

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(38)/2002

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

## 3/2002

Edukacja  
dorosłych  
– służba  
społeczna

Ogólnopolska inauguracja roku  
edukacji dorosłych 2002/2003  
ZWOLEŃ



Education and Culture

Leonardo da Vinci

LEONARDO DA VINCI  
POLSKA

EMCET

de Bank

## **WYDAWCY:**

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

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich  
ul. Pawińskiego 10 m. 25, 02-106 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**

**Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki  
ul. Ogrodowa 47, 42-200 Częstochowa**

**Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna  
ul. Piwna 3, 87-800 Włocławek**

---

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

---

**3(38)/2002**

## **RADA PROGRAMOWA**

dr hab. inż. prof. Henryk Bednarczyk,  
dr Christ Gronkholm (Finlandia), dr Wiesław Gworys,  
dr Kurt Habekost (Dania), dr Winfried Höhn (Niemcy),  
prof. dr hab. Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś,  
prof. Jozsef Katus (Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk,  
mgr Zbigniew Kuźmiński, dr hab. prof. Maria Pawłowa,  
dr hab. prof. Ryszard Parzęcki, dr Roman Patora,  
mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski,  
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja),  
dr hab. prof. Jerzy Stochmiałek, prof. Janos Sz. Toth  
(Węgry)

## **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),  
Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś,  
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,  
Alicja Sadłowska (sekretarz),  
Stanisław Suchy, Jolanta Religa,  
Joanna Tomczyńska (red. prowadzący)  
Marcin Olifirowicz, Joanna Fundowicz

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**

---

## **KOMENTARZ**

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA  
ROKU EDUKACJI DOROSŁYCH  
2002/2003

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ  
EDUKACJI DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

WSPÓŁPRACA  
MIĘDZYNARODOWA

SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

---

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY  
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

Nakład 900 egz.

---

Tłumaczenia:

Język angielski – Marta Jacyniuk

Język niemiecki – Jolanta Religa

Język rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2002



EDUKACJA  
USTAWICZNA  
DOROSŁYCH

3(38)/2002

**KOMENTARZ**

7

**Henryk Bednarczyk:** Edukacja dorosłych – służba społeczna ..... 7

**OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU EDUKACJI  
DOROSŁYCH 2002/2003**

9

**Ewa Przybylska:** „Tygodnie nauki dorosłych” – jako forma  
promocji edukacji całościowej ..... 9

**Tomasz Maliszewski:** Uniwersytety Ludowe wobec wyzwań  
współczesności – czyli rzecz o pewnej pomorskiej inicjatywie..... 16

**Stefan Szmidt:** Dlaczego Fundacja Kresy 2000?..... 25

**Stanisław Kaczor, Teresa Sarleja:** Stowarzyszenie Wszech-  
nica Roztoczańska – osiągnięcia i perspektywy..... 29

**Henryk Bednarczyk:** Samoorganizacja i edukacja społeczno-  
ści wiejskich ..... 31

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

37

**Jerzy Stochmiałek:** Kształcenie otwarte i kształcenie na odległość  
w procesie globalizacji ..... 37

**Barbara Piątkowska:** Ku edukacji otwartej..... 48

**Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska:** Praca jako główna for-  
ma działalności człowieka dorosłego ..... 52

**Maja Buczkowska-Gola:** Doskonalenie zawodowe nauczycieli..... 58

**Wolfgang Reichelt, Kathrin Hensge:** Wirtualne forum dla  
szkoleniowców ..... 65

<b>DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH</b>	<b>73</b>
<b>Zbigniew Kramek:</b> Lokalne systemy edukacji zawodowej .....	73
<b>Tadeusz Gawlik:</b> Działalność edukacyjna SIMP.....	80
<b>Marta Czechowska:</b> Kształcenie pedagogów społecznych na uniwersytetach polskich .....	84
<b>Janusz Skwarek:</b> Doskonalenie nauczycieli.....	92
<b>Teresa Sagan:</b> „Co się dzieje w gniazdach” – projekt edukacji ekologicznej.....	99
<b>Anna Soin, Rafał Soin, Jacek Tyczyński:</b> Nowy sposób przygotowania multimedialnych materiałów do nauczania.....	103
<b>Agnieszka Roguska:</b> Wspomaganie rozwoju kultury lokalnej z udziałem telewizji kablowej na podstawie badań (streszczenie) .....	108
<b>EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY</b>	<b>109</b>
<b>Andrzej Sołoma:</b> Kapitał ludzki – bogactwo olsztyńskich biznesmenów .....	109
<b>Jolanta Religa:</b> Przedakcesyjny program rozwoju zasobów ludzkich dla Mazowsza – projekt Phare 2001.....	115
<b>WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA</b>	<b>119</b>
<b>Krzysztof Symela:</b> Analiza potrzeb szkoleniowych w projekcie Leonardo da Vinci „Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych” .....	119
<b>SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW</b>	<b>127</b>
Profesor Tadeusz Wujek (1927–2002) – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	127
Wspomnienie o Pani Profesor Wandzie Rachalskiej – <i>Krzyszyna Lelińska</i> .....	129

**KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA** **131**

Priorytety badawcze w pedagogice dorosłych – środowiskowe seminarium naukowo-dydaktyczne, Kazimierz Dolny, 10–11. kwietnia 2002 – *Joanna Bubicz* ..... 131

IV Szkoła Młodych Andragogów – *Tomasz Sułkowski*..... 134

Doskonalenie pracy socjalnej w Europie Środkowej i Wschodniej: międzynarodowe sympozjum Pedagogiki Społecznej – *prof. Jerzy Stochmialek* ..... 137

**CO WARTO PRZECZYTAĆ** **140**

O powstaniu i trzech latach działalności Wszechnicy Roztoczańskiej, Stanisław Kaczor – *Czesław Plewka* ..... 140

Pionierzy, współtwórcy i twórcy psychologii naukowej, Czarniecki K. – *Piotr Kowolik* ..... 142

**CONTENTS** **145**

**INHALTSVERZEICHNIS** **147**

**СОДЕРЖАНИЕ** **150**

# Komentarz

## EDUKACJA DOROSŁYCH – SŁUŻBA SPOŁECZNA

Tytuł spotkania naukowego w Zwoleniu inauguruje rok edukacji dorosłych 2002/2003 sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji i Oświaty Dorosłych symbolizuje tradycyjne zadania oświaty i podkreśla ich aktualność. To prawda – pozostają prawie te same zadania: wyrównywanie szans (deficytów w wykształceniu) ustawiczne kształcenie w ciągu całego życia, ale przecież w zupełnie zmienionych warunkach. Postęp techniczny, globalizacja, komputeryzacja, Internet otwierają coraz większe możliwości przed coraz bardziej wykształconym społeczeństwem. Ale też coraz bardziej staje się widoczna cywilizacyjna marginalizacja całych grup społecznych, szczególnie społeczności wiejskich. Od wieków uznaje się edukację za główny sprawczy czynnik efektywnej polityki społecznej. Edukacja staje się również coraz częściej strategią rozwoju dla samorządów i państwa.

Upływająca kadencja samorządowa dobitnie pokazuje, że jedynymi realnymi sukcesami większości samorządów są budowane lub remontowane i coraz lepiej wyposażone szkoły. Tak więc dopiero transformacja i kryzys wprowadziły rzeczywiste priorytety dla lokalnej polityki edukacyjnej. Niestety nie możemy odnotować podobnego zaangażowania samorządów w edukację dorosłych. Zresztą również kolejne rządy, państwo podnosząc hasła ustawiczności kształcenia w zakresie poprawy ustawodawstwa i praktycznego wspierania edukacji dorosłych angażują się za mało.

Skala problemu i następstw uzasadnia podjęcie szerokiego programu powszechnej edukacji dorosłych na miarę powojennego programu walki z analfabetyzmem. Wierzmy, że po uspokojeniu i stabilizacji systemu szkolnego Pani Minister Krystyna Łybacka skutecznie wesprze edukację dorosłych. Tymczasem za wszelką cenę budynki po coraz częściej zamykanych szkołach winny stać się świetlicami internetowymi, bibliotekami, lokalnymi centrami kultury. Szkoły wiejskie również winny przypomnieć sobie zadania pracy środowiskowej i misji kulturotwórczej.

Państwo i samorządy jednak nie poradzą sobie z problemem powszechnej ustawicznej edukacji. Zachęcanie do ciągłego kształcenia zatrudnionych, bezrobotnych i seniorów, a także motywowanie do pracy mimo wysokiego bezrobocia jest ogromnym wyzwaniem, wyzwaniem dla wielkich organizacji oświatowych, ale szczególnie dla lokalnych społeczności. Stąd wybór miejsca. Właśnie Zwolenia, ziemi zwoleńskiej związanej z wielkim poetą Renesansu Janem Kochanowskim. Szczególnie bliskie są



nam stwierdzenia Jana Kochanowskiego: *Naprzód mądrość, która czego szukać, a czego się chronić, uczy*, a także idee humanizmu zawarte w nowych wtedy koncepcjach kultury, społeczeństwa i człowieka. Dzisiejsze nawoływania do humanizmu, rozwoju osobowości każdego człowieka powoduje w całym świecie zainteresowanie twórczością Renesansu, ale i własną historią, poszukiwaniem własnej tożsamości. Stąd również publikacje doświadczeń Sycyny, Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, Wszechnicy Roztoczańskiej czy Fundacji Kresy. A więc okazuje się, że można aktywizować lokalną społeczność, otworzyć na świat, na współpracę europejską.

