagane jest wyższe wykształcenie, m.in. pośrednictwo ubezpieczeniowe, finansowe, obsługa firm itp.

Obserwuje się ogólnoswiatową tendencję do intelektualizacji pracy („Edu-

kacja – jest w niej ukryty skarb”, 1998). Przejawia się to w zmianie charakteru wykonywanych zadań zawodowych. Co raz mniej jest stanowisk pracy o charakterze odtwórczym, gdzie pracownik machinalnie i w sposób ciągły powtarza czynności. Wiąże się to z procesami automatyzacji i komputeryzacji wielu procesów wytwórczych i produkcyjnych. W związku z tym pojawia się nadwyżka siły roboczej wykonującej dotychczas prace proste. Zwiększa się udział działań twórczych w procesie pracy. Tam, gdzie trzeba wykreować nowe produkty, nowe usługi czy nowy sposób organizacji pracy, niezbędny jest intelekt i szerokie podstawy wiedzy z wielu dziedzin.

Odtwórczą bierność zastępuje się twórczym działaniem. Tylko szeroko profilowany „intelektualny” pracownik jest w stanie szybko reagować na zmiany, podejmować decyzje, rozwiązywać problemy i przekształcać rzeczywistość przyczyniając się równocześnie do rozwoju organizacji, dla której pracuje. Zwiększenie się liczby studentów będzie zatem w Polsce w najbliższych latach najprawdopodobniej stałą tendencją (tablica 2). Jak się okazuje, na wszystkich kierunkach studiów nastąpiły przyrosty. Inne jest tylko ich natężenie. Można postawić tezę, iż lepiej skończyć jakiegokolwiek studia, niż nie skończyć ich wcale.

Tabela 2. Przyrost liczby studentów na kierunkach społecznych i biznesowych w Polsce w latach 90.

Grupa kierunków studiów	1990/91 (100%)	1994/95	1996/97
Pedagogiczna	57 384	178,7	237,2
Społeczna	17 609	338,8	538,9
Biznes i zarządzanie	53 494	194,7	359,9
Prawna	19 007	234,7	277,6
Przyrodnicza	12 438	171,5	202,5
Techniczna	68 141	194,8	248,9
Ogółem	403 824	168,9	228,4

Źródło: *Zmiany w kształceniu w zakresie zarządzania i biznesu w Polsce w drugiej połowie lat 90.*, BKKK Warszawa 1999, s. 65.

W latach 90. największym zainteresowaniem cieszyły się kierunki społeczne (pięciokrotny przyrost w stosunku do stanu z początku dziesięciolecia). W dalszej kolejności znajdują się biznes i zarządzanie oraz prawo. Stosunkowo najmniejsze przyrosty studiujących można zaobserwować na kierunkach technicznych i przyrodniczych.

Śledząc strukturę studentów i absolwentów w latach 90. również można

zauważyć zmiany. Struktura ta wygląda nieco inaczej niż obraz wyłaniający się z analizy wielkości względnych (tabela 3). W końcu dekady zarówno wśród studentów, jak i absolwentów dominującą pozycję znajduje biznes i zarządzanie, w dalszej kolejności znajdują się kierunki techniczne i pedagogiczne, społeczne i prawne.



Tabela 3. Zmiany udziału studentów i absolwentów w wybranych grupach kierunków studiów w stosunku do całej populacji w Polsce w latach 90. w %

Grupa kierunków studiów	Studenci (w % ogółu)			Absolwenci (w % ogółu)		
	1990/91	1995/96	1997/98	1990	1995	1997
Pedagogiczna	14,1	16,1	13,8	17,5	23,8	26,9
Społeczna	4,3	9,8	11,8	3,7	8,44	8,5
Biznes i zarządzanie	14,8	17,6	23,9	9,8	12,7	19,0
Prawna	4,7	6,0	4,9	3,9	4,0	3,6
Przyrodnicza	3,1	2,9	2,4	4,1	3,1	2,3
Techniczna	16,5	19,0	17,6	19,4	14,1	12,8
Ogółem (w tys. osób)	403,8	794,6	1091,8	56,1	89,9	146,3

Źródło: *Zmiany w kształceniu w zakresie zarządzania i biznesu w Polsce w drugiej połowie lat 90.*, BKKK Warszawa 1999, s. 65.

Taką tendencję wyjaśnić można zmieniającymi się potrzebami gospodarki, a co za tym idzie zmianami preferencji młodzieży co do kierunków kształcenia i późniejszych miejsc pracy. O ile w latach 70. i 80. w Polsce istniało stosunkowo duże zapotrzebowanie na inżynierów i specjalistów w dziedzinach technicznych, to obecnie zmniejszył się popyt rynkowy na tego typu wykształcenie. Wiąże się to m.in. ze zmianą systemu społeczno-gospodarczego i odejściu od orientacji produkcyjnej, gdzie podaż kreuje popyt. Otworzenie się polskiej gospodarki i wzmożony import dóbr konsumpcyjnych powoduje, iż wyroby rodzimej produkcji nie cieszą się takim powodzeniem, jak miało to miejsce w gospodarce niedoborów. Bogatsza oferta rynkowa powoduje, że producenci muszą bardziej zwracać uwagę na jakość i cenę oferowanego produktu.

Transfer nowoczesnych polskich technologii odbywa się również w bardzo ograniczonym zakresie. W związku

z tym miejsc pracy dla inżynierów nie przybywa na tyle dużo, ile wymagałaby nowoczesna gospodarka. Inżynierowie, którzy w nowoczesnych gospodarkach kreują nowe wyroby obecnie raczej przyswajają technologie i sposoby produkcji zachodnich koncernów inwestujących w Polsce. Sprawują oni zatem bardziej rolę odtwórczą niż twórczą w procesie produkcji. W dalszej perspektywie może mieć to niekorzystne skutki dla gospodarki, ponieważ Polska stać się może krajem wtórnych technologii pozostając na trwałe w tyle za czołówką państw Europy.

### **Nakłady na edukację a zalecenia Unii Europejskiej w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego**

Poprawie sytuacji w dziedzinie kształcenia nie sprzyja z pewnością niski poziom wydatków na szkolnictwo wyższe i naukę w latach 90. (tabela 4).

Tabela 4. Wydatki na szkolnictwo wyższe jako procent PKB w wybranych krajach

Kraj	Ogółem wydatki w 1994 r.
Dania	1,4
Francja	1,1
Hiszpania	1,0
Holandia	1,4
Irlandia	1,4
Niemcy	1,0
Szwecja	1,6
Wielka Brytania	1,0
Włochy	0,8

Lata	Wydatki w Polsce
1989	0,71
1990	1,11
1991	0,82
1992	0,88
1993	0,82
1994	0,78
1995	0,75
1996	0,83
1997	0,85
1998	0,83
1999	0,80

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 1997 r.* GUS, Warszawa 1998; *Rocznik Statystyczny GUS*, 2000.

Niestety to, że wydatki te utrzymują się na poziomie poniżej 1% PKB rocznie, mimo licznych postulatów zwiększenia ich co najmniej dwukrotnie, jest trwałą tendencją. Mimo wielu głosów o roli nauki, o tym, że jej rozwój gwarantujący transfer do gospodarki nowych technologii jest jednym z najskuteczniejszych sposobów na podniesienie konkurencyjności kraju, aspekt ten wydaje się być w Polsce niezbyt doceniany. Praktycznie jedynym rokiem, w którym wydatki na szkolnictwo wyższe zbliżyły się do średniego poziomu w krajach Unii Europejskiej, był rok 1990.

Kolejnym argumentem na to, iż w najbliższych latach Polska musi podjąć próbę i wysiłek podniesienia poziomu wydatków na naukę, jest porównanie poziomu PKB per capita i wskaźnika studentów na 1000 mieszkańców (tabela 5).

Nie ma oczywiście jednoznacznego przełożenia liczby studentów na zamożność kraju. Patrząc na Grecję widać, że wskaźnik studentów jest taki sam jak w Szwecji, a poziom PKB na mieszkańca ponad 2,5-krotnie mniejszy. Chodzi

raczej o pewną ogólną prawidłowość i tendencję. Wydatki na naukę nie są jedyną determinantą wzrostu dochodu, a tym bardziej zamożności kraju. Jest to tylko czynnik wspomagający, który w połączeniu z innymi, jak poziom inwestycji kapitałowych, inwestycje w majątek trwały przedsiębiorstw, rozwój infrastruktury itp. mogą przyczynić się do wzrostu zamożności kraju.

Polska włączając się aktywnie w proces integracji z Unią Europejską musi w taki sposób dokonywać reform społecznych, w tym reformy edukacyjnej, aby możliwie najpełniej korzystać z dobrodziejstw wspólnego rynku towarów, usług, kapitału i przepływów siły roboczej. W związku z tym na etapie realizacji reformy edukacyjnej należy uwzględnić uwarunkowania dotyczące procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego dla państw członkowskich.

Wymienia się trzy czynniki, jakie wpłyną na kształt „społeczeństwa jutra” („Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” Biała Księga UE, 1998):

1. *Wpływ społeczeństwa informacyjnego:* głównymi skutkami są przekształcenia w charakterze pracy i organizacji produkcji. Rutynowe i powtarzalne czynności, które stanowiły codzienny los większości pracowników zanikają, wypierane przez czynności bardziej samodzielne i urozmaicone. W związku z tym wzrasta rola czynnika ludzkiego, pracownik zyskuje na indywidualności.
2. *Umiejscowienie handlu:* wpływa na sytuację w zakresie tworzenia miejsc pracy. Unia Europejska pozostając zwolennikiem otwarcia na świat, podkreśla zdecydowanie znaczenie ochrony europejskiego modelu społecznego. Oznacza to podniesienie ogólnego poziomu kwalifikacji tak, by nie dopuścić do powiększenia się podziałów społecznych i rozposzechniania się nastrojów niepewności wśród obywateli.
3. *Wpływ świata nauki i techniki:* przyrost wiedzy naukowej, jej zastosowania w metodach produkcji, coraz to bardziej wyrafinowane wyroby, które są jego efektami, powodują pewien paradoks. Mimo ogólnie dobroczynnego wpływu, postęp naukowo-techniczny wywołuje w społeczeństwie poczucie niepokoju, a nawet irracjonalne obawy.

Tabela 5. PKB na jednego mieszkańca i studenci w wybranych krajach

Kraj	PKB na 1 mieszkańca w dol. USA			Studenci na 1000 mieszkańców		
	1990 r.	1996 r.	1999 r.	1994/95	1996/97	1997/98
Austria	20 637	28 384	25 654	29	30	30
Belgia	19 690	26 409	24 258	32	35	35
Dania	25 945	33 230	32 794	33	32	32
Finlandia	27 037	24 420	24 894	40	42	44
Francja	21 070	26 323	24 256	36	36	35
Grecja	8 160	11 684	11 804	28	32	35
Hiszpania	12 662	14 894	15 117	39	40	43
Holandia	18 979	25 511	24 949	35	32	30
Niemcy	20 665	28 738	25 756	26	26	26
Polska	3 293	3 484	4 014	20	29	35
Portugalia	6 984	10 425	11 276	28	31	32
Szwecja	26 822	28 283	26 941	28	30	31
W. Brytania	16 947	19 621	24 486	31	31	31
Włochy	19 281	21 127	20 401	31	31	33
Kanada	20 606	19 330	20 748	69	60	60
Japonia	24 042	36 509	34 098	31	31	31
USA	22 224	27 821	33 670	55	53	53

Źródło: *Rocznik Statystyczny 1998, tabl. 27(322) GUS, s. 418 i tabl. 65(360), s. 452; Rocznik Statystyczny 1999, tabl. 28(605) GUS, s. 632; Rocznik Statystyczny 2000, tabl. 29(599) GUS, s. 627 i tabl. 99(669), s. 704.*

Otoczenie wywiera zawsze zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na procesy społeczne i gospodarcze. Także skutki społeczne zarówno konsolidacji

rynków, postępu technicznego, społeczeństwa informacyjnego są dwojakiego rodzaju. Uwarunkowania wymienione przez autorów Białej Księgi dotyczą



zarówno samej Unii, jak również innych krajów, które dopiero negocjują swoje członkostwo, tak jak Polska. W dzisiejszych realiach nie sposób uciec od postępu technicznego czy tworzenia ponadnarodowych rynków. Konkurencja przestała mieć charakter narodowy, a stała się problemem globalnym i nie sposób być poza tym procesem. To, co autorzy nazywają europejskim modelem społecznym, również nie jest tworem a priori, danym raz na zawsze. Ów model z pewnością ulegnie przekształceniom pod wpływem uwarunkowań zewnętrznych: konkurencji, globalizacji, informatyzacji, wprowadzaniu nowych technik i technologii produkcji. Trudno oczywiście z góry przesądzać, w jakim kierunku ewoluować będzie system Unii Europejskiej, ale jak się wydaje, zbliżyć się on będzie pod wieloma względami do modelu amerykańskiego, gdzie zakres interwencjonizmu państwowego jest daleko mniej posunięty, a wielkie korporacje są w większym stopniu autonomiczne w kształtowaniu swojej wizji rozwoju. Działalność ich nie jest aż tak usztywniona przez państwowe przepisy prawa, jak ma to miejsce w Unii. System społeczny Unii, mimo swoich dobrodziejstw, sprzyja również pewnej zachowawczości europejskich pracowników. Są oni w porównaniu z Amerykanami mniej elastyczni i mniej mobilni przestrzennie, zawodowo i kwalifikacyjnie, trudniej adaptują się do nowych warunków. Sytuacja taka nie ułatwia oczywiście przeprowadzania zmian, przed którymi stoją współczesne społeczeństwa. W krajach pretendujących do członkostwa wspomniana zachowawczość ma jeszcze silniejsze podłoże ze względu na wielolet-

nie funkcjonowanie nierynkowego systemu społeczno-gospodarczego.