W Zwoleniu jest dobra okazja do przypomnienia programu Renesans – Integracja 2002–2004 zainicjowanego przez Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, a realizowanego pod patronatem Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Właściwym staje się odwołanie do czerwcowej konferencji „Idee humanistyczne Renesansu w integracji europejskiej”. Pozostaje więc dalej edukacja służbą społeczną w innych warunkach. Tytuł tegorocznej inauguracji jest pewnego rodzaju powtórzeniem tytułu z jubileuszowej książki niedawno zmarłego, znanego andragoga, dyplomaty i archiwisty profesora Tadeusza Wujka.

O Profesorze, księdze i seminarium piszę w rozdziale Sylwetki wybitnych oświatowców.

Przekazując naszym Czytelnikom kolejny numer Edukacji Ustawicznej Dorosłych w dniu inauguracji 2002/2003 roku edukacji dorosłych proszę o przyjęcie życzeń rozwoju ustawicznej edukacji oraz pomyślności i zdrowia dla organizatorów, wykładowców, studentów i słuchaczy.

*Henryk Bednarczyk*

# Ogólnopolska inauguracja roku edukacji dorosłych 2002/2003

**Ewa Przybylska**

Przedstawicielstwo w Polsce Instytutu Niemieckiego Związku Uniwersytetów  
Powszechnych

## **„TYGODNIE NAUKI DOROSŁYCH” JAKO FORMA PROMOCJI EDUKACJI CAŁOŻYCIOWEJ**

Idea „Tygodnia nauki dorosłych” (*Adult Learners Week, Lernwoche für Erwachsene*) narodziła się na gruncie europejskim w 1992 roku w Wielkiej Brytanii. Zaczepnięto ją z doświadczeń Stanów Zjednoczonych, które już wcześniej podjęły szereg inicjatyw mających na celu popularyzację edukacji dorosłych. W drugiej połowie lat 90. „Tygodnie nauki dorosłych” – wzorem Wielkiej Brytanii – zaczęto organizować także na innych kontynentach i w innych państwach Europy: w Australii i na Jamajce w 1995 r., w Afryce Południowej, Belgii, Słowenii i Szwajcarii – 1996 r. i od 1998 roku we wszystkich państwach Unii Europejskiej.

Tylko w pierwszym kwartale 2002 roku odbyło się na całym świecie czterdzieści imprez oświatowych tego rodzaju, ponad połowa z nich – w Europie. Wśród organizatorów znalazły się nie tylko kraje członkowskie Unii Europejskiej, ale także państwa rekonstruujące lub budujące od nowa narodowe systemy oświatowe po dziesięcioleciach zniewolenia przez systemy totalitarne lub zniszczeniach wojennych. Do grona państw, które zobowiązały się do regularnego organizowania „Tygodni nauki dorosłych”, a tym samym – w myśl rekomendacji światowych gremiów, jak CONFINTEA V w Hamburgu, konferencja „Edukacja dla wszystkich” w Dakarze w 2000 roku i „Memorandum o edukacji całościowej” Komisji Europejskiej z 2001 roku – do inspirowania dorosłych do nauki całościowej dołączyły: Albania, Bułgaria Bośnia i Hercegowina, Litwa, Rumunia, Rosja, Ukraina, Chorwacja, Łotwa i Cypr. Cele tych inicjatyw są zbieżne, niezależnie od bardzo zróżnicowanych uwarunkowań społecznych, politycznych, gospodarczych poszczególnych państw. Stanowią swoiste kampanie reklamujące i propagujące naukę całościową. Składa się na nie szereg imprez pu-

blicznych skierowanych do możliwie najszerszego grona odbiorców. Zaplanowane są na kilka kolejnych dni roku. Mają za zadanie nagłośnić problematykę, stąd aktywny w nich udział mediów. Skierowane są tak do decydentów politycznych nie dostrzegających wagi edukacji całościowej, jak i dorosłych, którzy nie przekonali się dotąd o konieczności podejmowania wysiłku edukacyjnego przez całe życie. Zgodnie z duchem czasu znaczna część aktywności w ramach „Tygodni nauki” kierowana jest do osób usytuowanych najniżej w hierarchii społecznej, posiadających znikome kwalifikacje zawodowe, żyjących na marginesie społeczeństwa. Równie ważnym celem, przyświecającym kampanii, jest inicjowanie ogólnokrajowej debaty na temat tworzenia warunków dla rozwoju społeczeństwa uczącego się przez całe życie. W rzeczywistości oznacza to zawiązanie na kilka dni w roku platformy do dyskusji i wymiany poglądów między ekspertami, politykami, urzędnikami resortów związanych z oświatą oraz innymi zainteresowanymi partnerami społecznymi, czerpiącymi z kwalifikacji pracobiorców. Zasadniczo kampaniom przyświecają cztery podstawowe cele:

- Popularyzacja edukacji dorosłych, płynących z niej korzyści oraz przekonanie jak najszerszych kręgów społeczeństwa o konieczności kształcenia się przez całe życie,
- Prezentacja całego spektrum możliwości i ofert w ramach edukacji ustawicznej,
- Promocja współpracy między partnerami instytucjonalnymi i społecznymi na rzecz tworzenia lepszych warunków do nauki dorosłych,
- Zwrócenie uwagi na problemy, zwłaszcza poszkodowanych społecznie.

„Tygodnie nauki dorosłych” mają wprowadzić charakter narodowy, a w niektórych krajach wręcz regionalny, niemniej są wpisane w kalendarium europejskie i coraz silniej akcentują zbieżność celów i jedność europejskiej oraz światowej polityki edukacyjnej. CONFINTEA V, zalecając nawiązanie wspólnej sieci „Tygodnia nauki dorosłych Narodów Zjednoczonych” (*United Nations Adult Learners Week*), stworzyła podwaliny dla rozwijającej się w tej dziedzinie współpracy międzynarodowej. W listopadzie 1999 roku UNESCO podjęła uchwałę, na mocy której we wrześniu 2000 roku oficjalnie wystartował projekt „Międzynarodowy tydzień nauki dorosłych” (*International Adult Learners Week*). Ma on na celu tworzenie pomostów między inicjatywami poszczególnych państw, intensyfikację w zakresie wymiany doświadczeń pomiędzy organizatorami oraz wzajemną pomoc. Pracom sieci przewodniczy Instytut Pedagogiki UNESCO, który koordynuje działania, prowadzi dokumentację, zleca badania i promuje różnorodne inicjatywy sprzyjające kreowaniu nowej kultury uczenia się. W grudniu 2001 roku w Brukseli pod egidą Instytutu Pedagogiki i Komisji Europejskiej odbyła się pierwsza konferencja 21 krajowych koordynatorów „Tygodni nauki dorosłych”, poświęcona przede wszystkim ewaluacji dotychczasowych inicjatyw. Na 2002 rok Komisja Europejska przewiduje publikację sprawozdania opartego o dokumentację prowadzoną przez poszczególnych organizatorów „Tygodni nauki”. W krajach europejskich inicjatywy przyłączenia się do światowego ruchu tworzenia nowej kultury uczenia się wyszły od ministerstw oświaty (w jednej czwartej państw), od krajowych instytutów edukacji dorosłych (również jedna czwarta), w większości jednak od organizacji pozarządowych, działających w dziedzinie edukacji, kultury lub pomocy cha-

rytatywnej. Wyjątkiem jest Jugosławia, w której inicjatywę przejął Wydział Andragogiki Uniwersytetu w Belgradzie. We wszystkich niemal krajach powołano komitety organizacyjne, w skład których weszli przedstawiciele największych organizacji edukacji ustawicznej oraz urzędów i instytucji żywo zainteresowanych nauką i kwalifikowaniem społeczeństwa. Dla przykładu komitet organizacyjny w Holandii zrzeszał 6 instytucji, w Estonii, w Norwegii od 10 do 20 (w różnych latach), w Albanii, Bośni i Hercegowinie, Bułgarii oraz Słowenii – ponad 50, w Austrii, Niemczech, Szwajcarii – ponad 100 organizatorów edukacji ustawicznej, którzy w ramach tygodnia nauki zaproponowali około 1000 lokalnych imprez w całym kraju. Na temat frekwencji na tych imprezach większość krajów podaje jedynie dane szacunkowe. Tylko Austria, Bośnia i Hercegowina oraz Słowenia dysponują rzetelnymi informacjami. W Austrii na przestrzeni trzech lat uczestnictwo w „Tygodniach nauki” wzrosło z 60 do ponad 100 tysięcy, w Bośni i Hercegowinie z 800 uczestników w roku 2000 do 5 tysięcy w 2001 roku, w Słowenii z 10 tysięcy w 1996 roku do ponad 45 tysięcy podczas piątego już „Tygodnia nauki dorosłych” w 2001 roku. W organizacji pierwszego słoweńskiego festiwalu w 1996 roku uczestniczyło 56 lokalnych organizatorów edukacji ustawicznej, w 2001 roku – ponad 550. Liczba imprez wzrosła w tym okresie z 500 do 2500. We wszystkich krajach, które zdecydowały się na organizację „Tygodnia nauki”, scenariusz przebiega w podobny sposób. Uroczysta inauguracja ma zazwyczaj miejsce w stolicy. W regionach i miasteczkach w ramach „Tygodnia” odbywają się liczne imprezy publiczne w instytucjach, szkołach, uniwersytetach, klubach, bibliotekach, galeriach, urzędach pracy, centrach kongresowych, domach opieki społecznej i ratuszach, a także w plenerze: w parkach, na ulicach, stadionach i centralnych placach w formie festynów czy ulicznych jarmarków. Ich celem jest przede wszystkim dotarcie z ideą edukacji całościowej do możliwie wielu mieszkańców, uświadomienie im zarówno potrzeby edukacji w każdym wieku, jak i zapoznanie z rzeczywistymi szansami i możliwościami podjęcia lub kontynuacji nauki.

Drugi rodzaj aktywności w ramach „Tygodni nauki” stanowią inicjowane równocześnie z imprezami dla szerokiej społeczności konferencje, fora dyskusyjne i warsztaty dla ekspertów różnych dziedzin – pedagogów, działaczy społecznych, polityków oświatowych i pracodawców. Program „Tygodnia nauki dorosłych” zależy od kreatywności, pomysłowości i zasobów finansowych organizatorów. Możliwości jest wiele. Słowenia, Szwajcaria i Wielka Brytania punktem kulminacyjnym obchodów „Tygodnia nauki” uczyniły konkursy dla uczestników i organizatorów edukacji dorosłych. Typową ofertą szwajcarską są wycieczki z przewodnikiem po miastach. W Wielkiej Brytanii punkt centralny obchodów stanowią odwiedziny w Parlamencie, w Islandii dominują „dni otwarte” w zakładach pracy oraz imprezy dla całych rodzin. W Finlandii przez tydzień w roku organizuje się w miejscach ogólnie dostępnych konkursy na najlepsze logo promujące edukację całościową, w Rosji podczas podróży pociągiem i statkiem przez cały kraj eksperci zwiedzają instytucje edukacji ustawicznej i obradują nad możliwościami poprawy warunków do nauki dorosłych. Jednak najbardziej rozpowszechnioną formą obchodów „Tygodnia nauki” we wszystkich krajach są prezentacje ofert

kursowych poszczególnych organizatorów edukacji ustawicznej połączone z indywidualnym poradnictwem dla zainteresowanych. W zależności od priorytetów organizatorów „Tygodnie nauki” odbywają się pod konkretnymi hasłami. W Finlandii co rok imprezom towarzyszy nowa myśl przewodnia, w Wielkiej Brytanii wszystkie dotychczasowe imprezy podporządkowane były hasłu „Nauka dla pracy, czasu wolnego i przyjemności”, w Jugosławii dominował temat „Obywatelstwo i nauka demokracji”. „Tydzień nauki dorosłych” jest hasłem umownym i symbolicznym, pod którym kryją się w poszczególnych krajach rozmaite koncepcje. W Belgii w 2001 roku obchody trwały dwa dni, lokalne imprezy w RFN, Bułgarii, Rumunii Bośni i Hercegowinie czy Estonii od trzech do pięciu dni, zaś w niektórych regionach Niemiec aż osiem dni; w Rosji podróż ekspertów przez kraj trwała ponad dwa tygodnie. Miernikiem powodzenia „Tygodnia nauki dorosłych” jest po pierwsze to, czy udało się przekonać nawet nielicznych o konieczności pokonania dystansu dzielącego ich od instytucji oświatowych i uczenia się w ogóle, po drugie, czy zapoczątkuje zmiany w świadomości decydentów medialnych, którzy poprzez zaangażowanie środków masowego przekazu mogą wywierać znaczny wpływ na postawy edukacyjne dorosłych. Szczególny postęp w dziedzinie komunikacji między środowiskami oświatowymi i dziennikarzami odnotowano w niemal wszystkich krajach organizujących „Tygodnie nauki dorosłych” zwłaszcza na płaszczyznach lokalnych. W przeciwieństwie do mediów o zasięgu ogólnokrajowym lokalne gazety, radio i telewizja w niektórych krajach (Bośnia i Hercegowina, Norwegia, Rumunia, Rosja) chętnie, wręcz entuzjastycznie włączają się w popularyzację idei edukacji całościowej. Dotychczas tylko w nielicznych państwach, jak Albania, Bułgaria, Niemcy, Szwecja, Wielka Brytania i Jugosławia obchody „Tygodni nauki” odbiły się głośnym echem w centralnych gazetach oraz ogólnokrajowych programach telewizyjnych i radiowych. W Szwajcarii ukazało się ogółem 1800 artykułów prasowych na temat obchodów krajowego „Tygodnia nauki”, w Islandii jednym z organizatorów była Krajowa Służba Radiowa (*National Broadcasting Service*), w Estonii zwycięzca nagrody „Uczący się roku” (*Learner of the Year*) wystąpił w programie telewizyjnym cieszącym się dużą popularnością. Jako przykład koncepcji, rozwiązań organizacyjnych i treści merytorycznych krajowych „Tygodni nauki dorosłych” niech posłuży Rumunia, kraj, który na przestrzeni ostatnich lat z determinacją walczy o pokonanie dystansu, jaki dzieli go w obszarze edukacji od wysoko rozwiniętych krajów europejskich<sup>1</sup>. W dniach 7–11 listopada 2001 odbył się w Rumunii drugi już „Tydzień nauki dorosłych”, stanowiący szeroko zakrojoną, ogólnokrajową kampanię na rzecz popularyzacji edukacji całościowej<sup>2</sup>. Przyświecało mu motto „Festiwal waszych możliwości”, zaś podtytuł „Narodowy rynek edukacji ustawicznej” sugerował priorytet, który organizatorzy zamierzali zaakcentować na forum publicznym w nadziei na wspólne wypracowanie koncepcji prowadzącej do ładu i stabilizacji. W tym celu zor-

<sup>1</sup> Por. Ellinor Haase, Mariana Matache, Christoph Rabanus, Rumunia – kraj w okresie przełomu, w: E. Przybylska (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> Por. *Zweite Lernwoche für Erwachsene in Rumänien 7.–11. November 2001*, w: Heribert Hinzen (red.), *Lernen für Alle. Lernfeste in Südosteuropa 2001*, Bonn 2002, s. 74–85.

ganizowano w prestiżowej Międzynarodowej Hali Wystaw ROMEXPO giełdę organizatorów edukacji ustawicznej. Celem giełdy było w szczególności podniesienie rangi edukacji całościowej w świadomości obywateli, podkreślenie znaczenia sektora edukacji ustawicznej w obrębie narodowego systemu oświaty, popularyzacja innowacyjnych metod nauczania i uczenia się poprzez prezentację szczególnych osiągnięć oferentów działających na rynku, propagowanie nauki jako przyjemnej i pożytecznej formy spędzania czasu wolnego. Głównym inspiratorem i zarazem instytucją przewodzącą wszelkim działaniom organizacyjnym był Krajowy Związek Uniwersytetów Powszechnych, wspierany przede wszystkim przez urzędy państwowe, m.in. ministerstwa oświaty, kultury i sportu, pracy i spraw socjalnych oraz Krajową Komisję Edukacji Zawodowej. W skład komitetu organizacyjnego weszli przedstawiciele artykułujący interesy najbardziej aktywnych instytucji i organizacji społecznych, działających we wszystkich obszarach edukacji ustawicznej, co spowodowało, iż to gremium zostało powszechnie uznane za reprezentatywne dla rumuńskiej edukacji ustawicznej, skupiającej organizacje państwowe oraz prywatne. Do najważniejszych zadań komitetu należało opracowanie programu obchodów, współpraca z różnymi środowiskami oświatowymi, rozwój strategii promującej imprezę, koordynacja przedsięwzięć realizowanych w różnych regionach kraju oraz ewaluacja całego zamierzenia pod kątem organizacji kolejnych „Tygodni nauki”. Ogółem w obchodach drugiej edycji „Tygodni nauki dorosłych” aktywnie uczestniczyło 195 organizatorów edukacji ustawicznej z ponad 35 regionów kraju. W samym Bukareszcie swoją ofertę zaprezentowały 42 organizacje rządowe i pozarządowe. Większość z nich skorzystała z możliwości, jaką stworzyła giełda w ROMEXPO. Równoległe z główną prezentacją w siedzibach poszczególnych instytucji, bibliotekach, szkołach, centrach komputerowych i wielu innych miejscach odbywały się dyskusje, kursy oraz imprezy kulturalno-oświatowe, w których uczestniczyli obok kierownictw i pracowników tych instytucji także profesjonalni doradcy. Charakter obchodów „Tygodnia nauki” w regionach, miastach i poszczególnych instytucjach był bardzo zróżnicowany i zależał przede wszystkim od inicjatywy, pomysłowości i zaangażowania lokalnych władz oraz kierownictw i pracowników instytucji edukacji ustawicznej. W niektórych regionach akcent położono na popularyzację współpracy między uczniem, szkołą i rodzicami, w innych na promocję instytucji edukacji dorosłych, w dwóch regionach (Prahova i Botosani) dokonano uroczystego otwarcia nowych uniwersytetów ludowych, liczne były również programy przeznaczone dla bezrobotnych, uchodźców i migrantów żyjących w skrajnie nędznych warunkach. Otrzymali możliwość zapoznania się ze swoimi prawami, informację o dostępnych źródłach pomocy i szansach na uczestnictwo w kursach alfabetyzacyjnych lub innych formach oświatowych. W jednej ze szkół w Tirgu Jiu zorganizowano wystawę prac artystycznych więźniów. Szczególnie wysoko oceniono inicjatywę, z jaką wystąpiło kierownictwo ROMEXPO, a mianowicie zorganizowanie w kuluarach giełdy punktu pośrednictwa pracy. Wyrażane są ponadto opinie, iż drugi „Tydzień nauki dorosłych” miały znaczny wpływ na przyspieszenie i intensyfikację prac odpowiednich gremiów rządowych nad nowoczesną ustawą o edukacji całościowej oraz spowodo-

wał zainteresowanie mediów tą problematyką. Sondaż przeprowadzony wśród zwiedzających giełdę w ROMEXPO potwierdził, iż większość osób (51%) dowiedziała się o niej ze środków masowego przekazu, w tym 22% z prasy, 22% z telewizji, 7% z radia. Dla 13% źródłem informacji były plakaty, 7% dowiedziało się bezpośrednio od instytucji uczestniczących w przedsięwzięciu, 33% od znajomych, 14% trafiło na giełdę przypadkowo, pozostali (ok. 6%) podali inne źródła informacji<sup>3</sup>. Warto podkreślić, iż organizacja „Tygodnia nauki dorosłych” w Rumunii była możliwa dzięki efektywnym staraniom rumuńskich instytucji edukacji ustawicznej o finansowanie ze środków europejskich oraz prywatnych sponsorów.