Biała Księga proponuje dwa sposoby usunięcia szkodliwych skutków wyżej wymienionych czynników zmian, które może zaoferować edukacja:

1. *Przywrócenie dobroczynnych skutków szerokich podstaw wiedzy.* W społeczeństwie, w którym od jednostki wymagać się będzie zrozumienia złożonych i zmieniających się w nieprzewidywalny sposób sytuacji, w którym będzie ona zasypywana masą zmiennych informacji, istnieje ryzyko powstania różnicy pomiędzy osobami zdolnymi do interpretacji, tymi, które mogą jedynie używać wiedzy, i tymi, które nie są zdolne do obu tych rzeczy. Tworzenie szerokich podstaw wiedzy, to jest jej zasobu niezbędnego do pojęcia znaczenia rzeczy, zrozumienia i twórczości, okazuje się podstawową funkcją szkoły. Wiedza szerokoprofilowa to także pierwszy czynnik dostosowania do sytuacji gospodarczej i w dziedzinie zatrudnienia.
2. *Rozwijanie przydatności do zatrudnienia.* Zachęca się do mobilności siły roboczej – zatrudnionych, nauczycieli i naukowców oraz studentów. Chodzi o zwiększenie łatwości przemieszczania się w Europie ludzi i wiedzy na równi z dobrami, usługami i kapitałami. Ugruntowanie takiej mobilności zależy od rzeczywistego uznania wiedzy jednostek w Unii Europejskiej, a nie tylko kontroli kwalifikacji formalnych, a także od stworzenia systemu uznawania różnych składowych kwalifikacji. Warunkiem mobilności jest także usunięcie barier administracyjno-prawnych (opartych na prawach

dotyczących pobytu w danym kraju lub na odpowiednich systemach opieki społecznej). Innym kluczowym aspektem jest dostępność kształcenia w ciągu całego życia.

Komisja Europejska w Białej Księdze proponuje następujące działania:

- zachęcenie do zdobywania wiedzy, to jest do podnoszenia ogólnego poziomu wiedzy,
- zbliżenie szkoły i przedsiębiorstw poprzez rozwój wszelkich form praktyk zawodowych w Europie,
- walka z marginalizacją, tzn. propozycja drugiej szansy ukończenia szkoły,
- znajomość trzech języków Wspólnoty,
- równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie; priorytetowe traktowanie edukacji w sytuacji niewystarczającej konkurencyjności Europy.

Wprowadzenie tych zaleceń jest dość istotne z perspektywy Polski i innych krajów pretendujących do członkostwa, jeżeli pracownicy tych krajów mają stać się motorem postępu i nowości, a gospodarki zbliżyć się do poziomu występującego w Unii Europejskiej, a nie jedynie konkurować w oparciu o niską wartość pracy.

## **Rozwój budownictwa a rynek pracy**

W warunkach przyrostu ludności aktywnej zawodowo i wysokiej stopy bezrobocia (spowodowanego spowolnieniem tempa wzrostu gospodarczego mierzonego PKB, restrukturyzacją gospodarki i presją demograficzną na rynek pracy) strategia rozwoju nakierowana na wzrost zatrudnienia musi mieć charakter dualny. Oznacza to, że z jednej strony

musi następować rozwój dziedzin o nowoczesnej technice, z drugiej zaś dziedzin preferujących pracochłonny typ wzrostu gospodarczego. W gospodarce występuje duża różnorodność kombinacji pracy i kapitału: od nowoczesnej techniki i dużej kapitałochłonności produkcji do bardzo prostej techniki i wysokiej pracochłonności. Sfery te, tj. wysoce kapitałochłonna i pracochłonna, powinny rozwijać się równolegle: pierwsza z nich prowadzi do zmniejszenia zatrudnienia lub tylko niewielkiego jego wzrostu, druga umożliwi absorpcję wolnych zasobów pracy i obniżenie stopy bezrobocia. W przedsiębiorstwach o wysokim technicznym uzbrojeniu pracy wzrost produkcji będzie następował przez wzrost wydajności. W małych przedsiębiorstwach o niskim technicznym uzbrojeniu pracy w przemyśle, budownictwie, rolnictwie i usługach zwiększenie zatrudnienia będzie głównym czynnikiem wzrostu produkcji dóbr i usług. Tak pojęty dualizm polityki zatrudnienia nabiera szczególnego znaczenia w najbliższym dziesięcioleciu, a więc w okresie dużego bezrobocia i wyżu przyrostu zasobów pracy.

Jednym z programów służących radykalnemu obniżeniu bezrobocia może być program rozwoju budownictwa mieszkaniowego (Kabaj M., 2001). Wyjście z kryzysu mieszkaniowego stwarza szansę znacznego wzrostu produktywnego zatrudnienia, umożliwi przesunięcie setek tysięcy bezrobotnych ze sfery zasiłków do sfery wytwarzania, co stworzy także dodatkowe źródło dochodów budżetu państwa w postaci zwiększonych dochodów z podatków. Wywoła to również rozwój produkcji materiałów bu-

dowlanych oraz różnego rodzaju usług, co przyniesie budżetowi państwa dodatkowe dochody w formie podatków od zwiększonej produkcji i sprzedaży. Doświadczenia międzynarodowe dowodzą, że wzrost zatrudnienia w budownictwie powoduje znaczny pośredni wzrost produkcji i zatrudnienia w przemyśle i usługach. Ocenia się, że tzw. mnożnik zatrudnieniowy w gospodarce wynosi 2–3, co oznacza, że wzrost zatrudnienia w budownictwie o jednego pracownika pociąga za sobą dwu- lub trzykrotnie wyższy wzrost zatrudnienia w całej gospodarce.

Gdyby do 2005 r. liczba oddawanych mieszkań osiągnęła poziom z 1990 r. (134 tys.), wówczas zatrudnienie w budownictwie wzrosłoby o ok. 160 tys. osób, a łączne zatrudnienie w gospodarce o 300–400 tys. Gdyby natomiast np. do 2010 r. udało się osiągnąć średni roczny poziom budownictwa z lat 1975–1989 (ok. 225 tys. mieszkań rocznie, wtedy liczba zatrudnionych bezpośrednio w budownictwie mieszkaniowym zwiększyłaby się (uwzględniając wzrost wydajności pracy) o 250–300 tys. osób. Biorąc pod

uwagę działanie mnożnika zatrudnieniowego może to oznaczać łączny wzrost zatrudnienia w gospodarce o 500–750 tys. osób. Inne warianty zawierają tablice 6 i 7.

Przesunięcie tak dużej liczby osób ze sfery bezrobocia do sfery pracy oznacza również zmniejszenie wydatków publicznych na zasiłki o 0,8–1,0 mld. PLN. Efektem tego procesu będzie również wzrost dochodów z pracy i większe dochody budżetu z podatków.

Rozwój budownictwa i zwiększenie podaży mieszkań przyczynią się do podniesienia przestrzennej mobilności bezrobotnych z terenów o znacznych nadwyżkach zasobów pracy na tereny, na których istnieje popyt na pracę, co również obniży wydatki budżetu na zasiłki dla bezrobotnych.

Dane przedstawione w tabeli 6 ilustrują rangę budownictwa, którego rozwój na dużą skalę może przynieść istotne rezultaty społeczne (zapewnienie ludziom mieszkań) i ekonomiczne (ożywienie gospodarki) oraz znaczne zmniejszenie bezrobocia.

Tabela 6. Mieszkania oddane do użytku, procent zatrudnionych w budownictwie i potencjalny wzrost zatrudnienia w Polsce

Kraj	Mieszkania oddane do użytku na 1000 osób	Procent zatrudnionych w budownictwie (gosp. narodowa = 100)	Potencjalny wzrost zatrudnienia w budownictwie w Polsce
Polska			
1950	2,4	5,0	X
1960	4,8	6,6	X
1970	6,1	7,1	X
1980	3,5	7,7	X
1990	3,5	7,5	
1996	1,6	5,3	
1999	2,1	5,9	X



Inne kraje			
1. Austria	7,2	8,4	+402
2. Belgia	4,6	.	.
3. Białoruś	5,7 <sup>a</sup>	7,5	+260
4. Bułgaria	1,5 <sup>a</sup>	.	.
5. Czechy	2,7	9,4	+563
6. Dania	2,7	6,6	+112
7. Finlandia	4,1	5,5	-
8. Francja	6,2	6,5	+100
9. Grecja	9,7	9,5	+580
10. Hiszpania	6,0 <sup>a</sup>	9,5	+580
11. Holandia	6,0	6,1	+32
12. Irlandia	8,5 <sup>b</sup>	8,0	+340
13. Niemcy	7,4 <sup>b</sup>	9,1	+510
14. Norwegia	4,1	5,9	-
15. Portugalia	6,5 <sup>a</sup>	9,1	+510
16. Rumunia	1,5	4,3	-
17. Rosja	4,6 <sup>a</sup>	8,7	+450
18. USA	5,3	6,3	+64
19. Słowacja	2,4	8,9	+480
20. Szwajcaria	6,1	7,4	+240
21. Szwecja	4,4 <sup>a</sup>	5,8	-
22. Turcja	4,3	5,2	-
23. Ukraina	3,5 <sup>a</sup>	.	.
24. Węgry	2,8	6,0	+20
25. W. Brytania	3,2	6,9	+160
26. Włochy	3,5 <sup>a</sup>	8,1	+350
Średnia (nieważona)	4,7	7,3	+230

Źródło: M. Kabaj „Społeczne aspekty rozwoju. Elementy programu przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu”, VII Kongres Ekonomistów Polskich, styczeń 2001.

Tabela 7. Potencjalny wzrost zatrudnienia w polskim budownictwie przy osiągnięciu aktualnego poziomu budownictwa mieszkaniowego wybranych krajów Europy

Wyszczególnienie	Potencjalny bezpośredni wzrost zatrudnienia w polskim budownictwie (w tysiącach)	Łączny wzrost zatrudnienia w gospodarce (bezpośredni w budownictwie i pośredni generowany przez rozszerzenie budownictwa)	
		mnożnik 2*	mnożnik 3
Wariant 1 W najbliższych latach budownictwo mieszkaniowe w Polsce osiągnie poziom z 1990 r. (134 tys. mieszkań rocznie)	+160	+300	+450
Wariant 2 Poziom budownictwa w Polsce po 2005 r. (200 tys. mieszkań rocznie)	+250	+500	+750

Wariant 3 Osiągnięcie poziomu budownictwa Grecji**	+580	+1160	+1740
Wariant 4 Osiągnięcie poziomu budownictwa Portugalii	+510	+1020	+1530
Wariant 5 Osiągnięcie poziomu budownictwa Białorusi	+260	+520	+780
Wariant 6 Osiągnięcie średniego poziomu budownictwa w 26 krajach (tabela 6)	+230	+460	+690

\* Mnożnik zatrudnienia stanowi relację między wzrostem zatrudnienia bezpośredniego w budownictwie a całkowitym wzrostem zatrudnienia w gospodarce (w efekcie wzrostu zatrudnienia w budownictwie).

\*\* Przez „osiągnięcie poziomu budownictwa” rozumie się liczbę mieszkań oddawanych do użytku i procent zatrudnienia w budownictwie (gospodarka narodowa = 100) w poszczególnych krajach.

Źródło: M. Kabaj „Społeczne aspekty rozwoju. Elementy programu przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu”, VII Kongres Ekonomistów Polskich, styczeń 2001.

## Podsumowanie

W najbliższych latach w Polsce będziemy mieli do czynienia ze stałym wzrostem liczby studiujących. Oprócz młodzieży coraz więcej ludzi już pracujących będzie chciało uzupełnić swoje kwalifikacje. Jest to związane z ogólną tendencją światową do intelektualizacji pracy, a co się z tym wiąże, warunkiem dorównania zmianom w organizacjach. Nadpodaż studentów i absolwentów niektórych kierunków może doprowadzić do niewłaściwej alokacji kwalifikacji w skali makro a w skali mikro powodować frustrację i uczucie niespełnienia zawodowego. Jednocześnie należy uzmysłowić młodym ludziom, że to na nich ciąży odpowiedzialność za ich własną karierę zawodową. Szkoła ma dostarczyć pewnej bazy – „nauczyć uczyć się przez całe życie”. Jednostka nie dostanie gotowych rozwiązań, ale powinno jej się umożliwić dokonywanie racjonalnych wyborów.

W warunkach dużego napływu coraz wyżej kwalifikowanej siły roboczej na rynek pracy ważne jest stwarzanie jej moż-

liwości zatrudnienia. Dlatego też w sytuacji narastającego bezrobocia ważne jest rozwijanie takich branż i sektorów gospodarki, które generują wysoki popyt na pracę. Koncepcja dualnego rozwoju gospodarki, z jednej strony rozwijanie branż kapitałochłonnych, z drugiej zaś branż pracochłonnych stwarza szansę na ograniczenie wzrostu bezrobocia przy jednoczesnym szybkim tempie restrukturyzacji gospodarki. Budownictwo, zwłaszcza mieszkaniowe, zaspokajając istotne potrzeby społeczne może odegrać istotną rolę we wchłanianiu nadwyżek podaży pracy, a także dzięki mnożnikowi zatrudnieniowemu kreować popyt na pracę w innych branżach.

## Literatura

1. Borkowska St., „Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków”, *Polityka Społeczna* nr 9/1998.
2. Drucker F.P. „Post Capitalist Society”, Harper Business, New York 1993.
3. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, Raport dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa UNESCO, SOP 1998.

4. Kabaj M. „Program przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu”, raport IPiSS, Warszawa 2000.
5. Kabaj M. „Społeczne aspekty rozwoju. Elementy programu przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu”, VII Kongres Ekonomistów Polskich, styczeń 2001.
6. Minkiewicz B., Osterczuk-Kozińska A. (red), „Zmiany w kształceniu w zakresie zarządzania i biznesu w Polsce w drugiej połowie lat 90”, BKKK, Warszawa 1999.
7. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, Biała Księga UE, Warszawa 1998.
8. Rocznik Statystyczny GUS, Warszawa 1998, 1999, 2000.
9. Szkoły wyższe i ich finanse w 1997 r., GUS, Warszawa 1998.
10. Szydlik-Leszczynska A. „Rola wykształcenia wyższego i branży budowlanej w adaptacji do wymogów rynku pracy i przeciwdziałaniu bezrobociu”, Konferencja Naukowo-Techniczna „Technologia i Organizacja Budownictwa na progu XXI wieku”, Puławy 21–24 czerwca 2001 r.

**Joanna Trzepałka**

Zespół Szkół Przemysłu Skórzanego w Radomiu

## **EDUKACYJNE I AKTYWNE FORMY PRZECIWDZIAŁANIA BEZROBOCIU W POWIECIE RADOMSKIM**

### **Wprowadzenie – sytuacja radomskiego rynku pracy**

Zjawisko bezrobocia jest jednym z najtrudniejszych problemów współczesnego rynku pracy w Polsce. Dynamicznie zachodzące przekształcenia w gospodarce oraz ich konsekwencje zarówno w sferze ekonomicznej, jak i społecznej powodują konieczność stałej obserwacji zachodzących przemian.

W powiecie radomskim (obszar działania PUP Radom) mieszkało (stan na 31.12.1999 r.): 142.916 ludności, w tym: 80.967 osób w wieku produkcyjnym (tj. 56,7%). Natomiast w samym Radomiu liczba mieszkańców wynosiła: 231.553 osób, w tym: 142.113 osób w wieku produkcyjnym (tj. 61,4%). (Rynek pracy, 2001).