Krajem, który edukację społeczeństwa traktuje z niezmierną powagą, odpowiedzialnością i w swej polityce naznaczył jej miejsce priorytetowe, jest Słowenia. Jako jedno z pierwszych państw na świecie przystąpiła do promowania nowej kultury uczenia się. Powstał ruch społeczny, który od 1996 roku regularnie organizuje „Słoweński tydzień edukacji całożyciowej” (*Slovenian Lifelong Learning Week, LLW*). W ocenie przedstawicieli instytucji i organizacji edukacji ustawicznej „Tydzień nauki” nie pozostaje bez wpływu na rozwój teorii i praktyki edukacyjnej w kraju oraz na aktywność edukacyjną obywateli różnych generacji. Ma duże znaczenie także dla organizatorów edukacji, albowiem stwarza im unikatową szansę publicznej prezentacji dokonań i wyartykułowania problemów towarzyszących ich pracy na co dzień. „Tydzień nauki” w Słowenii odbywa się tradycyjnie w trzecim tygodniu października. Jednocześnie organizacje o zasięgu krajowym, lokalnych oferentów edukacji ustawicznej i nieformalne inicjatywy obywatelskie. Aktywnie w „Tygodniu nauki” uczestniczą przedszkola, szkoły, uniwersytety, kluby sportowe, placówki edukacji dorosłych i seniorów, księgarnie, muzea, urzędy pracy oraz agencje rozwoju regionalnego.

Dynamika „Tygodni nauki” w latach 1996–2001<sup>4</sup>

Rok	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Oferenci	59	137	267	374	500	550
Imprezy	500	1000	1500	1900	1900	2500
Obecność mediów	163	623	457	600	820	1350

Liczba odwiedzających bądź uczestniczących w różnego rodzaju imprezach organizowanych w ramach LLW wzrosła z 10 tysięcy w 1996 roku do 40 tysięcy w 2001 roku. W rzeczywistości dzięki Internetowi informacje o obchodach i celach przyświecających organizatorom docierają do znacznie szerszych kręgów społeczeństwa. Oferenci edukacji ustawicznej podkreślają, iż za każdym razem po „Tygodniach nauki”

<sup>3</sup> Jak wyżej, s. 82.

<sup>4</sup> Por. Woche des Lebenslangen Lernens in Slowenien, w: Heribert Hinzen, Lernen für Alle. Lernfeste in Südeuropa 2001, Bonn 2002, s. 88.

wzrasta liczba chętnych do udziału w kursach. Ambicją instytucji i osób organizujących słoweńskie „Tygodnie nauki” jest stworzenie możliwie oryginalnych propozycji programowych, skutecznie wspierających realizację celu. Monotonia i rutyna oznaczałyby utratę efektywnego instrumentu kształtowania postaw proedukacyjnych i wpływu na ogólną atmosferę w procesie kreowania społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Do tradycyjnych form popularyzacji idei edukacji całożyciowej, do których sięgają słoweńscy organizatorzy „Tygodni nauki”, należą ceremonie otwarcie nowo powstałych instytucji i centrów komputerowych, prezentacje wydawnictw, wieczory autorskie, koncerty, pokazy filmowe, imprezy sportowe, podróże studyjne i wiele innych. Tradycją stało się też aktywowanie połączeń telefonicznych, umożliwiających konsultacje ze specjalistami różnych dziedzin, punkty poradnictwa oraz informacji. Od 1997 roku przyznawana jest coroczna nagroda dla osób, inicjatyw lub instytucji szczególnie zasłużonych w dziedzinie edukacji ustawicznej. Na przestrzeni ostatnich sześciu lat przyznano 63 nagrody. Otrzymały je zarówno pojedyncze osoby, jak i zespoły i organizacje. 36 nagród za wybitne postępy w nauce przyznano uczestnikom edukacji dorosłych. 27 organizatorów ofert edukacyjnych zostało nagrodzonych za szczególne zaangażowanie i osiągnięcia w promocji edukacji ustawicznej. Nagrody są wręczane z reguły podczas centralnej inauguracji „Tygodnia nauki”. Tradycyjną formę obchodów stanowią również ogólnokrajowe kolokwia, poświęcone za każdym razem innym zagadnieniom. Uczestniczą w nich przedstawiciele różnych organizacji edukacji ustawicznej oraz specjaliści wielu dziedzin: psychologii, pedagogiki, nauk społecznych, politycznych i innych. Przykładowo, kolokwium w 1998 roku przyświecało hasło „Edukacja dorosłych jako czynnik integracji społecznej”, w 1999 roku – „Edukacja dorosłych ku aktywnemu obywatelstwu – konieczność czy utopia”, w 2000 roku temat brzmiał: „Alfabetyzacja, partycypacja i społeczeństwo zorientowane na wiedzę”. „Tygodnie nauki” swoją atrakcyjność zawdzięczają ponadto wielu innym inicjatywom, które corocznie dostarczają nowych niespodzianek. W 1999 roku ogłoszono m.in. wielki konkurs malarstwa pod hasłem „Uczyć się i rosnać”, natomiast w roku 2000 konkurs fotografii pod hasłem „Życie znaczy uczyć się – niech towarzyszy temu radość”. Najlepsze prace znalazły się na kalendarzach ściennych i plakatach propagujących LLW w 2000 roku. Wiele czyni się w Słowenii, by slogan „Słowenia – uczący się kraj” stał się w możliwie bliskiej przyszłości stwierdzeniem wiernie odzwierciedlającym stan faktyczny. Duże zasługi w dziele tworzenia klimatu sprzyjającego całożyciowej nauce przypisuje się Słoweńskiemu Instytutowi Edukacji Dorosłych (SIAE)<sup>5</sup>, który jako wiodąca instytucja badawcza koordynuje przygotowania i obchody LLW. Rozwija koncepcje, animuje poszczególnych organizatorów do współuczestnictwa, opracowuje materiały informacyjne i reklamowe oraz sprawozdania. Czuwa również nad stroną www i systemem komputerowym, umożliwiającym m.in. regularną ewaluację poszczególnych etapów realizacji LLW. Instytut prowadzi swoją działalność pod nadzorem narodowego komitetu obchodów „Tygodnia nauki całożyciowej”, w skład którego

---

<sup>5</sup> Jak wyżej, s. 98.



wchodzą przedstawiciele największych instytucji publicznych, w tym sponsorów, jak Ministerstwo Oświaty czy Ministerstwo Pracy, Rodziny i Spraw Socjalnych.

## **Literatura**

1. Heribert Hinzen (red.), Lernen für Alle. Lernfeste in Südosteuropa, Bonn 2002.
2. Stability Pact for South Eastern Europe, w: Bulletin der Erwachsenenbildung in Makedonien 12/2001.
3. [www.fssk-bg.org](http://www.fssk-bg.org).
4. [www.openunsubotica.co.yu](http://www.openunsubotica.co.yu).
5. [www.pkj.co.yu](http://www.pkj.co.yu).
6. [www.llw.acs.si](http://www.llw.acs.si).
7. [www.llw.acs.si/forum/](http://www.llw.acs.si/forum/).
8. [www.llw.acs.si/novicke/](http://www.llw.acs.si/novicke/).

**Tomasz Maliszewski**  
Uniwersytet Gdański

## **UNIWERSYTETY LUDOWE WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI – CZYLI RZECZ O PEWNEJ POMORSKIEJ INICJATYWIE**

Wyzwania, które niosą ze sobą czasy współczesne, wymagają redefinicji wielu dotychczasowych postaw i zachowań w podejściu do edukacji. Jest to dla wszystkich czytelników na tyle oczywiste – a przy tym szczegółowo i wieloaspektowo naświetlone w dziesiątkach tekstów tzw. literatury przedmiotu – że wątku tego rozwijać w niniejszym tekście nie musimy... i nie będziemy. Chciałbym natomiast już na wstępie zaakcentować co innego. Otóż wydaje się, że w naszych nieustających poszukiwaniach „nowego” zbyt często niestety zapominamy o wielu wartościowych, znanych z dziejów oświaty koncepcjach, które przez dziesięciolecia służyły kolejnym pokoleniom i to z bardzo dobrym skutkiem. Tymczasem nawiązanie do sprawdzonych wzorców edukacyjnych z przeszłości i ich twórcza modyfikacja w celu przygotowania do realizacji współczesnych zadań oświatowych może przynieść efekty nie do przecenienia w podejmowaniu owych wyzwań. Takie inicjatywy edukacyjne, jak ruch wszechnicowy,

uniwersytety powszechnie czy uniwersytety ludowe mają przecież ciągle jeszcze do spełnienia konkretne zadania w społeczeństwie. Ba, w niektórych obszarach edukacyjnych trudno sobie wyobrazić instytucje czy organizacje, które mogłyby je zastąpić!

W swoich rozważaniach chciałbym się skupić na jednej ze wskazanych wyżej instytucjonalnych form oświaty dorosłych – uniwersytetach ludowych. Szczególnie wiele uwagi poświęcę jednej z pomorskich placówek – Kaszubskiemu Uniwersytetowi Ludowemu, z którym jestem związany poprzez szereg inicjatyw oświatowych, i gdzie pełnię funkcję sekretarza Rady Programowej. A zatem do dzieła...

\* \* \*

Internatowe uniwersytety – choć niedoceniane i częściowo już niestety w Polsce zapomniane – wydają się koncepcją ciągle jeszcze interesującą pośród różnych form oświaty dorosłych. Wyrosłe z XIX-wiecznej tradycji filozoficznej Skandynawii (Ch. Brunn, M.F.S. Grundtvig, V. Rydberg i in.), stanowią mniej lub bardziej istotne elementy systemów edukacyjnych kilkudziesięciu krajów na różnych kontynentach. Ich geneza – o czym powszechnie wiadomo – związana jest z osobą Grundtviga – światłego Duńczyka, który jeszcze w latach 1830. rzucił hasło „szkoły dla życia” rozwiniętej później twórczo w ideę *folkehøjskole* (pol.: uniwersytet ludowy). Głównymi celami tej innowacji pedagogicznej miały być: wychowanie obywatelskie i rozbudzanie świadomości narodowej, a także – niemal od początku – propagowanie wiedzy zarówno o kraju, jak i o regionie, edukacja środowiskowa (ekologiczna), szerzenie nowoczesnej oświaty rolniczej oraz szeroko rozumiana animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza środowisk lokalnych. Pomysł oparcia edukacji o takie aspekty, jak: wspólny pobyt w internacie, partnerstwo na linii nauczyciel/wychowawca – uczeń/wychowanek, wykorzystanie doświadczeń życiowych słuchaczy, tzw. „żywe słowo” itp. szybko zaakceptowano w całej Skandynawii, a z czasem – uniwersytety ludowe pojawiły się również w wielu innych miejscach na świecie. Na ziemiach polskich pierwsze placówki wzorowane na skandynawskich wzorcach powstały w zaborze rosyjskim. Przyjęto w polskim piśmiennictwie historyczno-pedagogicznym, że „palma pierwszeństwa” należy tutaj do Pszczelina (rok zał.: 1900; *jest to zatem wg wielu autorów symboliczna data początków uniwersytetów ludowych w naszym kraju*). Wkrótce podobne placówki powstały również w kilku innych miejscowościach. Pierwszym uniwersytetem ludowym w odrodzonej po I wojnie światowej Polsce był słynny UL w Dalkach k. Gniezna księdza Antoniego Ludwiczaka (zał. 1921). Z około dwudziestu placówek działających w okresie pomiędzy obiema wojnami należałoby też przynajmniej wspomnieć o UL Ignacego Solarza: w Szycach (1924–1931) i Gaci Przeworskiej (1931–1939), gdyż ich dorobek jest najlepiej opracowany od strony naukowej i rozpropagowany, a spuścizna tego wybitnego oświatowca do dziś dnia stanowi inspirację dla wielu współczesnych animatorów ruchu UL w Polsce (m.in. dla ogólnopolskiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych). Stopniowo „odkrywamy” też w coraz bardziej szczegółowych badaniach archiwalnych „niezłomnych” UL-owców z tamtych czasów i ich UL (np. na Pomorzu współczesne uniwersytety ludowe miały swoich prekursorów w postaci placó-

wiek w Zagórzku k. Rumi (zał. 1926) i w Bolszewie k. Wejherowa (zał. 1938). Formułę uniwersytetu ludowego starano się wykorzystywać również w czasie II wojny światowej (m.in. tajne placówki W. Babinicza czy N. Kozłowskiego). Żywiołowy, aczkolwiek krótkotrwały, rozwój ruchu nastąpił po jej zakończeniu. Niestety został on zastopowany w 1948 roku ze względu na zbyt dużą niezależność od nowych elit politycznych. Po 1956 roku pozwolono na działanie zaledwie kilku placówkom. Zmianę sytuacji przyniósł dopiero przełom lat 1980. i 1990., kiedy to zaczęło pojawiać się więcej niezależnych inicjatyw w tym zakresie. W dniu dzisiejszym istnieje w Polsce przynajmniej kilkanaście nurtów nawiązujących do tradycji uniwersytetów ludowych – zarówno świeckich, jak i kościelnych. Trafiają one ze swoją ofertą do zróżnicowanych kręgów społeczeństwa, nie tylko w środowiskach wiejskich. Niestety próby jednoczenia się polskiego ruchu uniwersytetów ludowych (podejmowane, m.in. przez środowisko skupione wokół prof. Tadeusza Pilcha w I poł. lat 1990. czy przez społeczność współdziałającą z Kaszubskim UL w latach 1997–2000) nie przyniosły jak dotychczas zbyt wielu rezultatów. Wydaje się jednak, że na przestrzeni najbliższych kilku lat powinno dojść do wyłonienia się wspólnej reprezentacji polskich UL, w celu lepszego zabezpieczenia interesów edukacyjnych środowisk, w których prowadzą one swoją działalność.

Niestety wśród krajowych inicjatyw UL-owskich wyraźnie brakuje tych klasycznych – opartych o internat. Na terenie Polski funkcjonuje bowiem współcześnie zaledwie kilka. Ich kadra i współpracownicy różnymi sposobami starają się znaleźć drogi wyjścia z pewnego zastoju (żeby nie napisać: kryzysu), który internatowe uniwersytety ludowe od kilku lat przeżywają. Często brakuje przy tym jasnej wizji przyszłości i twórczej zadumy nad unowocześnieniem programów, które przyciągnęłyby słuchaczy, oraz przysłowiowe „sławę i ...pieniądze”... Wielu już się niestety poddało... Trzeba jednak od razu w tym miejscu wyraźnie podkreślić, iż kilka placówek funkcjonuje świetnie trafiając w najbardziej żywotne potrzeby edukacyjne swoich środowisk lokalnych, fantastycznie animując owe środowiska, wychodząc szeroko ze współpracą międzynarodową itd.

W ostatnich latach ciekawe doświadczenia w zakresie realizacji tak sformułowanych zadań zdobył działający na północy kraju Kaszubski Uniwersytet Ludowy (KUL). Poniżej pozwolę sobie zatem pokrótce przybliżyć Czytelnikowi jego historię i główne kierunki działań edukacyjnych przezeń podejmowanych.

Pomorski KUL został utworzony w 1982 roku i nawiązuje w swej działalności dydaktyczno-wychowawczej zarówno do idei bpa Grundtviga, jak i polskich tradycji w tym zakresie. W latach 1980. podstawowym zadaniem UL było szkolenie pracowników wiejskich placówek kultury z kilku pomorskich województw. Od początku istnienia podejmował on też sprawy oświaty i kultury regionu Kaszub. Bazując na współpracy ze środowiskami twórczymi, grupą niepokornych nauczycieli-regionalistów czy pracownikami naukowymi Uniwersytetu Gdańskiego, KUL realizował programy inspirowane działalnością kulturalną i oświatową społeczności wiejskich. Dzięki silnemu zakorzenieniu w regionie i ugruntowanym związkom ze społecznością Kaszub i Pomorza placówka nie przeżywała „chudych lat” u progu lat 1990., co było doświadczeniem

znacznej części internatowych UL, które dotrwały do okresu transformacji. Wydaje się, iż Kaszubski Uniwersytet Ludowy w pełni wykorzystał szansę, jaką dawały postępujące zmiany ustrojowe w ostatniej dekadzie XX stulecia. Oferta programowa została nieznacznie zmodyfikowana i dopasowana do warunków budowania samorządności lokalnej i demokracji. Jej społeczny odbiór potwierdził zasadność zaproponowanych kierunków aktywności edukacyjnej.

KUL od dwudziestu lat działa w oparciu o siedzibę w Wieżycy (pow. kartuski). Stałe rozszerzane oferty w latach 1990. spowodowało jednak konieczność poszukania nowych obiektów. Szczupłość dotychczasowej bazy stała się bowiem jednym z istotnych hamulców dalszego rozwoju – ze względu na brak miejsca w salach dydaktycznych i internacie dla wszystkich chętnych. W 1995 r. udało się pozyskać XIX-wieczny dworek otoczony parkiem w Starbieniu k. Choczewa (pow. wejherowski), w którym po zakończeniu remontu otwarto Filię Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego. Dziś zatem KUL mieści się w dwóch obiektach w różnych częściach woj. pomorskiego (w grudniu 2000 r. udało się też – po długich bojach – ostatecznie uregulować stosunki własnościowe w tej kwestii!).

Od strony formalnej Kaszubski UL jest niepubliczną placówką oświatowo-wychowawczą, która działa pod patronatem Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (dużej pozarządowej organizacji regionalnej) wchodząc jednocześnie w skład jego struktury organizacyjnej. Zrzeszenie nadało Uniwersytetowi statut, który określa jego zadania, organy i ich właściwości. Powoływana przez Zarząd Główny ZK-P Rada Programowa uchwała programy działania oraz preliminarze budżetowe. Bieżącą pracę UL organizuje dyrektor (od początku istnienia placówki – Marek Byczkowski) powoływany również przez Zarząd Główny. Od wiosny 1997 roku uniwersytet ludowy nosi imię Józefa Wybickiego. Wybór patrona nie był przypadkowy. Podobnie jak J. Wybicki – placówka stara się bowiem twórczo łączyć w pracy oświatowej sprawy rozwoju regionu z aktywnością na rzecz pomyślności całej ojczyzny. KUL nawiązuje m.in. do mniej znanego epizodu w życiu tego wielkiego Pomorzana: *Małej Akademii*. Prowadził on ją w swojej posiadłości w Będominie (nieдалеко Wieżycy) w latach 1772–1773, próbując w praktyce realizować własne koncepcje edukacji obywatelskiej. *Akademia* gromadziła okoliczną młodzież i dorosłych, z którymi Wybicki dyskutował o problemach politycznych i gospodarczych kraju oraz kreślił wizje jego ratowania przed upadkiem. Spotkania odbywały się w duchu otwartości i poszanowania dla odmiennych poglądów. Dziś trudno oprzeć się wrażeniu, że *Mała Akademia* była ideą bardzo bliską koncepcji uniwersytetu ludowego – tym bardziej cenną, że rodzimą: polską i pomorską. Symbolem pomorskiego KUL-u jest ...bocian (przez co podobieństwa ideowe do *Wszechnicy Sycyńskiej* wydają się jeszcze bliższe!).