Na dzień 31.12.2000 r. liczba bezrobotnych osiągnęła w powiecie radom-



skim 17 157 osób; a w Radomiu: 23 508 osób. Stopa bezrobocia wyniosła w powiecie radomskim 24,1%; w Radomiu 23,4% (Rynek pracy, 2001).

W powiecie radomskim (stan na dzień 31.12.2000 r.) było ogółem 7 567 podmiotów gospodarczych (Rynek pracy, 2001) w tym:

- sektor publiczny – 225 (tj. 3%),
- sektor prywatny – 7 342 (tj. 97%), w tym: 6 424 (tj. 84,9%) – osoby fizyczne, oraz: 34 (tj. 0,4%) – spółki z udziałem kapitału zagranicznego.

W samym Radomiu było ogółem: 24 132 podmiotów gospodarczych (Rynek pracy, 2001), w tym;

- sektor publiczny – 327 (tj. 1,4%),
- sektor prywatny – 23 805 (tj. 98,6%) w tym: 19 479 (tj. 80,7%) – osoby fizyczne, oraz: 196 (tj. 0,8%) – spółki z udziałem kapitału zagranicznego.

Jednocześnie w samym Radomiu, w stosunku do 1999 r., odnotowano w sektorze prywatnym spadek liczby podmiotów gospodarczych o 373 (osoby fizyczne), oraz wzrost o 101 (spółki z udziałem kapitału zagranicznego) (Rynek pracy, 2001).

Permanentne diagnozowanie sytuacji na lokalnym rynku – monitorowanie – stwarza możliwość trafnego i elastycznego reagowania na potrzeby podmiotów rynku pracy oraz umożliwia podejmowanie właściwych decyzji w doborze odpowiednich form przeciwdziałania bezrobociu.

Niniejszy materiał ukazuje zasadnicze wątki sytuacji na lokalnym rynku pracy w korelacji z ofertą usług edukacyjnych w powiecie radomskim.

Charakterystyka radomskiego rynku edukacyjnego.

Na podstawie materiałów uzyskanych z mazowieckiego Kuratorium

Oświaty – Delegatura w Radomiu wiadomo, że na terenie Radomia funkcjonuje 45 szkół podstawowych (w tym 1 szkoła niepubliczna) oraz na terenie powiatu radomskiego – 92 szkoły podstawowe (Kuratorium, 2000).

Również na podstawie materiałów uzyskanych z mazowieckiego Kuratorium Oświaty – Delegatura w Radomiu wiemy, że na terenie Radomia funkcjonuje 18 szkół gimnazjalnych (w tym 1 gimnazjum społeczne), natomiast na terenie powiatu radomskiego – 15 szkół gimnazjalnych (Kuratorium, 2000).

Młodzież kończąca szkołę podstawową ma do wyboru licea ogólnokształcące, których jest w naszym mieście 17 biorąc pod uwagę licea funkcjonujące przy innych szkołach (Duda P., 1999).

Licea proponują najczęściej naukę w kierunkach:

- biologiczno-chemicznym,
- humanistycznym,
- matematyczno-informatyczno-fizycznym,
- ogólny z rozszerzonym j. angielskim (niemieckim lub francuskim),
- społeczno-prawny,
- administracyjno-prawny.

Jeśli uczniowie zdecydują się wybrać szkołę zawodową, których jest w naszym mieście 17 (Duda P., 1999), mogą się kształcić w następujących zawodach o profilu:

- związanym z budownictwem,
- elektronicznym,
- elektryczno-energetycznym,
- mechanicznym,
- mechanizacji rolnictwa,
- krawieckim,
- ogrodniczym,
- przetwórstwa skóry,

- przemysłu spożywczego,
- mechaniki pojazdów samochodowych,
- ekonomiczno-administracyjnym,
- związanym z usługami (fryzjer, kucharz, kelner).

Absolwenci szkół średnich mają na terenie Radomia do wyboru 5 uczelni wyższych (w tym 4 niepaństwowe), które oferują naukę w następujących kierunkach (specjalnościach) kształcenia (MEN, 2001):

1. **Prywatna Wyższa Szkoła Ochrony Środowiska (uczelnia niepaństwowa):** ochrona środowiska, turystyka i rekreacja
2. **Wyższa Szkoła Biznesu (uczelnia niepaństwowa):** administracja publiczna, agrobiznes, bankowość, europeistyka, informatyka stosowana, rachunkowość, ubezpieczenia gospodarcze, ubezpieczenia komunikacyjne.
3. **Wyższa Szkoła Handlowa (uczelnia niepaństwowa):** handel zagraniczny, komunikacja społeczna i public relations, zarządzanie finansami.
4. **Wyższa Szkoła Finansów i Bankowości – (uczelnia niepaństwowa):** finanse i bankowość, zarządzanie i marketing.
5. **Politechnika Radomska:** administracja, edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, ekonomia, elektrotechnika, matematyka, mechanika i budowa maszyn, technologia chemiczna, transport, wychowanie fizyczne, wychowanie techniczne, zarządzanie i inżynieria produkcji.

### Aktywne formy przeciwdziałaniu bezrobociu

*Pośrednictwo pracy* – rozumiane jest jako zapewnienie pracodawcy pracowników o odpowiednich kwalifikacjach, a osobie bezrobotnej lub poszu-

kującej pracy – odpowiedniego zatrudnienia. Funkcję tę spełniają w urzędach pracy pośrednicy pracy (KUP, 1997).

W roku 2000 pośrednicy pracy w PUP Radom pozyskali do współpracy: 1110 firm (tj. 87,8% w stosunku do 1999 r.), dokonali: 3 068 wizyt u pracodawców (tj. 116,75%) – w wyniku których pozyskali: 8 692 miejsc pracy (tj. 119,8%). Efektywność wykorzystania miejsc pracy w 2000 r. wyniosła: 100% (Rynek pracy, 2001).

*Poradnictwo zawodowe* – prowadzone jest w urzędach pracy dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy. Pomoc ta polega na udzielaniu przez socjologa porad indywidualnych i grupowych oraz informacji zawodowych osobom mającym problem z zatrudnieniem, wyborem zawodu, szkoleniem lub przekwalifikowaniem (KUP, 1997).

Na przestrzeni 2000 r. doradcy zawodowi PUP Radom objęli poradnictwem zawodowym 935 osób (39,8% w stosunku do 1999 r.). Efektem współpracy z bezrobotnymi jest: podjęcie pracy zawodowej – 41 osób, podjęcie szkolenia: 211 osób, udział w zajęciach Klubu Pracy – 168 osób. (Rynek pracy, 2000). Informacją zawodową objęto: 6 347 osób (tj. 404,5% w stosunku do 1999 r.). (KUP, 2001).

*Kluby pracy* – zostały powołane w urzędach pracy z myślą o osobach bezrobotnych oczekujących pomocy i wsparcia w poszukiwaniach pracy. Klub pracy uczy bezrobotnych samodzielnego i aktywnego poszukiwania pracy w sposób zorganizowany. Organizowane są bezpłatne szkolenia z metod i technik poszukiwania pracy, podczas których uczestnicy poznają własne predyspozycje i umiejętności zawodowe. Ponadto bezrobotni zapoznają się z lokalnym rynkiem pracy, redagują i opracowują

własne CV i listy motywacyjne oraz przygotowują własną autoprezentację (KUP, 1997).

W 2000 r. w PUP Radom objęto programem klubu pracy: 367 osób (tj. 115% w stosunku do 1999 r.) – w tym absolwenci: 240 osób (tj. 212,4%). Po szkoleniu 29 osób – w tym absolwenci: 24 osoby (tj. 120%) – podjęło zatrudnienie (Rynek pracy, 2001).

*Programy finansowane ze środków Funduszu Pracy.* Fundusz Pracy jest państwowym funduszem celowym. Tworzy się go dla finansowania wyodrębnionych zadań państwa jako podstawowy instrument łagodzenia skutków bezrobocia (KUP, 1997).

W przypadkach braku możliwości zapewnienia bezrobotnym odpowiedniego zatrudnienia niesubsydiowanego – PUP w Radomiu ze środków Funduszu Pracy:

- inicjował i finansował szkolenia bezrobotnych i poszukujących pracy,
- inicjował i częściowo finansował prace interwencyjne i roboty publiczne,
- organizował staże absolwenckie u pracodawców,
- udzielał pożyczek bezrobotnym na podjęcie działalności gospodarczej oraz pracodawcom na utworzenie nowych miejsc pracy,
- opracowywał i organizował programy specjalne.

W roku 2000 w ramach programów przeciwdziałania bezrobociu w powiecie radomskim skierowano do pracy: 6 347 osób (tj. 128% w stosunku do 1999 r.). W szkoleniach wzięło udział: 1580 osób (tj. 118,4%) (Rynek pracy, 2001).

*Prace interwencyjne* – zatrudnienie bezrobotnego przez pracodawcę w okresie nie dłuższym niż 6 miesięcy finansowane z Funduszu Pracy, jeżeli zatrudnie-

nie to nastąpiło w wyniku umowy zawartej z Urzędem Pracy (KUP, 1997).

W roku 2000 w PUP Radom prace te podjęło: 2 334 osoby (tj. 128,5% w stosunku do 1999 r.) – w tym absolwenci: 54 osoby (tj. 2,5%). (Rynek pracy, 2001).

*Roboty publiczne* – oznaczają zatrudnienie bezrobotnych w okresie nie dłuższym niż 6 miesięcy przy wykonywaniu prac zorganizowanych przez organy samorządu terytorialnego lub administracji rządowej i finansowane ze środków samorządu terytorialnego, budżetu państwa lub funduszy celowych (KUP, 1997).

W powiecie radomskim w 2000 r. skierowano do robót publicznych: 541 osób (tj. 70,8% w stosunku do roku 1999 r.) – w tym absolwenci: 7 osób (70%) (Rynek pracy, 2001).

*Umowy absolwenckie* – urząd pracy kierując absolwenta do pracy na okres 1 roku na podstawie umowy zawartej z pracodawcą, dokonuje zwrotu części kosztów poniesionych przez pracodawcę tytułem zatrudnienia absolwenta. Refundacja ze środków Funduszu Pracy dotyczy części kosztów poniesionych na: wynagrodzenia wypłacone absolwentowi, nagrody oraz składki na ubezpieczenia społeczne w wysokości uprzednio ustalonej – nie przekraczającej jednak kwoty zasiłku dla bezrobotnego (KUP, 1997).

W powiecie radomskim w 2000 r. podpisano umowy z 224 absolwentami (tj. 70,9% w stosunku do 1999 r.) (Rynek pracy, 2001).

*Staż zawodowe* – ta forma aktywizacji zawodowej skierowana jest do bezrobotnych absolwentów i ma na celu umożliwienie zdobycia praktycznych umiejętności zawodowych poprzez wykonywanie przez absolwenta zadań w miejscu pracy



przez okres 1 roku, bez nawiązywania stosunku pracy. W czasie stażu zawodowego urząd pracy wypłaca absolwentowi tzw. „staż absolwencki” w wysokości określonej przepisami (KUP, 1997).

W powiecie radomskim w 2000 r. skierowano na staż: 1045 absolwentów (tj. 230,2% w stosunku do 1999 r.). (Rynek pracy, 2001).

*Prace w programie specjalnym* – polegają na refundowaniu pracodawcy – zatrudniającego bezrobotnych – części wynagrodzenia i składki ZUS (KUP, 1997).

W powiecie radomskim w 2000 r. podjęło pracę w ramach programu specjalnego: 207 osób (Rynek pracy, 2001).

*Pożyczki dla bezrobotnych* – pożyczka dla osoby bezrobotnej i zarejestrowanej w urzędzie pracy i przeznaczona na stworzenie miejsca pracy dla osoby pobierającej pożyczkę, spłacana na dogodnych warunkach i możliwością częściowego umorzenia (KUP, 1997).

W roku 2000 udzielono pożyczek na stworzenie własnego biznesu: 108 osobom bezrobotnym (tj. 72,55 w stosunku do 1999 r.) (Rynek pracy, 2001).

*Pożyczki dla pracodawców* – pożyczka przeznaczona dla pracodawcy na stworzenie nowych miejsc pracy na dogodnych dla pracodawcy warunkach do spłaty (KUP, 1997).

W roku 2000 skorzystało z tej możliwości 307 pracodawców (tj. 246% w stosunku do 1999 r.). Dzięki temu utworzono 305 miejsc pracy: 62 miejsca w działalności usługowej, 222 miejsca w działalności produkcyjnej (Rynek pracy, 2001).

## **Charakterystyka szkoleń w PUP Radom**

Dość efektywnym sposobem zwalczania bezrobocia są szkolenia. Kursy przekwalifikowania przyuczenia do zawodu, dają szansę osobom bezrobotnym na uzyskanie zatrudnienia poprzez zdobycie nowych, poszukiwanych na rynku pracy umiejętności lub też podwyższenie swoich dotychczasowych kwalifikacji.

Są one jedną z efektywniejszych form przeciwdziałania bezrobociu.

W latach 1998–2000 bezrobotni oraz niepełnosprawni poszukujący pracy zainteresowani byli kierunkami szkoleń podanymi w tabeli 1.

Największą grupę osób stanowią te, które chcą podnieść swoje kwalifikacje lub utraciły dotychczasowe uprawnienia. Kursy są organizowane po konsultacji z Pośrednictwem Pracy i Doradcą Zawodowym – Powiatowego Urzędu Pracy w Radomiu i dostosowane do potrzeb lokalnego rynku pracy.

W roku 2000 przeprowadzono w PUP Radom 10 szkoleń grupowych pod gwarancję zatrudnienia w konkretnych firmach i potrzebnych zawodach: (pracownik ochrony mienia I stopnia, kierowca wózków akumulatorowych, kelner-barman, kucharz, minimum sanitarne, obsługa wyładowarki wagonów, pilarz – suszarniowy drewna, stolarz galanterii drzewnej, obsługa obrabiarek sterowanych numerycznie) – ogółem: 207 osób bezrobotnych (Rynek pracy, 2000).