Główne kierunki działalności programowej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego im. Józefa Wybickiego skupiają się wokół edukacji obywatelskiej, edukacji kulturalnej (regionalnej) oraz ekologii. Są to filary niemalże wszystkich programów oświatowo-kulturalnych placówki. Wynikają one zarówno z tradycji, jak i realnych wyzwań współczesnego świata. Generalnym celem UL jest wyposażenie słuchaczy w takie

kompetencje społeczne, aby byli oni twórczymi, żyjącymi pełnią życia, świadomymi obywatelami – dbającymi o własny rozwój, jak i rozwój społeczności, którą współtworzą.

Bodajże najważniejsze zadanie od chwili powstania placówki stanowi edukacja obywatelska. Kompetencje społeczne uzyskiwane w Kaszubskim UL są istotnym uzupełnieniem kompetencji zawodowych, których zdobycie umożliwia oficjalny system oświaty. Przydatność tego typu oświaty zwiększa się szczególnie w okresach, kiedy to przed społeczeństwami stają nowe wyzwania – związane z demokratyzacją życia publicznego, reformą samorządową itp. Wiele inicjatyw – z którymi rokrocznie uniwersytet ludowy występuje – świadczy, że stara się on jak najlepiej wypełnić tę tradycyjną UL-owską powinność względem lokalnej i regionalnej społeczności. Od wielu lat łączy go wspólne projekty edukacyjne z różnymi organizacjami pozarządowymi i organami samorządowymi Pomorza. Uniwersytet ludowy utrzymuje ściśle związki z powiatami (szczególnie kartuskim i wejherowskim), z wieloma gminami: burmistrzami, wójtami miast i wsi regionu – raz po raz organizując prelekcje czy dłuższe szkolenia z zakresu szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej. Podejmował wiele projektów edukacyjnych, nastawionych na problematykę samorządności lokalnej i budowania struktur państwa demokratycznego. W ostatnich latach KUL zajął się też sprawą doskonalenia kadr dziennikarskich dla prasy lokalnej. Jest to zadanie nie do przecenienia w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego w naszym kraju na obszarach poza wielkimi aglomeracjami miejskimi (*doświadczenia, które placówka posiadała w stymulowaniu rozwoju „czwartej władzy” na Pomorzu, zostały wykorzystane m.in. w kształceniu dziennikarzy dla niezależnej prasy lokalnej na Białorusi*). KUL intensywnie wspiera i promuje także różnorodne inicjatywy oświaty niezależnej na terenie całego kraju – służąc radą i pomocą organizacyjną w tym zakresie.

Drugą z najważniejszych funkcji Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego jest edukacja regionalna – rozumiana jako wspieranie rozwoju kultury regionalnej oraz upowszechniania różnych form twórczości artystycznej. Przy czym idzie tu o wskazanie potrzeby życia zgodnie z regionem, jego tradycją, kulturą i historią. Nie oznacza to jedynie chęci zapoznania z regionalnymi wartościami, ale też chęci zaszczepienia u słuchaczy konieczności ich rzetelnego szanowania i twórczego pomnażania. Wieżycyki Uniwersytet od wielu lat realizuje szereg zadań zmierzających do ochrony dziedzictwa kaszubskiej kultury ludowej oraz kontynuowania lokalnych tradycji artystycznych i rękodzielniczych. Podejmowane są liczne inicjatywy w tym zakresie: plenery artystyczne i kursy dla twórców nieprofesjonalnych, koncerty, spektakle itp. UL organizuje warsztaty dla twórców ludowych, nauczycieli i dzieci, których celem jest podtrzymanie ginących dziedzin rękodziela i sztuki ludowej. Dzięki nim rozwijają się: hafciarstwo, rzeźba w drewnie, tkactwo, garncarstwo, plecionkarstwo i inne dziedziny twórczości. W efekcie działań placówki udało się m.in. reaktywować tradycyjne kaszubskie malarstwo na szkło. Należy też wspomnieć o cyklu warsztatów z zakresu dorocznej obrzędowości czy też wigilie twórców ludowych, odbywające się w Wieżycy. KUL często pośredniczy w wymianie grup artystycznych pomiędzy regionem a zagranicą. W swoich działaniach edukacyjnych związanych z kulturą stara się łączyć trady-

cję z nowoczesnością. W siedzibie głównej w Wieżycy istnieje zatem od lat unikatowa stała wystawa współczesnej sztuki kaszubskiej. Prace twórców ludowych coraz liczniej eksponowane są również w nowej filii w Starbieniu. Placówka bowiem chce zachować kaszubską kulturę i tradycję, ocalić i upowszechnić to, co w nich najbardziej wartościowe i – co region może wnieść do wspólnej Europy.

Trzecim filarem aktywności edukacyjnej KUL-u jest ekologia. Z jednej strony wynika to z tradycji uniwersytetów ludowych, w których zawsze podkreślano konieczność życia w zgodzie z naturą. Z drugiej zaś – placówka zlokalizowana jest w regionie Polski, gdzie udało się ocalić znaczne obszary przed degradacją. Podejmowane działania nastawione są głównie na tworzenie uniwersalnego programu wiedzy o środowisku, kształtowanie postaw przyjaznych naturze oraz propagowanie idei proekologicznych. Ambicją UL-u jest wypracowanie strategii ekorozwoju Kaszub, idącej w kierunku zachowania niezwykłych walorów tej ziemi i upowszechniania zasad zrównoważonego rozwoju. W tym celu przygotowane są seminaria i konferencje, ekologiczne obrazy studyjne, „Zielone Akademie”, kursy rolnictwa ekologicznego, prace nad Lokalnymi Agendami 21 itp. Ich zadaniem jest dotarcie z nowoczesną wiedzą ekologiczną do jak największej grupy zainteresowanych – młodzieży, nauczycieli, samorządowców i rolników. KUL jest też idealną bazą wypadową dla potrzeb różnych form tzw. „turystyki miękkiej” – przyjaznej naturze. W Starbieniu powołany został w 1995 r. – we współpracy z Duńczykami, Politechniką Gdańską i polskimi ekologami – Ośrodek Edukacji Ekologicznej wyposażony w unikalne rozwiązania techniczne, m.in.: turbinę wiatrową (moc – 250 kW), kolektory słoneczne do podgrzewania wody użytkowej (pow. 30 m<sup>2</sup>), piec CO na biopaliwa (moc – 260 kW), biologiczną oczyszczalnię ścieków, okna energooszczędne i dźwiękoszczelne i oszczędzacz zużycia wody. Służą one celom demonstracyjnym podczas kursów. Dzięki zastosowaniu metod pracy charakterystycznych dla UL-u zajęcia ekologiczne mogą przyjmować otwartą formułę i nietypowe formy. Uświadamianie zagrożeń oraz inspirowanie koncepcji zrównoważonego rozwoju regionu jest jednym z najważniejszych zadań naszego uniwersytetu.

Istotną rolę w pracy uniwersytetu ludowego odgrywa współpraca z podobnymi instytucjami w innych krajach. Placówka rozwija swoje powiązania międzynarodowe: Dzięki temu przygotowano wiele projektów oświatowo-kulturalnych o charakterze wykraczającym poza granice Polski. Dzisiaj Kaszubski UL ściśle kooperuje z kilkoma organizacjami uniwersytetów ludowych i powszechnych na terenie Niemiec, podtrzymuje i rozwija swoje tradycyjne już kontakty z wieloma podmiotami edukacyjnymi w Danii i Szwecji, a także podejmuje bardzo udane próby współpracy z bliźniaczymi instytucjami i organizacjami Białorusi, Estonii, Finlandii, Holandii, Litwy, Łotwy, Norwegii, Węgier i in. Współpraca zagraniczna umożliwia realizację wielu projektów edukacyjnych, ekologicznych i kulturalnych, wykraczających poza granice Polski.

Przed pomorskim uniwersytetem stają też kolejne wyzwania. Po intensywnych pracach na rzecz uruchomienia i ożywienia oświatowo-kulturalnego nowej filii KUL w Starbieniu (lata 1995–2001) nadszedł obecnie czas na ponowne zdefiniowanie funkcji i zadań, które powinny być realizowane w kompleksie edukacyjno-noclegowym

siedziby głównej w Wieżycy. Współdecydować o tym będą zapewne: potrzeby edukacyjne społeczności powiatu kartuskiego i macierzystego Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, interesy oświatowo-kulturalne całego Pomorza, a także – ambicje placówki, aby realizować projekty o charakterze ogólnopolskim i międzynarodowym, co będzie wymagało spełnienia oczekiwań i standardów określonych przez różnorodnych partnerów zewnętrznych. Program nazwano „Wieżycza – nowe otwarcie”, a obliczony jest na najbliższe 4–5 lat. W czasie jego trwania wypracowanych zostanie wiele szczegółowych zadań oświatowych, które zostaną włączone do oferty programowej. Współpraca w tym zakresie Starostwa Powiatowego w Kartuzach, Zarządu Głównego ZK-P, środowiska pracowników i współpracowników samego KUL, jak i szeregu innych podmiotów będzie nieodzowna. Od umiejętności podejmowania nowych wyzwań przez wszystkich partnerów zależeć będzie przyszłość części uniwersytetu ludowego zlokalizowanej na stokach Wieżycy.

Kończąc prezentację działań tej ciekawej społecznej inicjatywy edukacyjnej z Pomorza jeszcze kilka zdań uwagi poświęcę na zasygnalizowanie niezwykle inspirującego przedsięwzięcia międzynarodowego, które Kaszubski Uniwersytet Ludowy obecnie realizuje – Projektu „Folk High School – School for Life (Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia)” (partnerami projektu są m.in.: Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Pomorskie Stowarzyszenie Gmin Wiejskich, Telewizja Obywatelska, Starostwo Kartuskie – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, a po stronie zagranicznej: Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, Uniwersytet Ludowy Tollare (Szwecja), Uniwersytet Ludowy Mora (Szwecja), Uniwersytet Ludowy Bornholm (Dania). Przygotowania do podjęcia tego zadania trwały od kilkunastu miesięcy a całość obliczona jest na trzy lata. Jest to zapewne największe wyzwanie programowe, jakie placówka podjęła w swej historii. W wyniku szerokiej dyskusji nad formułą współczesnego uniwersytetu ludowego, w której uczestniczyli specjaliści oświaty dorosłych z Polski i zagranicy opracowany został wielki międzynarodowy projekt edukacyjny zgłoszony do programu Komisji Europejskiej „Socrates-Grundtvig” w Brukseli. W ciągu roku 2001 przeszedł on wielostopniowe procedury aplikacyjne, aby ostatecznie uzyskać akceptację (jako jedyny projekt z Polski). Od stycznia 2002 r. rozpoczęła się zatem jego realizacja. KUL – wraz z partnerami podjął wówczas prace zmierzające do stworzenia nowego programu, który w sposób twórczy rozwijałby tradycyjne idee edukacji dorosłych wypracowywane w uniwersytetach ludowych, chcąc wypełnić tym samym lukę w systemie edukacji dorosłych i przypomnieć UL-owską ideę. Teoretyczne rezultaty prac nad projektem stanowiłyby uniwersalne modelowe wzorce do zastosowania w przynajmniej kilku krajach europejskich. Natomiast od strony praktycznej – nowy model edukacyjny stałby się „szkołą dla życia” dla dorosłych mieszkańców terenów wiejskich na Pomorzu ze środowisk defaworyzowanych w nowych warunkach gospodarczo-społecznych. Strona realizacyjna projektu jest z dużą uwagą obserwowana także przez inne placówki tego typu nie tylko w Polsce. Sukces „Szkoły dla Życia” byłby bowiem dla wszystkich ważną wskazówką we własnych poszukiwaniach miejsca w przestrzeni edukacyjnej.

I konkluzje...

Wydaje się, iż Kaszubski UL jest jedną z tych inicjatyw, która odniosła pewien sukces i znalazła sobie wyrazistą własną rolę do odegrania w społeczeństwie Pomorza. Powinno to budzić nadzieje u innych entuzjastów „przyblakłej” nieco dzisiaj idei uniwersytetów ludowych.

Z perspektywy wielu dziesięcioleci działalności uniwersytetów ludowych w świecie należałoby też stwierdzić, iż ich koncepcja może/powinna pokazać swoją przydatność również w nadchodzącej przyszłości – zwłaszcza w stosunku do działań oświatowych na rzecz społeczności lokalnych, które powołują poszczególne UL do życia. Istnieje bowiem w obecnej sytuacji miejsce dla uniwersytetu ludowego, zwłaszcza w kontekście potrzeby kształtowania zasad demokratycznego funkcjonowania tychże społeczności, jak i całego państwa. Wśród bardziej szczegółowych zadań, jakie można by współczesnym polskim (i nie tylko) uniwersytetom ludowym postawić, chciałbym wskazać przynajmniej niektóre. Oto one:

- podejmowanie działań na rzecz grup czy jednostek społecznie wykluczonych/defaworyzowanych;
- promowanie edukacji obywatelskiej, demokracji lokalnej i idei partnerstwa społecznego;
- propagowanie idei i praktycznych rozwiązań w zakresie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego regionu;
- realizacja zadań z zakresu wieloaspektowo rozumianej edukacji regionalnej i ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowo-przyrodniczego;
- zajęcia czasu wolnego, rozwijające zindywidualizowane potrzeby członków społeczności, w której placówka funkcjonuje.

Oczywiście tych kilka przykładowych działań nie wyczerpuje katalogu możliwych do podjęcia przez UL inicjatyw edukacyjnych. Generalnie – celowym wydaje się konieczność stałego „wysłuchiwania się” każdego z uniwersytetów ludowych w sygnały płynące z najbliższego otoczenia społecznego celem określenia zadań oświatowych, które dana wspólnota uzna za *ważne* i/lub *potrzebne*. Oprócz „wysłuchiwania się” potrzeba UL-om także determinacji w działaniach animacyjnych. To uniwersytety ludowe – obok innych niezależnych instytucji i organizacji oświatowych – powinny wyznaczać pewne wzorce zachowań edukacyjnych i uświadamiać nieuświadomione dotychczas potrzeby edukacyjne członków społeczności, w której przyszło im prowadzić swoją działalność oświatową.

Docenienie roli, jaką mogą odegrać te placówki – postulowane zresztą od kilku lat przez autora przy różnych okazjach – mogłoby spowodować rozkwit tej nie tylko pięknej, ale bardzo skutecznej formuły oświatowej (*vide* np. doświadczenia duńskie, niemieckie czy choćby polskie z lat 1930.). Uniwersytety ludowe potrafiły bowiem przez całe ubiegłe stulecie w sposób efektywny wychować tysiące świątłych i aktywnych w kreowaniu demokracji obywateli w różnych miejscach globu. Na pewno będą to potrafiły czynić również w przyszłości...



## Literatura

1. Bobrowski W., Maliszewski T., Kilka uwag o kaszubsko-fryzyjskiej współpracy w zakresie oświaty dorosłych w latach 1997–1998. „Rocznik Andragogiczny 1997/1998”, Toruń 1999, s. 292–296.
2. Bury B., Górą uniwersytety ludowe. „Pomerania” 2001, nr 5 (338), s. 46–47.
3. Byczkowska S., Byczkowski M., Maliszewski T., Kaszubski Uniwersytet Ludowy u progu XXI wieku – stan obecny i perspektywy rozwoju (mps. powiel.), Gdańsk 2001, ss. 20, il.
4. Byczkowski M., Maliszewski T., Uniwersytety ludowe w Polsce – czy zmierzch idei? Wprowadzenie. „Rocznik Andragogiczny 1999”, Warszawa-Toruń 2000, s. 142–146.
5. Jach D., Sprawozdanie z II Pomorskiego Forum Animatorów Kultury, Starbienino 24–26 listopada 2000, „Rocznik Andragogiczny 2000”, Warszawa-Toruń 2001, s. 305–308
6. Jednodniówka Andragogiczna. [Materiały z Zimowych Warsztatów Andragogicznych – ZWA 2001], Starbienino, 11–17.02.2001, ss. 8, il.
7. Jurgiel A., Poszukiwanie modelu. „Polski Uniwersytet Ludowy” 1997, nr 3–4 (34–35), s. 19–23.
8. Kamper M., Skalska W., „Kto ochroni twórczość ludową?” – czyli Zimowe Warsztaty Andragogiczne, Starbienino, 11–17.02.2001. „Rocznik Andragogiczny 2001”, Warszawa-Toruń 2002, s. 133–135.
9. Kujawska A., Edukacja ekologiczna w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym – sprawozdanie z wyjazdu studyjnego studentów UMK, 31.05-02.06.2001. „Edukacja Dorosłych” 2001, nr 3, s. 165–167.
10. Maliszewski T., Historia i kierunki działalności edukacyjnej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego. „Rocznik Andragogiczny 1999”, Warszawa-Toruń 2000, s. 182–187.
11. Maliszewski T., Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. Józefa Wybickiego w Wierzy. „Regał” 2002, nr 1, s. 129–130, il.
12. Maliszewski T., Kaszubski Uniwersytet Ludowy – zarys działalności. „Rocznik Andragogiczny 1997/1998”, Toruń 1999, s. 205–207.
13. Maliszewski T., Uniwersytety ludowe w Polsce i w Danii: O nowy model edukacji dla dorosłych – seminarium w Starbieninie, 1–2 kwietnia 2000 r. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3(28), s. 111–114.
14. Maliszewski T., Uniwersytet ludowy w Polsce – zmierzch idei czy nowe wyzwanie, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 1(18), s. 127–132.
15. Problemy animacji kultury na Pomorzu. Materiały z I Pomorskiego Forum Animatorów Kultury (19–21.11.1999, KUL-Starbienino), pod. red. C. Obracht-Prondzyńskiego, Gdańsk, 2000, ss. 127.
16. Projekt w ramach programu Komisji Europejskiej Socrates – Grundtvig – „Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia”. „Rocznik Andragogiczny 2001” Warszawa-Toruń 2002, s. 270–278.

17. Solarczyk E., *Kaszubski Uniwersytet Ludowy na rzecz współpracy młodzieży*, „Rocznik Andragogiczny 2000”, Warszawa–Toruń 2001, s. 297–298.
18. Solarczyk H., „Uniwersytety ludowe w Polsce i Meklemburgii-Pomorzu Przednim” – sprawozdanie z polsko-niemieckiego seminarium w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w dn. 20–26.02.1998. „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 4 (21), s. 115–116.
19. Uhgehener, M., *Podróż studyjna do Tczewa i Starbienina*. „Edukacja Dorosłych” 1999, nr 1 (22), s. 119–121.