Tabela 1. Kierunki szkoleń bezrobotnych realizowane w latach 1998–2000 w powiatowym urzędzie pracy w Radomiu\*

Lp.	Kierunki szkolenia	Liczba osób przeszkolonych			Efektywność [%] (wskaźnik zatrudnienia)		
		1998	1999	2000	1998	1999	2000
1	Zawody związane z rolnictwem, ogrodnictwem i przetwórstwem spożywczym	–	–	–	–	–	–
2	Zawody budowlane	120	89	79	40	28	61
3	Spawacze	46	19	28	32	37	46
4	Mechanicy maszyn i urządzeń (np. : elektromechanicy, instalatorzy, mech. pojazdów samochodowych itp.)	72	-	30	13	-	50
5	Operatorzy, monterzy, obsługa maszyn i urządzeń	–	24	46	–	29	54
6	Obsługa urządzeń elektrycznych i elektronicznych	–	50	20	–	36	65
7	Robotnicy obróbki drewna (np. stolarze, cieśle)	20	41	29	50	24	38
8	Robotnicy w przemyśle odzieżowym i pokrewni (np. szwacze, krawcy, kaletnicy)	102	20	25	30	10	64
9	Kierowcy	85	97	180	17	33	64
10	Zawody związane z gastronomią (kucharze, kelnerzy itp.)	35	-	62	14	-	27
11	Zawody związane z handlem (np. sprzedawcy, akwizytorzy)	218	90	90	23	17	63
12	Zawody związane z usługami osobistymi (fryzjerzy, kosmetyczki, opiekunki itp.)	21	20	98	38	5	55
13	Księgowość /Rachunkowość +komputer	98	60	218	20	25	23
14	Bankowość /Finanse +komputer	-	-	-	-	-	-
15	Zarządzanie /Marketing	50	-	58	30	-	50
16	Obsługa administracyjno-biurowa	54	54	129	31	30	36
17	Sekretarka /Asystentka	64	48	-	20	17	-
18	Obsługa ruchu turystycznego	13	-	-	70	-	-
19	BHP, minimum sanitarne	14	14	1	14	21	100
20	Mała przedsiębiorczość	88	21	-	11	76	-
21	Kursy komputerowe	83	69	59	3	27	56
22	Autoprezentacja, trening interpersonalny, psychologia obsługi klienta	-	124	-	-	77	-
23	Inne	488	515	319	60	76	79
OGÓLEM:		1 671	1 335	1 471	40	29	55

Źródło: 1. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie. Filia w Radomiu „Analiza i ocena sytuacji na wojewódzkim rynku pracy w 1998 roku”. Radom, marzec 1999 r. 2. Powiatowy Urząd Pracy w Radomiu „Informacja statystyczna. Rynek pracy w Radomiu i powiecie radomskim w 1999 i 2000 roku”. Radom, luty 2000 r. – oraz: luty 2001 r.

Ponadto ze szkoleń na wniosek pracodawcy dla pracowników zagrożonych utratą pracy skorzystało 7 zakładów pracy – przeszkolono łącznie 114 pracowników (Rynek pracy, 2000).

Prowadzeniem szkoleń zajmują się jednostki szkolące, współpracujące z urzędami pracy. Do nich zalicza się: stowarzyszenia, spółki i inne osoby prawne, osoby fizyczne, zakłady pracy, szkoły ponadpodstawowe i wyższe, centra kształcenia ustawicznego, izby, cechy, zakłady rzemieślnicze, OHP, placówki naukowo-badawcze i inne ośrodki szkoleniowe.

Z uwagi na obowiązującą Ustawę o ochronie danych osobowych, nie można ujawnić danych dotyczących firm, które prowadziły szkolenia w 2000 r. w PUP Radom – natomiast można stwierdzić, że firmy te są w wykazie jednostek uprawnionych do prowadzenia takiej działalności i są umieszczone w Katalogu organizatorów szkoleń.

W roku 2000 w PUP w Radomiu skierowano na szkolenia: 1580 osób – tj. o 245 osób więcej niż w 1999 r.; wśród osób szkolących było: 112 absolwentów (tj. 7,1%). Z osób szkolących się – 836 podjęło zatrudnienie po szkoleniu (Rynek pracy, 2000).

W latach 1998–2000 nie były organizowane kursy w zawodach związanych z: rolnictwem, przetwórstwem spożywczym oraz bankowością z uwagi na brak ofert od pracodawców.

## Podsumowanie

W roku 2000 z osób bezrobotnych, do których skierowano programy przeciwdziałania bezrobociu: 24,9% – wzięło

udział w szkoleniach, 36,8% – podjęło prace interwencyjne, 8,5% – skierowano na roboty publiczne, umowy absolwencie – 3,5%, prace specjalne – 3,3%, pożyczki dla bezrobotnych – 1,7% (w tym ani jednego absolwenta), staże zawodowe – 17,5%, pożyczki dla pracodawców – 4,8%. (Rynek pracy, 2001).

Zatrudnienie przy pracach interwencyjnych i robotach publicznych ma duże znaczenie zwłaszcza dla długotrwale bezrobotnych, nie posiadających prawo do zasiłku oraz legitymujących się niskimi kwalifikacjami – na lokalnym rynku pracy, gdzie znalezienie pracy stałej jest małe.

Forma ta jest także bardzo korzystna także dla administracji samorządowej, ponieważ zwiększa możliwości inwestycyjne.

Według danych uzyskanych w Powiatowym Urzędzie Pracy w Radomiu absolwenci stanowili w roku 2000 – 4,1% ogólnej liczby bezrobotnych w powiecie radomskim. Najwięcej bezrobotnych odnotowano z wykształceniem średnim zawodowym i policealnym (638 osób), następnie z wykształceniem zasadniczym zawodowym (515 osób). Absolwenci kończący licea ogólnokształcące i szkoły wyższe stanowili mniejszą liczbę bezrobotnych. (Rynek pracy, 2001).

Duże znaczenie dla pozyskania pracy po ukończeniu szkoły ma solidne wykształcenie ludzi młodych oraz odpowiednio wybrany kierunek kształcenia. W powiecie radomskim mamy szeroką ofertę różnych typów szkół, które otwarte są na zmiany zachodzące w naszym kraju. Proponują one coraz atrakcyjniejsze kierunki kształcenia, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy.



Aby zapobiec ewentualnemu bezrobociu wśród absolwentów celowym jest prowadzenie badań rynku pracy w całym kraju.

### Literatura

1. Duda P.: „Informator dla uczniów kończących kl. VIII w roku szkolnym 1999/2000. Szkoły ponadpodstawowe na terenie Radomia: zawody, specjalności, profile”. Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
2. Krajowy Urząd Pracy „Leksykon rynku pracy” Auxilium s.c., Warszawa 1997.
3. Mazowieckie Kuratorium Oświaty – Delegatura w Radomiu „Wykaz szkół podstawowych”, Radom 2000.
4. Mazowieckie Kuratorium Oświaty-Delegatura w Radomiu „Wykaz gimnazjów”, Radom, 2000.
5. „Informator dla kandydatów na studia wyższe w roku akademickim 2001–2002”. Perspektywy PRESS, Warszawa 2001.
6. Powiatowy Urząd Pracy w Radomiu „Informacja statystyczna. Rynek pracy w Radomiu i powiecie radomskim w 1999 roku”. Radom, luty 2000.
7. Powiatowy Urząd Pracy w Radomiu „Informacja statystyczna. Rynek pracy w Radomiu i w powiecie radomskim w 2000 roku”, Radom, luty 2001.
8. Urząd Statystyczny w Warszawie „Biuletyn statystyczny województwa mazowieckiego” – Urząd Statystyczny, Warszawa 2000.
9. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie. Filia w Radomiu „Analiza i ocena sytuacji na wojewódzkim rynku pracy w 1998 roku”. Radom, marzec 1999.
10. Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie „Rynek pracy województwa mazowieckiego w 2000 r.” – część 1 i 2, Warszawa, marzec 2001.

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Wspomnienie o Ojcu – profesorze Ryszardzie Wroczyńskim

Myśląc o moim Ojcu, chciałbym oddzielić dwa obszary: życia prywatnego i życia społecznego. Te metaforyczne określenia mają swój konkretny, a zarazem istotny sens. Opowiem o Ojcu, a nie o Profesorze, opowiem o Przyjacielu, a nie o Intelktualiście. I opowiem także o Mamie! Nie potrafię bowiem myśleć „osobno”; sięgając w przeszłość, widzę ich oboje i wspominam Dom, który już dziś ma dla mnie wymiar arka-dyjski. To wspomnienie nie jest jednak poszukiwaniem utraconego czasu. Dzięki Rodzicom przeszłość trwa we mnie, a wartości, które mi przekazali, wyznaczają kształt mojego życia.

Życie prywatne! Pracowitość mojego Ojca do dziś stanowi dla mnie zagadkę. Jak głosi legenda, królewieckie zegary można było regulować wedle planu dnia Immanuela Kanta. Wszystkie zegary świata można by regulować wedle planu dnia mojego Ojca! I planu dnia mojej Mamy, która towarzyszyła Ojcu we wszystkich jego działaniach. Ojciec, mimo żony i czterech synów, był zakonnikiem. Wstawał zawsze o szóstej trzydzięci, już o siódmej (po śniadaniu – ulubiona zupa mleczna) zamykał się w gabinecie. To był czas porannej pracy. Choć dziś myślę, że powody tego zamknięcia były także „pozanaukowe”. Wolał nie patrzeć na swoich ślamazarnych synów, którzy z lękiem i trwogą szykowali się do szkoły, zaopatrywani w kanapki przez zawsze czuwającą i obecną Mamę. Wszak nie pisał książki o permanentnym spóźnianiu się własnych dzieci do szkoły. Później był Uniwersytet, Akademia Wychowania Fizycznego, Polska Akademia Nauk, wykłady i seminaria, obowiązki dziekana, dyrektora, przewodniczącego rad naukowych... I tych obowiązków było zawsze bardzo wiele. Między czternastą a piętnastą domowy obiad. Stół i wspólne posiłki odgrywały w naszej rodzinie ogromną rolę. To był czas spotkań i rozmów i zapewne we wczesnym już dzieciństwie zrozumiałem, że kultura biesiadowania jest tak naprawdę kulturą konwersacji. Te wspaniałe chwile nie trwały nigdy długo. Ojca czekały zajęcia popołudniowe, ale były zawsze bardzo intensywne i myślę dziś, że stanowiły dla Ojca znakomitą okazję do czuwania nad naszym dorastaniem i dojrzewaniem. Popołudnia wypełniała praca. Na ogół poza domem: i ponownie dydaktyka, szefowanie, presesowanie, doradzanie, kierowanie.

Kiedy byliśmy już starsi, obowiązki szkolne nie zawsze pozwalały nam na wspólne z Rodzicami obiady. Wtedy codziennym czasem rodzinnych spotkań stała się kolacja – zawsze o dziewiętnastej, a po niej wspólne oglądanie telewizyjnego dziennika. O ósmej wieczorem Ojciec ponownie zamykał się w gabinecie. Pracował do dziesiątej. Światło w jego pokoju gasło zawsze przed jedenastą.

Ogromną pracowitość wyniósł, jak sądzę, z rodzinnego domu. Pochodził z rodziny wielodzietnej, miał czterech braci i pięć siostr. Mój dziadek był rzemieślnikiem i prowadził w Białymstoku duży zakład szewski. Materialna pozycja rodziny, aczkolwiek ustabilizowana, nigdy nie była wysoka. Już w wieku młodzieńczym dzieci musiały być samodzielne i pomagać rodzicom w wychowaniu młodszego rodzeństwa i utrzymaniu domu. Droga mojego Ojca do uniwersyteckiej katedry miała zatem w sobie coś z tradycji pozytywistycznej. Nauka wydawała się nie tylko kluczem do mądrości, ale i wielką życiową szansą na wyrwanie się z szarzyzny bardzo prowincjonalnego w okresie międzywojennym Białegostoku. Po skończeniu gimnazjum im. Zygmunta Augusta Ojciec podjął decyzję heroiczną. Studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim! A przecież to był czas (schyłek lat dwudziestych) wielkiego kryzysu ekonomicznego, który ogarnął nie tylko Amerykę i Europę, ale także Białystok i warsztaty szewskie mojego dziadka. Na pomoc z domu Ojciec nie mógł liczyć, a możliwości zarobkowe młodego krakowskiego studenta były niewielkie. Ale jednak wytrwał, studia ukończył w terminie, a pracę magisterską poświęcił pozytywizmowi.

Młody magister polonistyki niewielkie miał szanse zawodowe w rodzinnym Białymstoku, wciąż jeszcze odczuwającym skutki kryzysu. A ambicje i marzenia, jak sądzę, były rozległe! Ale widać miał w sobie siłę Wokulskiego i ambicje Judyma. Ponownie podjął heroiczną decyzję: w Brześciu nad Bugiem kierował internatem dla szkolnej młodzieży męskiej. To było prawdziwe zesłanie – zwłaszcza dla młodego i ambitnego człowieka. Ale pracowitość owocowała. Opieka nad internatem dawała bardzo wiele wolnego czasu. Korespondencyjnie Ojciec otrzymywał książki z biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego i pisał doktorat, już z pogranicza polonistyki i pedagogiki, literatury i programów oświatowych. Stopień doktora zmienił jego pozycję zawodową. Do wojny pracował jako inspektor i instruktor oświatowy na terenie dzisiejszego białoruskiego Polesia. Okres brzeski życia Ojca przetrwał w naszej rodzinie w formie anegdoty. Oto w tamtych latach po raz pierwszy przyjechał do Warszawy. W niedozwolonym miejscu przekroczył ulicę Marszałkowską, spowodował niewielkie zamieszanie w ulicznym ruchu i został zatrzymany przez granatowego policjanta, który zadał mu pytanie: przepisów pan nie znasz, skąd pan się wzięłeś? Mój prostolinijny Ojciec odpowiedział: z Brześcia!

Wojnę Ojciec spędził w rodzinnym Białymstoku. Był współorganizatorem podziemnego szkolnictwa, w jego domu na Staszica odbywały się lekcje gimnazjalne i egzaminy maturalne. Wielu jego uczniów i współpracowników zostało, niekiedy bestialsko, zamordowanych przez gestapo, wielu już po wojnie było prześladowanych przez NKWD i kształtujący się wówczas polski aparat totalitarnej przemocy. O latach



wojennych Ojciec nigdy nie opowiadał. Ten czas okrywał całkowitym milczeniem. Ułamki tamtejszych zdarzeń znam tylko z opowiadań jego rodzeństwa. Nie należał nigdy do żadnych organizacji kombatanckich. I kiedyś, już jako dorosły człowiek, zapytałem się Go wprost o przyczynę takiej postawy. Odpowiedział zdecydowanie: tym, którzy przeżyli nie należy się nic, a o cierpieniach tych, którzy zginęli, nie potrafię głośno mówić. Te słowa głęboko zapadły w mojej pamięci, a ich potwierdzenie, jako historyk literatury polskiej XX wieku, odnalazłem w wielkiej twórczości Tadeusza Różewicza.

Nigdy nas Ojciec nie zameczał w domu problemami pedagogiki społecznej. Dom był azylem i miejscem rodzinnym. Ale Jego zawodowe pasje mogłem wielokrotnie z dumą obserwować. To był Mistrz i Nauczyciel! Dla swoich uczniów miał zawsze czas, zapewne był wymagający, ale dobrze wiem, ile w nim było przyjaźni, serdeczności i najlepszych ludzkich uczuć dla tych, którzy pod jego kierunkiem wchodzili w kolejne kręgi naukowych wtajemniczeń. Myślę zresztą o tym z żalem. Dziś, kiedy ja sam pokonuję niezbędne etapy drogi akademickiej – często odczuwam dolegliwą samotność.

Dziś, z dystansu, często myślę o swoim Ojcu. Myślę, że życie, wedle słów poety, „proste jak droga krzyżowa”, obeszło się z Nim łaskawie. Potrafił świadomie i szlachetnie swoje życie kształtować, a jako Ojciec i Przyjaciel pozostanie osobą, której nikt nie zastąpi i której zawsze będzie brakowało. Ale myślę również, że jego życie zawodowe było niezwykle dramatyczne. Z natury demokrata, społecznik i organicznik musiał obserwować dewaluację swoich młodzieńczych marzeń w warunkach powojennej, peerelowskiej Polski. Portret mojego Ojca powinien znajdować się w gabinecie jakiegoś powojennego Szymona Gajowca – ale takich gabinetów już wówczas nie było. Przed bezwzględnością polityką ratowały Ojca wiara w naturalne dobro człowieka i... poczucie humoru. Pamiętam haniebny rok 1968; haniebny także dla Uniwersytetu Warszawskiego. Rodzinny, wspólny obiad któregoś tragicznego marcowego dnia. I pytanie Ojca skierowane do Mamy: i co o nas tam sądzą, tam, gdzie sądzą! On ma duży nos, ona ma na imię Rachel, a dzieci mają dużo i zdolne?

I już ostatnia – osobista refleksja. Dzięki Ojcu odkryłem znaczenie „miejsc oswojonych”, jedynych i niepowtarzalnych, do których zawsze można powrócić. Jak mówi Czesław Miłosz: miejsc, bez których stajemy się bezdomni i pozbawieni korzeni. Pierwszym takim miejscem stał się dla mnie rodzinny dom mojego ojca w Białymstoku, który do dziś istnieje i do którego, już z żoną i córką, przyjeżdżamy. Drugim takim miejscem stał się Beskid Śląski, ukochane góry mojego Ojca. I temu miejscu pozostałem wierny. Przed laty, kiedy wyruszaliśmy „od schroniska do schroniska”, Ojciec mówił: a teraz idziemy, myślimy i milczymy. Kiedy ostatnio byłem ze swoją piętnastoletnią córką na kilkudniowej wycieczce po Beskidzie i szedłem z nią tymi samymi trasami, które odbywałem z Ojcem, powiedziała do mnie: może pójdziemy sobie w milczeniu, bo tak przyjemniej myśleć. I szliśmy w milczeniu, a ja myślałem o Ojcu.

*Tomasz Wroczyński*

# Konferencje, seminaria, sympozja

## **Integration of Work and Learning**

Ljubljana, 17–18 czerwca 2001

Artykuł jest relacją z konferencji, która dotyczyła przedstawienia wyników 3-letniego programu poświęconego integracji sfery pracy z edukacją. W konferencji wzięło udział 65 osób z 20 państw, głównie z państw bałkańskich i nadbałtyckich, a także z Niemiec i Holandii; w konferencji wzięł również udział przedstawiciel OECD.

Program konferencji obejmował:

- **Sesję plenarną**, podczas której wystąpienia wstępne wygłosili:
  - Peter Grootings – Przewodniczący konferencji reprezentujący Europejską Fundację Kształcenia Zawodowego (EFT),
  - Mirko Zorman – Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji, Nauki i Sportu Słowenii,
  - Richard Sweet – przedstawiciel OECD,
  - Ben Hövels z University of Nijmegen w Holandii.
- **Sesję warsztatów** na tematy:

**Indywidualizacja:** ocena wcześniejszego wykształcenia oraz kształcenie przez całe życie; Evelyn Viertel (EFT) – przewodnicząca, Eva TóT (Hungarian Institute for Educational Research – moderator;

**Szkoły:** szkolenie zorientowane na klienta; Angela Ivančič (Slovene Institute for Adult Education – przewodnicząca,

Martina Trbanc (Faculty of Social Science) – moderator

**Przedsiębiorstwa:** Przedsiębiorstwo uczące w praktyce; Peter Grootings (EFT), Ivan Svetlik (Faculty of Social Science) – moderator;

**Partnerstwo:** Rozwój sieci kompetencji, Gerhard Herz (Institut für Betriebliche Bildung und Unternehmenskultur w Monachium) – przewodniczący, István Besseyei (National Institute of Public Education w Budapeszcie) – moderator.

Odbyły się dwie tury warsztatów (przewodniczący i moderatorzy nie zmieniali się, natomiast zmieniali się uczestnicy warsztatów), tak że każdy mógł wziąć udział w dwóch z czterech sesji warsztatów.

- **Sesję plenarną nt. Implikacji polityki integracji sfery pracy z edukacją.** Sesji przewodniczył Peter Grootings a referaty wprowadzające wygłosili György Mártonfi z National Institute of Public Education w Budapeszcie oraz Ivan Svetlik z Faculty of Social Science w Lublanie.
- Po referatach odbyła się dyskusja.
- **Sesję warsztatów krajowych**, podczas których zaprezentowano doświadczenia poszczególnych krajów, dotyczące doniosłości i rozwoju świadomości w zakresie integracji pracy z edukacją. Warsztaty odbyły się w 3 następujących grupach krajów:

**Rumunia i Bułgaria;** György Mártonfi – przewodniczący,

**Bośnia i Hercegowina oraz Chorwacja;** Ivan Svetlik – przewodnicząca,

**Albania, Macedonia, Czarnogóra, Serbia i Kosowo;** Martina Trbanc – przewodnicząca.

- **Plenarną sesję końcową,** podczas której przedstawiono wyniki warsztatów, odbyła się dyskusja „okrągłego stołu” nt. perspektyw integracji sfery pracy z edukacją, w czasie której reprezentanci każdego z państw przedstawili swoje uwagi i wnioski, wygłoszone zostały uwagi końcowe: (Gerhard Herz, István Besseyei oraz Ivan Svetlik), Peter Grootings zamknął konferencję.

Podczas konferencji stwierdzono, że ani ludzie, ani przedsiębiorcy nie są zadowoleni z obecnej edukacji i jej wyników, a potrzeby przedsiębiorstw powinny być zaspakajane w lepszy sposób niż dotychczas (Mikro Zorman). Właśnie projekt *Integration Work and Learning* realizowany na Węgrzech i Słowenii miał za zadanie wspomóc działania podejmowane w tej dziedzinie.

Dwie grupy badaczy z Węgier i Słowenii przeprowadziły w szkołach i w przedsiębiorstwach szereg projektów pilotażowych. W szkołach zwrócono uwagę na konieczność położenia większego nacisku na kształtowanie umiejętności praktycznych. W przedsiębiorstwach zaś na rozwój nowoczesnych technologii wymagających nowych kwalifikacji i w konsekwencji rozwoju systemu szkoleń.

Wyniki tego projektu powinny być poznane i wykorzystane w innych kra-

jach i temu m.in. ma służyć ta konferencja (Peter Grootings).

Wyniki badań przeprowadzonych w Holandii dotyczących punktu widzenia przedsiębiorców na kwestię integracji pracy z edukacją omówił Ben Hövels z University of Nijmegen w Holandii. Wskazał on na trzy podstawowe aspekty zmian w relacji: kształcenie zawodowe – rynek pracy. Są nimi:

- **Tendencja do poszerzania profili zawodowych oraz zwiększania możliwości zatrudnienia (czyli możliwości otrzymania dobrej pracy i utrzymania jej);** tendencje te wynikają z konieczności zdobywania nowych umiejętności wymaganych przez rynek pracy jak i ze zwiększających się możliwości otrzymania dobrej pracy.
- **W kierunku poznania wiedzy gospodarczej: doniosłość wiedzy mającej praktyczne zastosowanie;** wzrastający sektor usług i spadek zaangażowania pracy fizycznej, przyspieszenie procesu łączenia przedsiębiorstw, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych – to wszystko umacnia wagę „wiedzy wdrażalnej” (termin „applied knowledge” został użyty przez Kessela w 2001). Jednak nie tylko wiedza, którą można zastosować w praktyce, staje się dominantą. Podstawowe kwestie to: jak przekazywać i jak wykorzystywać wiedzę?
- **Wzrost popularności koncepcji kompetencji;** ale co to są kompetencje? (z przyjemnością mogę stwierdzić, że Ben Hövels w pełni podziela pogląd autora tego sprawozdania nt.



dwoistego charakteru relacji pomiędzy kompetencjami a kwalifikacjami, tj. 1 – bez kwalifikacji nie można być kompetentnym, 2 – kompetencje traktowane jako uprawnienia do podejmowania decyzji są pojęciem węższym od kwalifikacji, czyli można posiadać kompetencje ale nie posiadać kwalifikacji; por. „Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych” s. 30).

Relacje pomiędzy kształceniem a pracą ulegają drastycznym zmianom. Główne czynniki tych zmian są określane przez tzw. duże 5 „i” (Schnabel 2000). A mianowicie:

- Internacjonalizację, która fizycznie symbolizowana jest przez rozwój turystyki i migracji. Internacjonalizacja idzie ręką w rękę z ekonomiczną liberalizacją oraz globalizacją.
- Indywidualizację, która uzewnętrznia się mniejszym wpływem jednej lub kilku osób na bezpośrednie otoczenie oraz wzrostem indywidualnej wolności dotyczącej różnych wyborów życiowych.
- „Informalisation” (bezpośredniość i swoboda), w XXI wieku organizacje będą miały bardziej płaską strukturę niż w wieku XX. Ponadto organizacje coraz bardziej swym charakterem będą przypominały sieci (networks), które z kolei będą mogły mieć naturę wirtualną.
- Informatyzację, przy czym selekcja informacji staje się bardziej ważna niż jej uzyskanie; ma to również ogromny wpływ na treści i proces kształcenia.
- Intensyfikację, która oznacza, że zmiany następują coraz bardziej dy-

namicznie i wzrasta rola doświadczenia zawodowego w nowoczesnym ujęciu.

Wszystkie te zmiany prowadzą do wniosku, że najlepszym modelem integracji pomiędzy pracą a kształceniem jest kształcenie przemienne.

Podczas warsztatów wskazano (Gerhard Herz), że integracja pracy z edukacją polega na tworzeniu mostów pomiędzy istniejącą barierą:

<b>Nauka</b>	→	<b>Praca</b>
<b>Szkoła</b>	→	<b>Pieniądze</b>
<b>Teoria</b>	→	<b>Praktyka</b>

Zwrócono także uwagę (István Besseyei), że z punktu widzenia przedsiębiorstw coraz większą wagę odgrywa wiedza tzw. *tacit knowledge*, której odpowiednikiem w terminologii polskiej są kwalifikacje ponadzawodowe takie jak np. etyka.

Podczas konferencji przedstawiono także bardzo interesujące i dobre doświadczenia węgierskie (György Mártonfi). Na Węgrzech utworzono „fundusz rozwoju edukacji zawodowej”, wynoszący 1,5% funduszu płac każdego przedsiębiorstwa (łącznie stanowi to ok. 200 mln dolarów). Fundusz ten dzielony jest w bardzo różny sposób, ale z istotnym udziałem przedsiębiorców, kierownictwa szkół zawodowych i władz lokalnych. Prowadzi to do rozpoczęcia dyskusji, na poziomie lokalnym pomiędzy przedstawicielami przedsiębiorstw, szkół, partnerów społecznych (ci rzadko się nie udzielają) i władz o potrzebach edukacyjnych przedsiębiorstw z jednej strony i możliwościach oraz potrzebach szkół z drugiej strony. W praktyce daje to bardzo dobre efekty.

Podczas warsztatów krajowych większość państw bałkańskich sygnalizowała głęboki brak środków na poprawę sytuacji kształcenia zawodowego.

Podczas sesji „okrągłego stołu” przedstawiciele poszczególnych państw podzielili się swymi uwagami dotyczącymi omawianej problematyki oraz przedstawili swoje osiągnięcia. Ogólnie można powiedzieć, że poza przykładem węgierskiego „funduszu rozwoju edukacji zawodowej” na podstawowe pytanie: jak motywować przedsiębiorstwa do uczestnictwa w kształceniu? nie znaleziono wyczerpującej odpowiedzi.

Na zakończenie zwrócono uwagę na szereg istotnych kwestii dla integracji pracy z edukacją, a mianowicie na konieczność:

- opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych i systemów certyfikacji,
- modularyzacji programów edukacyjnych,
- przeciwdziałania bezrobociu,
- udzielenia szkołom większej autonomii,
- nowoczesnego zarządzania szkołą,
- zbierania informacji dotyczących potrzeb szkoleniowych w przedsiębiorstwach,
- kształcenia nauczycieli i rozwoju systemu akredytacji szkoleniowców (trenerów),
- doskonalenia zawodowego kierowników; na poziomie przedsiębiorstwa rola dyrektorów zmienia się i coraz częściej muszą oni podejmować zadaniowe rozwiązywanie problemów do czego potrzebne są inne, nowe kwalifikacje; dotyczy to również dyrektorów coraz bardziej samodzielnych szkół,

- pozyskania do prac (a nie tylko do dyskusji) partnerów społecznych,
- połączenia tradycyjnego kształcenia z kształceniem przez całe życie,
- uczestniczenia przedsiębiorstw w oferowaniu miejsc szkoleniowych,
- inwestowania w przedsiębiorstwach w kapitał ludzki.

Peter Grootings stwierdził, że docelowo model integracji pracy z edukacją można przedstawić graficznie:

**Szkoła = wiedza + rozwój kompetencji**  
**Przedsiębiorstwo = produkcja (usługi) + organizacja kształcąca**

Rys. 1. Model integracji pracy z edukacją

*Michał Butkiewicz*

**Grenzüberschreitende  
Erwachsenenbildung. Geschichte –  
Gegenwart – Zukunft  
(Ponadgraniczna edukacja  
dorosłych. Historia.  
Teraźniejszość. Przyszłość)**

Leibnitz, 28.06÷01.07.2001

Siódme już sympozjum poświęcone tematyce edukacji ustawicznej dorosłych w Europie Centralnej zorganizował Austriacki Związek Uniwersytetów Ludowych oraz Uniwersytet w Graz. Gospodarzom udało się zgromadzić przedstawicieli instytucji edukacyjnych z dziesięciu krajów: Czech, Słowacji, Polski, Niemiec, Słowenii, Serbii, Rumunii, Węgier, Niemiec i Austrii. Łącznie grupa uczestników liczyła około 40 osób.

Prace przebiegały w formie obrad plenarnych (obowiązywał język niemiecki) oraz grup roboczych (obowiązywał język niemiecki lub angielski). Tematyka obrad:

- Znane osobowości kształcenia dorosłych działające w wymiarze ponadgranicznym,
- Międzynarodowe organizacje i zrzeszenia kształcenia dorosłych,
- Międzynarodowe projekty, współpraca, partnerstwo,
- Europa regionów jako społeczeństwo ponadgraniczne,
- Język i kultura jako bariery i szanse,
- Media a granice państw – w przeszłości i dziś.

Polskę reprezentowali: mgr Jolanta Religa, która wygłosiła referat: Internationale Wirtschafts- und Forschungsprojekte als Entwicklungsfaktor der permanenten Bildung (Projekty naukowo-badawcze jako czynnik rozwoju edukacji ustawicznej) przygotowany wspólnie z prof. dr hab. Henrykiem Bednarczykiem, prof. Stanisław Kaczor mówiący na temat Grenzgebiete als brücken in der Europavereinigung (Pogranicza pomostami jednoczącej się Europy) oraz Marianna Mendyk – przedstawiciel polskich stowarzyszeń oświatowych działających w obszarze edukacji dorosłych z wystąpieniem: Lokale Bildungsvereine angesichts der Globalisierung (Lokalne stowarzyszenia oświatowe wobec globalizacji).

Wszyscy referenci dzielili się doświadczeniami z prowadzonych przez ich placówki międzynarodowych przedsięwzięć edukacyjnych, badawczo-naukowych, wydawniczych itp. Wygłoszone przez reprezentantów Polski referaty uwzględniały doświadczenia OKiDK ITeE w tym zakre-

sie, prezentowały osiągnięte rezultaty oraz zawierały ofertę współpracy w ramach kolejnych międzynarodowych przedsięwzięć o podobnym charakterze (Programy UE Socrates – Grundtvig, Leonardo da Vinci i inne programy wspólnotowe).

Wymiana doświadczeń i poglądów zarówno podczas obrad, jak i w kuluarach, pozwoliła na zrozumienie różnych aspektów (np. historycznych, politycznych, społecznych) mających zasadniczy wpływ na dzisiejszy stan wiedzy i rozumienie pojęć oraz procesów przemian zachodzących w edukacji dorosłych w krajach Europy Środkowej.

Podkreślono brak wzajemnej wymiany informacji między poszczególnymi krajami na temat systemów kształcenia dorosłych, ich historycznego tła, procesów ewolucji, aktualnych tendencji rozwoju, uzyskiwanych rezultatów prac naukowo-badawczych itp. Zaproponowano w związku z tym stworzenie podręcznika akademickiego obejmującego ww. zakres tematyczny.

Eksperci kształcenia dorosłych reprezentujący kraje Europy Środkowej, ubiegające się o członkostwo w Unii Europejskiej, dostrzegli zagrożenia wynikające z procesów integracji. Związane są one przede wszystkim z obawami zaniku lub osłabienia świadomości narodowej mniej licznych nacji pod wpływem ekspansji społecznej, językowej i kulturowej takich narodowości jak niemiecka, francuska czy hiszpańska.

Tegoroczne sympozjum zakończyło się propozycją zorganizowania kolejnego spotkania w naszym kraju, co przyjęto z dużą aprobatą.

*Jolanta Religa*



## **Potrzeby firm w zakresie rozwoju zasobów ludzkich na poziomie regionalnym na przykładzie województwa lubelskiego**

Warszawa, 3 lipca 2001 r.

Organizatorem seminarium było Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr oraz Narodowe Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego. Województwo lubelskie zostało wybrane w październiku 2000 r. jako jedno z 8 województw objętych *Programem PHARE – Spójność Społeczno-Gospodarcza* do zrealizowania projektu oceniającego potrzeby kadrowe i szkoleniowe przedsiębiorstw. Pozostałe województwa wybrano z Estonii, Litwy, Czech i Węgier. Projekt został zainicjowany i sfinansowany przez Europejską Fundację Kształcenia w Turynie, która jako agenda Komisji Europejskiej odpowiedzialna jest za koordynowanie programów rozwoju zasobów ludzkich w krajach przedakcesyjnych.

Wdrożeniem projektu zajmował się Urząd Marszałkowski i Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie. Jak podkreślali prowadzący seminarium przedstawiciele województwa lubelskiego, projekt należy rozumieć jako wstępną fazę wdrażania w województwie lubelskim programów rozwoju przedsiębiorczości i zasobów ludzkich, przewidywanych w ramach PHARE 2000 i 2001.

W ramach projektu zrealizowano trzy główne cele: 1) zapoznanie się z praktykowanymi przez przedsiębiorców sposobami zarządzania rozwojem zasobów ludzkich, 2) określenie podstawowych potrzeb szkoleniowych i kadro-

wych w przedsiębiorstwach pod kątem zwiększania konkurencyjności przedsiębiorstw Lubelszczyzny na rynkach krajowych i zagranicznych, 3) proponowanie długofalowych działań zmierzających do poprawy jakości zasobów ludzkich w województwie, między innymi poprzez dostosowanie szkolnictwa zawodowego do potrzeb rynku pracy oraz wprowadzenie sprawnych mechanizmów kształcenia ustawicznego w regionie.

Po przeprowadzeniu szczegółowej analizy stanu przedsiębiorczości w województwie lubelskim ustalono, że w ramach projektu zostanie zbadanych 240 losowo wybranych przedsiębiorstw reprezentujących trzy branże: przetwórstwo rolno-spożywcze, budownictwo, obróbka drewna oraz produkcja mebli. Badania przeprowadzono w oparciu o szczegółowy kwestionariusz wywiadu opracowany przez ekspertów z Europejskiej Fundacji Kształcenia. Zastosowanie tego samego narzędzia badawczego we wszystkich ośmiu województwach krajów kandydujących umożliwi analizę porównawczą ich potencjału kadrowego.

Wyniki badań pozwoliły poznać politykę kadrową przedsiębiorstw w sześciu głównych obszarach: ogólna charakterystyka przedsiębiorstwa i jego kadry, zewnętrzne otoczenie działania przedsiębiorstwa (reagowanie na presję konkurencyjną), zmiany w zatrudnieniu w ciągu ostatnich dwóch lat (problem fluktuacji kadr), poziom kwalifikacji kadr oraz występujące u pracowników niedobory wiedzy i kwalifikacji, system rekrutacji pracowników, szkolenia pracowników i działania na rzecz rozwoju przedsiębiorstw.

Jak podkreślił obecny na seminarium przedstawiciel Europejskiej Fundacji Kształcenia, odpowiedzialny za współpracę z Polską i Estonią **Helmut Zelloth**, Polska jest liderem, jeśli chodzi o zaawansowanie badań wśród ośmiu województw biorących udział w projekcie. Prezentowane seminarium jest już drugim z kolei, gdyż pierwsze odbyło się na szczęblu wojewódzkim w Lublinie. Publikacja raportu z wyników badań przewidziana jest na koniec lipca 2001 r.

Obradom przewodniczyła Dyrektor Biura Koordynacji Kształcenia Kadr **Małgorzata Rejnik**, obecni byli przedstawiciele Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, przedstawiciele pracodawców, świata nauki, samorządów lokalnych oraz wiodących w kraju instytucji edukacyjnych.

*Ireneusz Woźniak*

### **Mazowiecki rynek pracy. Regionalna polityka społeczna**

Warszawa, 4 września 2001 r.

Konferencja naukowa zorganizowana została przez Wyższą Szkołę Finansów i Bankowości w Radomiu oraz Stowarzyszenie Bez Granic z siedzibą w Warszawie. Patronat nad konferencją objął Przewodniczący Sejmiku Mazowieckiego Włodzimierz Nieporęt. Obradom i dyskusji przewodniczył Rektor Wyższej Szkoły Finansów i Bankowości prof. dr hab. Marian Żukowski.

Otwierając obrady Przewodniczący Sejmiku Mazowieckiego, pan Włodzimierz Nieporęt, określił ramy konferencji oraz odniósł się do uwarunkowań spo-

łecznych województwa mazowieckiego, a zwłaszcza problemów gospodarczych i rynku pracy. Przedstawił założenia i cele Strategii Rozwoju Województwa Mazowieckiego.

Referat inauguracyjny zatytułowany „Mazowiecki rynek pracy” wygłosił prof. dr hab. Antoni Rajkiewicz z Instytutu Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Prelegent podkreślił, że w województwie mamy do czynienia z konglomeratem lokalnych rynków pracy, na który nie ma wpływ ma stolica, co pociąga za sobą pewne deformacje w opisie statystycznym województwa jako całości.

Kolejni mówcy zaprezentowali opinie, przeważnie poparte wynikami badań, na temat różnych aspektów społeczno-ekonomicznych Mazowsza:

- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu), prof. dr hab. Maria Pawłowa (Politechnika Radomska): *Rozwój kształcenia ustawicznego – strategia rozwoju lokalnych rynków pracy;*
- prof. dr hab. Anna Olejniczuk-Merta (IRWiK, WSBiF Radom), Artur Kiwak: *Edukacja młodzieży a bezrobocie w regionie radomskim;*
- prof. dr hab. Zofia Zielińska, dr Anna Dąbrowska (SGH, WSBiF Radom): *Bezrobocie a przedsiębiorczość w małej i średniej skali;*
- dr Janusz Figurski (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu): *Losy i przydatność absolwentów szkół zawodowych.*
- dr Mirosława Janoś-Kresło (SGH, WSBiF Radom), mgr Adam P. Olek-

siuk (WSFiB Radom, Stowarzyszenie Bez Granic): *Wykształcenie – szansą na rynku pracy*;

- dr hab. Ewa Leś (UW – Instytut Polityki Społecznej), mgr Sławomir Nałęcz (Instytut Nauk Ekonomicznych PAN): *Rola organizacji społecznych w aktywnej walce z bezrobociem*;
- dr Wiesław Macierzyński (WSFiB Radom): *Promocja absolwentów – biura karier*;
- dr Bożena Balcerzak-Paradowska (IPiSS): *Wpływ bezrobocia na funkcjonowanie rodziny*;
- dr Ireneusz Woźniak (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu): *Diagnoza potrzeb szkoleniowych lokalnych rynków pracy. Wyniki projektu Agroalternatywa Mazowsze 2000*.

Konferencja przebiegała w atmosferze troskania o mazowiecki rynek pracy, zwłaszcza o perspektywy zawodowe absolwentów szkół średnich i wyższych. Jak z naciskiem powiedział pan Adam Oleksiuk ze Stowarzyszenia Bez Granic, nie brakuje przedsiębiorczych młodych ludzi, ale jak podejmować przedsięwzięcia gospodarcze, jeśli w obecnych warunkach prawno-ekonomicznych są one po prostu nieopłacalne? Dopowiem ze swej strony: jak mówić o rynku pracy, skoro walka o wolne miejsca pracy jest tak duża, że przestaje się liczyć wykształcenie i umiejętności?

*Ireneusz Woźniak*

## XIV Międzynarodowa Konferencja Naukowa DIDMATTECH

Radom, 6–7.09.2001

Międzynarodowa Konferencja **DIDMATTECH**, już czternasta z rzędu, odbyła się po raz pierwszy w Polsce. Dotychczasowe edycje miały miejsce w Republice Czeskiej i Słowackiej. Gospodarzem i organizatorem tegorocznej był Wydział Mechaniczny i Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. K. Pułaskiego oraz Instytut Technologii Eksploatacji. Patronat sprawował JM Rektor Politechniki Radomskiej prof. dr hab. inż. Wincenty Lotko, profesor zwyczajny.

Zgodnie z trzynastoletnią tradycją tegoroczna konferencja DIDMATTECH stanowiła spotkanie specjalistów oraz wybitnych uczonych z zakresu materiałoznawstwa, techniki i technologii różnych dziedzin z dydaktykami i pedagogami kształcenia zawodowego. Wśród uczestników znaleźli się pracownicy naukowo-dydaktyczni wyższych szkół technicznych, pedagogicznych i uniwersytetów, doktoranci oraz studenci reprezentujący Polskę, Republikę Czeską, Słowacką, Rosję.

W zamyśle, zgodnie z dotychczasową konwencją, organizatorzy konferencji usystematyzowali problematykę obrad, obejmującą m.in.: współczesne technologie edukacyjne, inżynierię materiałową jutra, technologie XXI wieku, kształcenie ogólnotechniczne, dydaktykę przedmiotów technicznych, kształcenie zawodowe w procesie pracy w trzy sekcje tematyczne:

- Sekcja A. Materiałoznawstwo i technologie XXI wieku.



- Sekcja B. Dydaktyczne problemy współczesnej techniki.
- Sekcja C. Procesy edukacji i ich uwarunkowania.

Przesłaniem konferencji była teza, że *„To nie technika wymaga humanizacji, lecz jej twórca i użytkownik. Sama zaś technika może być sprzymierzeńcem w edukacyjnym kształtowaniu osobowości jednostek i całych pokoleń”* (F. Wojtkun; Materiały konferencyjne, Słowo wstępne).

Interdyscyplinarność, niezwykle interesujące formy i treści wypowiedzi wystąpienia plenarnych wzbudzały zainteresowanie i żywą dyskusję wszystkich obecnych. Przewodniczący Konferencji prof. Feliks Wojtkun zaproponował odstąpienie od podziału dalszych obrad na sekcje i przeobrażenie dalszej dyskusji w „burzę mózgow”. Spotkało się to z aprobatą uczestników. Padało wiele pytań, podnoszono problemy zarówno o charakterze szczegółowym, jak i ogólnym oraz starano się wspólnie szukać na nie odpowiedzi lub propozycji rozwiązań.

Zaprezentowane wystąpienia wskazywały na wszechobecność techniki, zagrożenia, jakie ze sobą niesie, ale również na jej ogromną misję w XXI wieku, w tym humanistyczną. Prezentowano technikę jako istotny czynnik współczesnego życia, twórczo zmieniający człowieka oraz dydaktyczny wymiar współczesnej techniki. Podejmowano tematykę modernizacji systemu kształcenia nauczycieli techniki i przedmiotów zawodowych jak również optymalizacji procesu dydaktycznego realizowanego w szkołach podstawowych, średnich i wyższych. Dyskutanci zwrócili uwagę na kluczowe znaczenie kształcenia i dosko-

nalenia nauczycieli odpowiadających potrzebom współczesnej rzeczywistości, nauczycieli XXI wieku.

Większość tematów prezentowana była w kontekście globalnym, uwzględniającym procesy integracyjne. Zarówno goście zagraniczni (Prof. J. Stoffa), jak i przedstawiciele lokalnej społeczności naukowej (Prof. H. Bednarczyk) podkreślali brak konsolidacji w podejmowanych przez ekspertów pracach i badaniach naukowych, które stanowią wobec powyższego oderwane od siebie nawzajem elementy, fragmenty opracowań tej samej problematyki, bez żadnych uogólnień czy kompleksowych rozwiązań. W podsumowaniu konferencji Prof. H. Bednarczyk szczególnie mocno podkreślał konieczność współpracy, wymiany informacji, poglądów oraz wypracowywanych rozwiązań i efektów, które pozwoliłyby na efektywny udział w wielkich programach naukowo-badawczych (6. Program Ramowy Unii Europejskiej, PHARE, programy Banku Światowego, COST, edukacyjne Programy Wspólnotowe: Leonardo da Vinci, Socrates, Młodzież i inne) oraz zmierzenie się z międzynarodową konkurencją, jaka funkcjonuje na współczesnym rynku, szczególnie na rynku jednoczącej się Europy.

*Jolanta Religa*

### **Zebranie sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych**

Warszawa, 7 września 2001

W tym roku Karcie przewodniczy Związek Zakładów Doskonalenia Zawo-

dowego z Prezesem Waldemarem Warlikowskim na czele. Pierwsze zebranie przedstawicieli – sygnatariuszy miało na celu wytyczenie zadań na bieżący rok, w tym:

- przygotowanie Inauguracji Roku Szkolnego 2001/2002 w Oświacie Dorosłych,
- dyskusja nt. dalszych losów projektu ustawy o edukacji pozaszkolnej dorosłych,
- podniesienie prestiżu stowarzyszenia przez upowszechnianie informacji o jego działalności i o samych sygnatariuszach „Karty” – propozycja wydania informatora.

Ustalono, że organizacją uroczystego rozpoczęcia roku zajmie się Towarzystwo Przyjaciół Szkół Staszicowskich – nowy członek stowarzyszenia „Karta ...” i Starostwo w Końskich. Materiały z seminarium towarzyszącemu inauguracji przedstawione będą w następnym numerze naszego kwartalnika.

O konieczności kontynuowania prac nad ustawą o edukacji dorosłych wypowiedzieli się wszyscy obecni na zebraniu.

Zapadła również decyzja o wydaniu informatora o instytucjach stowarzyszonych w „Karcie Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

*Alicja Sadłowska*

### **Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie**

Olsztyn, 20–22 września 2001

IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny zorganizowany został przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we współ-

udziale Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, który gościł ponad 700 uczestników. Podczas obrad plenarnych referaty wygłosili profesorowie:

Kwieciński Zbigniew: „Edukacja dla różnic i zmienności”,

Lewowicki Tadeusz: „W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej”,

Witkowski Lech: „W stronę zdecentralizowanego rozumienia świata”,

Melosik Zbyszko: „Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy globalizacji”,

Kwiatkowski Stefan M.: „Edukacja zawodowa wobec zmian gospodarczych i społecznych”,

Szkudlarek Tomasz: „Globalizacja, ekonomia i edukacja; o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej”,

Auleytner Julian: „Edukacja bez granic”,

Nalaskowski Aleksander: „Głos pedagogiki a głos szkoły – analiza ostatniej dekady”,

Greise Hartmunt M.: „Pedagogika międzykulturowa wobec procesów globalizacji”.

Ponadto obrady odbywały się w sekcjach tematycznych:

- 1) Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie.
- 2) Edukacja dorosłych w erze globalizmu.
- 3) Edukacja, zdrowie, sport a problemy globalne.
- 4) Edukacja międzykulturowa, globalna, glokalna, narodowa – konfrontacje, nadzieje i kontrowersje.
- 5) Edukacja obywatelska – koncepcje i strategie.
- 6) Pedagogika społeczna – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość – w perspektywie europejskiej.

- 7) Główne kierunki reform oświatowych w Polsce i na świecie.
- 8) Konteksty społeczno-kulturowe w edukacji nauczycieli i pedagogów w jednoczącej się Europie.
- 9) Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy.
- 10) Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego.
- 11) Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych.
- 12) Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji.
- 13) Szkoła w zmieniającym się społeczeństwie.
- 14) Dzieje Europy i dzieje >>edukacji dla wspólnego świata<<.
- 15) Kształcenie wobec rynku pracy.
- 16) Wspólnoty edukacyjne na Warmii i Mazurach.
- 17) Edukacja a życie codzienne.
- 18) Problemy dzieciństwa w perspektywie globalnej.
- 19) Pedagogika wobec kryzysów i zagrożeń egzystencjalnych człowieka.
- 20) Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym.

Z punktu widzenia zainteresowań badawczych pracowników Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji szczególnie interesująca była sekcja XV: *Kształcenie wobec rynku pracy*, której przewodniczyli prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, dr hab. inż. Henryk Bednarczyk prof. ITeE, dr hab. Ryszard Gerlach prof. Akademii Bydgoskiej. Wystąpienia uczestników były rejestrowane na taśmach wideo z myślą, że materiał ten będzie wykorzystany w proce-

sie doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego. Na szczególną uwagę zasługują referaty i głosy w dyskusji: S.M. Kwiatkowski mówił o kształceniu zawodowym w kontekście europejskiego rynku pracy, H. Bednarczyk przedstawił nowe zadania pedagogiki pracy i dyscyplin wspomagających, Z. Wiatrowski zwrócił uwagę na powiązania edukacji zawodowej z rynkiem pracy, prof. T. Nowacki mówił o przystosowaniu edukacji zawodowej wobec wymagań współczesnego rynku pracy.

R. Gerlach scharakteryzował edukację bezrobotnych na tle rynku pracy.

Uczestnicy tej sekcji otrzymali specjalne wydanie *Pedagogiki Pracy* nr 38, w której zamieszczone zostały wybrane referaty.

Syntetyczna ocena obrad wszystkich sekcji i wnioski zaprezentowane były przez przewodniczących w ostatnim dniu Zjazdu.

*Janusz Figurski*

### **ESVA 2001 POLSKA Globalizacja a rozwój regionu**

Złoty Potok, 19–21 października 2001

European Symposium on Voluntary Associations (ESVA) skupia dobrowolne organizacje (pozarządowe) zajmujące się problematyką społeczną i oświatową. Powstała w wyniku dwustronnej współpracy holendersko-węgierskiej. Pierwsze sympozjum odbyło się na Węgrzech w 1984 r. Następnie w Holandii. Z czasem grono państw zainteresowanych tą tematyką poszerzało się. Od 1989 roku sympozja miały już charakter europejski.



Tegoroczne spotkanie poświęcone jest problemom globalizacji, przemianom i europejskiej integracji, będącymi wyzwaniami dla społeczeństw, szczególnie w krajach Centralnej i Wschodniej Europy. Sprostanie tym wyzwaniom generuje potrzebę dostosowania wiedzy i rozwijanie świadomości efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Tu jest sze-

rokie pole do działania dla ustawicznej edukacji dorosłych.

Konferencja skupi się na zagadnieniach ulepszania praktyki edukacyjnej, która ma znaczący wpływ na funkcjonowanie społeczności lokalnych i rozwój regionów.

*Alicja Sadłowska*

# Co warto przeczytać

## **Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Zarys monograficzny na XX-lecie działalności**

Stanisław Kaczor, SOP Warszawa–Toruń 2000, s. 256.

Pomysł zebrania informacji o dokonaniach Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i opublikowania ich w wydawnictwie zwartym zrodził się na IV Zjeździe Stowarzyszenia w 1996 r. Powstawały różne koncepcje ujęcia tematu, o czym pisze Autor we Wstępie. Ostateczna wersja udostępniona czytelnikowi jest interesująca ze względu na przedstawienie działalności organizacji poprzez działania konkretnych osób – członków Stowarzyszenia.

W pierwszej części opracowania przedstawiona została geneza Stowarzyszenia, działalność i dokonania organizacji jako całości. Druga poświęcona jest ocenie działalności oddziałów terenowych. Taki podział pozwolił zaprezentować drogę rozwoju i osiągnięcia organizacji silnej przecież swoimi członkami, jak również przybliżyć pracę 15 ośrodków w Polsce.

Historia stowarzyszenia potwierdza tezę, że napotykanne trudności albo niweczą dorobek i zniechęcają do działania, albo hartują i wyzwalają energię do dalszych poczynań. W przypadku SOP sprawdziła się druga możliwość. Świadczą o tym fakty.

W wyniku wprowadzenia w życie ustawy o systemie oświaty z 1991 r. możliwe stało się otwieranie szkół niepublicznych, społecznych i prywatnych. Stowarzyszenie w czasie od 1992 do 2000 r. utworzyło społeczne szkoły średnie i policealne w Poznaniu, Płocku, Łodzi, Kaliszu, Opolu, Częstochowie, Wrocławiu, Wrześni, Krakowie, Tarnowie, Ostrołęce, Zamościu, Dąbrowie Górniczej oraz społeczne wyższe szkoły w Łodzi, Opolu i Częstochowie.

Działalność wydawnicza jako jedna z form upowszechniania wiedzy rozwijana jest systematycznie. Stowarzyszenie uczestniczyło w reaktywowaniu czasopism edukacyjnych: *Pedagogika Pracy*, *Edukacja Dorosłych*, następnie *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. Samodzielnie wydawało *Oświatowca* i wiele książek z tłumaczeniem raportu opracowanego dla UNESCO pod kierunkiem Jacques'a Delorsa pt.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* na czele.

Upowszechnianie wiedzy to również seminaria i konferencje. Zorganizowano wiele konferencji krajowych i międzynarodowych, m.in.: cykl *Wiosenna Szkoła Andragogiki* przeobrażona w *Sejmik Oświaty Dorosłych*, konferencje *ESVA* (Rozalin k. Warszawy 1992, Złoty Potok 2001).

Znaczący jest wkład Stowarzyszenia w powstanie i funkcjonowanie *Karty Porozumienia Organizacji Oświa-*

ty Dorosłych skupiającej 11 instytucji i organizacji pozarządowych związanych z oświatą dorosłych.

To tylko niektóre osiągnięcia. Odśyłam czytelników do monografii. Znaleźć tam można dużo interesujących informacji, tym bardziej że źródłem ich są dokumenty pisane, obserwacje Autora zapisywane *na gorąco* i wywiady z ludźmi bezpośrednio zaangażowanymi w tworzenie Stowarzyszenia, co z pewnością wzbogaca wartość dzieła.

*Henryk Bednarczyk,  
Alicja Sadłowska*

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

Nr 2/2001

Czerniawska O.: Edukacyjne przesłania kongresów AIUTA, s. 9.

Wołk Z.: Praca zawodowa jako czynnik rzutujący na poziom życiowej aktywności ludzi dorosłych, s. 27.

Wesołowska A.E.: Drogi edukacyjne pięciu pokoleń na przykładzie jednej rodziny w Polsce, s. 39.

Półturzycki J.: Otwarte szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji akademickiej XX/XXI wieku, s. 49.

Pieczywok A.: Strategie edukacyjne oficerów, s. 69.

Braze T.G.: Metodocy-nauczyciele w systemie edukacji ustawicznej, s. 97.

Solarczyk H.: Niemiecka andragogika w lustrze czasopism, s. 107.

### **Dyrektor Szkoły**

Nr 6/2001

Balicki M.: Z doświadczeń w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli we Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, s. 2.

Kowolik P.: Kształcenie nauczycieli w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach, s. 5.

Michalski G.: Kształcenie pedagogiczne w Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej w Skierniewicach, s. 8.

Wróblewska T.: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w niepaństwowej uczelni, s. 11.

Strzemieczny J.: Szkoła ucząca się, s. 32.

Nr 7–8/2001

II Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół, s. 3.

Brzdąk J.: Rola egzaminów zewnętrznych w zapewnieniu jakości pracy szkoły, s. 10.

### **Nowa Edukacja Zawodowa**

Nr 3/2001

Kornalewska J.: Zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, s. 5.

Zientala T.: Współpraca polsko-niemiecka w zakresie kształcenia zawodowego, s. 6.

Czyszewicz-Staniak L.: Edukacja na odległość, s. 23.

Nr 4/2001

Zientala T.: Współpraca polsko-niemiecka w zakresie kształcenia zawodowego, s. 5.



Płachecka L.: Wykorzystanie metody projektów w kształceniu praktycznym, s. 8.

Pielok C.: Poradnictwo zawodowe jako forma pomocy w planowaniu kariery zawodowej, s. 16.

Fiata U.: Orientacja zawodowa w treściach programu nauczania gimnazjum, s. 20.

Popowicz A.: Ograniczenia swobodnego przepływu pracowników w Unii Europejskiej, s. 69.

### **Polski Uniwersytet Ludowy Kwartalnik Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych**

Nr 1/2001

Gołbiowski B.: Obowiązki patriotyczne i obywatelskie wobec ochrony i rozwijania dziedzictwa kultury polskiej w XXI wieku, s. 7.

Kozicka H.: Kongres Kultury Polskiej. Inspiracje i nadzieje, s. 14.

Socha J.: Wyzwania naszego czasu, s. 27.

Kopczyńska R.: Zagrożenia w oświacie rolniczej, s. 38.

Kuźmiar R.: Jaka Europa? s. 41.

Czerwińska A.: Samorządność w szkole, s. 86.

Białek E.: Rodzina w społeczności lokalnej, s. 124.

### **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

Nr 3/2001

Sauter E.: Qualitätssicherung ist Kernaufgabe beruflicher Bildung.

Zapewnienie jakości głównym zadaniem kształcenia zawodowego, s. 3.

Gnahn D.: Weiterbildungsqualität – auf dem Wege zu mehr Verbindlichkeit.

Jakość doskonalenia – na drodze do większej komplementarności, s. 13.

Hall A.: Neue Aufgabenfelder und zukünftige Qualifikationsanforderungen: Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen durch Betriebsbefragungen. Nowe obszary zadaniowe i przyszłościowe wymogi kwalifikacyjne: wczesne rozpoznawanie kierunków rozwoju kwalifikacji poprzez konsultacje z przedsiębiorstwami, s. 31.

Saudt E., Kottmann M.: Die Lücke zwischen gewerblicher und akademischer Ausbildung blockiert Innovationen!

Luki między kształceniem w zakładzie pracy a kształceniem akademickim blokują innowacje! s. 41.

Müller-Tamke W., Selka R.: Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern.

Doradztwo na poziomie regionalnym dla zapewnienia dalszego rozwoju ofert szkoleniowych w nowych landach, s. 46.

Nr 4/2001

Dybowski G., Walter M.: Internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung stärken

Umacniajmy współpracę międzynarodową w zakresie kształcenia zawodowego, s. 3.

Borch H., Wordelmann P.: Internationalisierung des dualen Systems. Strategien und Forderungen.

Międzynarodowe upowszechnianie systemu dualnego – Strategie i wymagania, s. 5.

Dybowski G., Wiegand U.: Qualifizieren für den Globalisierungsprozess.

Kwalifikacje w procesie globalizacji, s. 11.

Fahle K.: Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ im Kontext der europäischen Bildungszusammenarbeit.

Memorandum o kształceniu ustawicznym w kontekście europejskiej współpracy w kształceniu, s. 17.

Hoene B., Höhns G.: Wie weiter nach TRANSFORM? Erfolgreiche Hilfe zur Transformation der Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa.

Co dalej z TRANSFORM? Skuteczna pomoc w transformacji kształcenia zawo-

dowego w Europie Środkowej i Wschodniej.

Zimmermann A.: Handwerksförderung durch Berufsbildung in Russland.

Wspieranie rzemiosła przez kształcenie zawodowe w Rosji, s. 31.

Wallenborn M.: Berufliche Bildung und virtualles Lernen in der Entwicklungszusammenarbeit.

Kształcenie zawodowe i nauka wirtualna w rozwoju współpracy.

## Contents

<b>COMMENTARY</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Cooperation within scientific research and educational practice .....	5
<b>PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD</b>	<b>7</b>
<b>Adult education in globalisation era – section II</b> .....	7
<b>Jan Saran:</b> Adult education – between necessity and offer of globalisation and social reality .....	9
<b>Zbigniew Zawadzki:</b> Non-Governmental Organisations as a form of social activity .....	20
<b>Maria Pawłowa, Dorota Koprowska, Maria Mendyk:</b> Local educational associations facing the globalisation .....	33
<b>Stanisław Karaś:</b> Education as a chance for rural area development and a one of the conditions of success .....	37
<b>Beata Boczukowa:</b> Directions of adult education development ....	39
<b>CONTINUING ADULT EDUCATION EXPERIENCES</b>	<b>43</b>
<b>Zbigniew Osiński:</b> Preparation of the teachers to plane their own way of professional development .....	43
<b>Iwona Górska:</b> Professional development of the teacher in a scope of theoretical concepts .....	54
<b>Jerzy Stochmialek:</b> Theory and practice of integrative education of handicapped students .....	60



<b>INTERNATIONAL COOPERATION</b>	<b>70</b>
<b>Ewa Przybylska:</b> Future needs learning. Learning needs future ...	70
<b>Jolanta Religa, Henryk Bednarczyk:</b> German Adult Education Association activities in Poland .....	74
<b>Stanisław Kaczor:</b> Polish prospect on globalisation .....	79
<b>ADULT EDUCATION AND THE LABOUR MARKET</b>	<b>85</b>
<b>Lech Antkowiak:</b> Experiences from the voivodship programme execution AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000 CZ. II ....	85
<b>Agata Szydlik-Leszczyńska:</b> Higher education and adaptation to the labour market requirements .....	90
<b>Joanna Trzepalka:</b> Educational offer and active methods of co-interaction unemployment in Radom administrative district .....	101
<b>OUTSTANDING OF EDUCATIONAL WORKERS</b>	<b>109</b>
A memory of Father – professor Ryszard Wroczyński – <i>Tomasz Wroczyński</i> .....	109
<b>CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA</b>	<b>112</b>
<b>WORTH READING</b>	<b>124</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>130</b>
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	<b>132</b>

## Inhaltsverzeichnis

<b>KOMMENTAR</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Zusammenarbeit in Wirtschaftsprojekte und der pädagogischen Praxis .....	5
<b>PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT</b>	<b>7</b>
Erwachsenenbildung in Globalisierung Zeitrechnung– Sektion II .....	7
<b>Jan Saran:</b> Erwachsenenbildung – zwischen Notwendigkeit, Angebot der Globalisierung und gesellschaftlichen Realität .....	9
<b>Zbigniew Zawadzki:</b> Außerregierungseinrichtung als eine Form von sozialen Aktivität .....	20
<b>Maria Pawłowa, Dorota Koprowska, Maria Mendyk:</b> Lokale Bildungsvereine angesichts der Globalisierung .....	33
<b>Stanisław Karaś:</b> Bildung als die Entwicklungschance der Landgebieten und Erfolgsbedingung im Leben .....	37
<b>Beata Boczukowa:</b> Entwicklungsrichtungen der Erwachsenenbildung .....	39
<b>ERFAHRUNGEN DER WEITERBILDUNG DER ERWACHSENEN</b>	<b>43</b>
<b>Zbigniew Osiński:</b> Vorbereitung der Lehrer zur beruflichen Selbstentwicklung .....	43
<b>Iwona Górska:</b> Berufsentwicklung des Lehrers ins Licht der ausgewählten theoretischen Konzeptionen .....	54
<b>Jerzy Stochmialek:</b> Theorie und Praxis von der Bildung der benachteiligten Studenten .....	60

<b>INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT</b>	<b>70</b>
<b>Ewa Przybylska:</b> Zukunft braucht Lernen. Lernen braucht Zukunft .....	70
<b>Jolanta Religa, Henryk Bednarczyk:</b> Tätigkeit des Deutschen Volkshochschul – Verbandes e.V in Polen .....	74
<b>Stanisław Kaczor:</b> Globalisierung aus der polnischen Aussicht ...	79
<b>ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT</b>	<b>85</b>
<b>Lech Antkowiak:</b> Zur Realisierung des Wojwodschatsprogramms AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000 II Teil .....	85
<b>Agata Szydlik-Leszczynska:</b> Hochschulbildung und Anpassung zu den Anforderungen des Arbeitsmarkts .....	90
<b>Joanna Trzepakka:</b> Bildungsangebot und die aktive Formen der Gegenmaßnahme der Arbeitslosigkeit in Radom Bezirk .....	101
<b>PERSONEN DER BERUHMTEN BILDUNGSTRÄGER</b>	<b>109</b>
Erinnerungen über dem Vater – dem Professor Ryszard Wroczyński – <i>Tomasz Wroczyński</i> .....	109
<b>KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN</b>	<b>112</b>
<b>LESENSWERTES</b>	<b>124</b>
<b>CONTENTS</b>	<b>128</b>
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	<b>132</b>

## Содержание

### КОММЕНТАРИЙ 5

- Хенрик Беднарчик:** Сотрудничество в областях научных исследований и педагогической практики..... 5

### ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 7

- Образование взрослых в эре глобализации – секция II** ..... 7
- Ян Саран:** Образование взрослых – между необходимостью и предложением глобализации, а общественной реальностью . 9
- Збигнев Завадзки:** Общественные организаций, как один из видов общественной активности ..... 20
- Мария Павлова, Дорота Копровска, Мария Мэндик:** Локальное просветительное ассоциаций, а явление глобализации 33
- Станислав Карась:** Образование шансом развития сельских районов и условием успеха в жизни ..... 37
- Беата Бучукова:** Направления развития просвещения взрослых.. 39

### ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 43

- Збигнев Осиньски:** Подготовка учителей к планированию личного профессионального развития ..... 43
- Ивона Гурска:** Профессиональное развитие учителей на основе избранных теоретических концепций ..... 54
- Ежи Стохмялэк:** Теория и практика интеграционного образования студентов нуждающихся в медицинской помощи ..... 60



<b>МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО</b>	<b>70</b>
<b>Эва Пшибыльска:</b> Будущему нужно усвоение знаний. Усвоение знаний необходимо будущему .....	70
<b>Йолянта Релига, Хенрик Беднарчик:</b> Деятельность Германского Союза общественных университетов в Польше .....	74
<b>Станислав Качор:</b> Глобализм с польской точки зрения .....	79
<b>ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА</b>	<b>85</b>
<b>Лех Антковяк:</b> Отчет после реализации программы „АГЛОАРТЕРНАТЫВА МАЗОВШЕ 2000” ч. II .....	85
<b>Агата Шидлик-Лещиньска:</b> Высшее образование и приспособление к требованиям рынка труда .....	90
<b>Йоанна Тжепалка:</b> Образовательное предложение и активные формы противодействия безработицы в радомском регионе.....	101
<b>ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ</b>	<b>109</b>
Воспоминание об Отце – профессоре Ришарде Врочиньском – <i>Томаш Врочиньски</i> .....	109
<b>КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ</b>	<b>112</b>
<b>ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ</b>	<b>124</b>
<b>CONTENTS</b>	<b>128</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>130</b>



## ZAMÓWIENIE

Lp.	Autor lub redaktor, tytuł	Cena (zł)	Liczba egz.	Do zapłaty (liczba egz. × cena)
1	B. Baraniak (red.): <i>Dobór treści kształcenia zawodowego</i>	20,00		
2	B. Baraniak, M. Butkiewicz: <i>Standaryzacja treści kształcenia zawodowego</i>	20,00		
3	H. Bednarczyk: <i>Zadania zawodowe i kształcenie mechaników</i>	15,00 20,00*		
4	H. Bednarczyk (red.): <i>Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych i edukacji</i>	25,00		
5	M. Bochniak (red.): <i>Trójjęzyczny specjalistyczny słownik programowania i akredytacji kwalifikacji zawodowych w informatyce (j. angielski, j. niemiecki, j. polski)</i>	10,00		
6	A. Chabior: <i>Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości</i>	18,00		
7	J. Figurski, K. Symela (red.): <i>Modułowe programy nauczania w praktyce kształcenia zawodowego</i>	35,00		
8	K. Gawroński (red.): <i>Zmiany w powiatowej oświacie</i>	20,00		
9	J. Gontarczyk: <i>Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich</i>	15,00		
10	E. Goźlińska, F. Szlosek: <i>Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego</i>	15,00		
11	S. Januszewski, T. Sagan, F. Szczucki, H. Świątek: <i>Eksploatacja urządzeń elektrycznych i energoelektrycznych</i>	25,00		
12	A. Jopkiewicz, E. Suliga: <i>Biologiczne podstawy rozwoju człowieka</i>	15,00		
13	Z. Kramek (red.): <i>Metody i procedury akredytacji kwalifikacji zawodowych na europejskim rynku pracy (j. angielski, j. niemiecki, j. polski)</i>	25,00		
14	W. Kruszwicki, K. Symela: <i>Poprawa jakości pracy szkoły</i>	25,00		
15	Cz. Kupisiewicz: <i>Rzecz o kształceniu</i>	22,00		
16	S.M. Kwiatkowski: <i>Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej</i>	20,00		
17	J. Moos (red.): <i>Liceum techniczne</i>	20,00		
18	T. Nowacki: <i>Zawodoznawstwo</i>	30,00*		
19	T. Ornatowski, J. Figurski: <i>Praktyczna nauka zawodu</i>	40,00*		
20	M. Piotrowski, A. Kirejczyk: <i>Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych</i>	25,00		
21	Cz. Plewka, H. Bednarczyk: <i>Vademecum menedżera oświaty</i>	35,00 40,00*		
22	Cz. Plewka: <i>Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych cz. I i II</i>	25,00 (cz. I) 20,00 (cz. II)		
23	K. Symela: <i>Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego</i>	21,00		
24	K. Symela: <i>Teoretyczno-metodyczne podstawy doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia zawodowego</i>	25,00		
25	F. Szlosek: <i>Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych</i>	15,00		
26	F. Szlosek: <i>Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce</i>	25,00		
27	B. Wojtasik (red.): <i>Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe...</i>	20,00		
28	I. Woźniak (red.): <i>Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy</i>	20,00		
29	T. Wujek: <i>Wprowadzenie do andragogiki</i>	25,00		
	<i>Czasopisma (roczna prenumerata)</i>			(liczba numerów × cena)
	<i>Rocznik Pedagogiczny</i>	13,00		
	<i>Pedagogika Pracy (półrocznik)</i>	26,00		
	<i>Edukacja Ustawiczna Dorosłych (kwartalnik)</i>	40,00		
	<i>Polish Journal of Continuing Education</i>	15,00		
	<i>Edukacja Dorosłych (kwartalnik)</i>	40,00		
	<i>Ruch Pedagogiczny (WSP-ZNP) (kwartalnik)</i>	40,00		
	<i>Przegląd Historyczno-Oświatowy (kwartalnik)</i>	24,00		

Oświadczamy, że jesteśmy, nie jesteśmy\*\* płatnikami podatku VAT i posiadamy numer identyfikacyjny .....  
oraz że upoważniamy sprzedawcę do wystawienia faktury VAT bez podpisu nabywcy. Należność uregulujemy:  
przelewem na konto, gotówką przy odbiorze\*\* (koszty przesyłki pokrywa sprzedawca).

\*\* Niepotrzebne skreślić.

\* Oprawa twarda.

.....  
podpisy osób upoważnionych

## 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, Seminaaria, 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: [alicja.sadlowska@itee.radom.pl](mailto:alicja.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 11101473-401470000338  
Cena 1 egz. wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.**



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

# WSPÓLCZESNOŚĆ A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

*Praca pod redakcją:*  
Henryki Kwiatkowskiej  
Tadeusza Lewowickiego  
Stanisława Dylaka

Warszawa 2000

# ŹRÓDŁA INSPIRACJI WSPÓLCZESNEJ EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

*Praca zbiorowa pod redakcją:*  
Henryki Kwiatkowskiej  
i Tadeusza Lewowickiego



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP  
POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

IV OGÓLNOPOLSKI ZJAZD PEDAGOGICZNY  
OLSZTYN 2001

# PEDAGOGIKA I EDUKACJA WOCIE NOWYCH WSPÓLNOT I RÓŻNIE W JEDNOZĄCĄCEJ SIĘ EUROPIE

WYDZIAŁ IV

WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY  
KATEDRA PEDAGOGIKI  
KATEDRA PSYCHOLOGII  
KATEDRA SOCJOLOGII  
KATEDRA HISTORII PEDAGOGIKI  
KATEDRA ETYKI

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP  
Warszawa

Łiszczula Jeruszka (red.)

# EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Kształcenie zawodowe a rynek pracy

PISS

ISSN 1507-6563



07>

9 771230 920017