**Stefan Szmidt**

Fundacja Kresy – Nadrzecze k. Biłgoraja

## **DLACZEGO FUNDACJA KRESY 2000?**

Pytanie to stawiam oczywiście nie Państwu, ale sobie i to od 5 lat, i od 5 lat – wielokroć przez innych o to pytany, nie jestem w stanie wyartykułować prostej odpowiedzi. Rzecz bowiem w tym, iż zakodowana jest ona w całym doświadczeniu mego blisko 60-letniego życia, w tym – 40-letniej pracy i działań w obszarach teatru i plastyki.

Zamknięta jest ona we mnie bardzo głęboko – w głębi bardzo osobistej i bez krzytyki ekshibicjonizmu – trudna do wydobycia. Ale spróbuję ...

### **Dlaczego „fundacja”?**

– bo dzieckiem z domu wyniosłem, że „fundować”, czyli po polsku „dawać” – to wielokroć przyjemniej niż „brać”.

Mój dziad, gdzieś tam 100 lat temu, dzięki „ufundowanym” studiom leśnym w cesarskim Wiedniu, przez Ordynację Zamoyskich, osiągnął w życiu wiele.

Odchodził z tego nieprzyjaznego mu świata lat 50., żegnany przez społeczność biłgorajszczyzny jako dobroczyńca i człowiek prawy.

Mój Ojciec i Matka – lekarze społecznicy, ofiarowali 30 lat swojego zawodowego życia, służąc ludziom i swojej ziemi. Do dziś, czego doświadczam na co dzień, starzy biłgorajanie chylą głowy, wspominając swoich Doktorów.

I ja – Stefan Szmidt – aktor, malarz. Kilka znaczących, więcej lub mniej filmów, kilka seriali, kilka wystaw, kilka zdjęć i wywiadów w gazetach, ileś ról na scenach Warszawy, a może ... Krakowa, kto to wie, kto to będzie pamiętał ...

## Dlaczego „Kresy”?

– bo piękne, głęboko zakorzenione w polszczyźnie, słowo – nie mające swojego równoważnika w żadnym europejskim języku, ze względu na pierwiastek emocjonalny w nim zawarty i polską historię.

O tych Kresach nasłuchiwałem się najpierw u kolan Dziadka, w jego opowieściach z praktyk odbywanych po studiach w dobrach swoich fundatorów, gdzieś tam w jakichś Szychranach. Tam też przyszedł na świat mój Ojciec.

Kresów naoglądałem się też, jako dorastający chłopak, w domu rodzinnym w Majdanie Księżpolskim pod Biłgorajem, na reprodukcjach obrazów mego stryjecznego pradziada po babce Marii Szmidtovej z domu Chełmońskiej. Tam też pierwszy raz w życiu oglądałem spłowiełe albumy z reprodukcjami Branta, Wierusza, Malczewskiego, tam też zatapiałem się po uszy w sienkiewiczowskiej „Trylogii”. Matka w moje życie wniosła rodzinne tradycje powstańcze 1863 roku, tradycje lwowskie. Jej ucieczka ze z bolszewizowanego Lwowa w 1940 roku zakończyła się pod Biłgorajem. Aby było bliżej wracać. Żyje do dziś ze Lwowem pod powiekami i w sercu.

Tu w liceum biłgorajskim, w latach 50. na lekcjach historii z ust ukochanego, lwowskiego profesora, dowiedziałem się, że to tu, na mojej ziemi, niedaleko stąd jest Horodło, pamiętne zawarciem Unii Horodelskiej i jej ukoronowaniem w pojęciu i treści Rzeczypospolitej Obojga Narodów – Unii Lubelskiej. To tu niedaleko stąd instynkt obywatelski zaowocował niegdyś konfederacją Szczebrzeską, Tarnogrodzką, nieco dalej sienkiewiczowskimi – Gołębim i Tyszowcami. A więc, mimo iż „Kresy” moich Dziadków i Rodziców zostały gdzieś w tamtej Rzeczypospolitej – mam też tu ja swoje „Kresy”, w mojej Rzeczypospolitej. To tu na „moich Kresach” wznosił swoje miasto – państwo w XVI w. Wielki Hetman Jan Zamoyski. Zamość – to jedyny po tej stronie Alp, pomnik renesansowej urbanistyki.

To tu, kiedy Rzeczypospolitej nie stało, na początku XIX w. urzeczywistniło się „państwo zastępcze”, czyli Rzeczpospolita Puławska ksiąząt Czartoryskich w nieodległych stąd Puławach.

Jesteśmy w Nadrzeczu na północnym skraju odwiecznej Puszczy Solskiej. Roztocze. Za „moim” nadrzeczańskim lasem roztacza się zbrocze Panasówki, zwieńczone krzyżem, ze świętą dla kilku pokoleń Polaków, datą 1863. To tu w Puszczy Solskiej, 80 lat później, za mojego już życia, podczas okupacji niemieckiej, rozegrało się Powstanie Zamojskie, w pełni porównywalne, pod względem zaangażowania środków militarnych, tzw. „potencjału ludzkiego” i bezmiaru ofiar, do Powstania Warszawskiego – z tym, że bez jego legendy.

Być może dlatego, że było powstaniem chłopów zamojskich i biłgorajskich.

Być może dlatego, że było powstaniem udanym ...

Z Nadrzecza i Biłgoraja, jak batem strzelił prosta droga do Tarnobrodu, Szczebrzeszyna, Zamościa, Tyszowiec, Lublina, Puław ... Blisko ... coraz bliżej do Lwowa, Żółkwi, Stanisławowa, Kamieńca Podolskiego. Ale przede wszystkim blisko do ludzi, którzy przez trwanie i służbę chcieli odcisnąć ślad na swojej ziemi. Na tej ziemi ...

Czas transformacji. Czas wolności i nadziei. Rok 1990. Po trzydziestu latach przyjechałem tu – na chwilę. Z żoną i córką. Wśród biłgorajskich „lasków, piasków i krasków” – powietrze zapachniało mi dzieciństwem, młodością, Kresami. Spotkałem ludzi – ludzi stąd – i zostałem. To wszystko.

Blisko stuletni dom, przywieziony z nieopodal i na nowo postawiony na zakupionym skrawku nadrzeczkańskiej ziemi, zaczęli odwiedzać sąsiedzi, a także przyjaciele i koledzy, z nie znanego i obecnego im świata – świata teatru, filmu, obrazu, muzyki. Obcego dla obu stron. Z dnia na dzień zaczęli jednak podchodzić do siebie wzajemnie, coraz częściej, coraz bliżej.

## **Rok 1997**

Alicja, Dominika i Stefan Szmidtowie ustanawiają Fundację Kresy 2000 i tworzą Dom Służebny Polskiej Sztuce Słowa Muzyki i Obrazu w Nadrzeczku k. Biłgoraja.

Główne cele Fundacji: działalność na rzecz kultury i sztuki współczesnych kresów Rzeczypospolitej, ochrona historycznego dziedzictwa kulturowego, tradycji zwyczajów kresowych, działania na rzecz rozwoju artystycznego ludzi utalentowanych, przede wszystkim dzieci i młodzieży z regionu biłgorajskiego, stworzenie i finansowanie „Domu Służebnego...” jako miejsca działań twórczych, skupiającego wybitnych polskich artystów i ludzi kultury oraz utalentowaną młodzież z ziem południowo-wschodniej Polski.

Dzięki tym, którzy wraz z fundatorami postanowili również zostawić w Nadrzeczku „swoją ślad na tej ziemi”, w ciągu 5 lat, zamykających się w datach 1997–2002, w sezonach artystycznych, trwających od maja do października, w comiesięcznych spotkaniach ze sztuką i kulturą w „Domu Służebnym...” – mieszkańcy Nadrzeczka, Biłgoraja i okolic, a także coraz liczniejsi Goście z daleka, mogli:

uczestniczyć:

- w kilkunastu spektaklach min. z teatrów Powszechnego z Warszawy (z Joanną Szczepkowską), z Narodowego z Kijowa (z Bogdanem Stupką), Stołecznego „Ateneum” i Staromiejskiego, teatrów z Lublina, Poznania, Płocka,
- być na plenerowej premierze filmu „Przedwiośnie” z udziałem reżysera Filipa Bajona i głównych bohaterów;

wzruszyć się:

- sztuką słowa Teresy Budzisz-Krzyżanowskiej w koncercie norwidowskim;
- poezją Ernesta Bryła w wykonaniu Ewy Dałkowskiej, Grażyny Marzec, Sławomiry Łozińskiej, Olgierda Łukaszewicza, oraz Gospodarzy, mając przed oczyma „Golgotę Jasnogórską” w obrazach Jerzego Dudy-Gracza;

obejrzieć:

- 16 wystaw współczesnego polskiego malarstwa i spotkać w Nadrzeczku ich autorów: Jerzego Dudę-Gracza (kilkakrotnie), Franciszka Maśluszczaka, Antoniego Fałata, Stanisława Baja, Janusza Szpyta, Alinę Siberę, Olgierda Bierwiazonka, Waldemara Szysza, Joannę Sierko-Filipowską;

wysłuchać:

- koncertów wielkich wirtuozów klawiatury: Janusza Olejniczaka, Waldemara Malickiego, Władysława Kłosiewicza;

spotkać:

- dwukrotnie na scenie Domu Służebnego Wiesława Ochmana, zachwycić się jego głosem i ... obrazami;

współtworzyć:

- własne przedsięwzięcia inscenizacyjne, zrealizowane tu, z udziałem wybitnych profesjonalnych aktorów, muzyków i biłgorajskich teatrów obrzędowych oraz aktorów – na co dzień sąsiadów z Nadrzecza i okolic.
  - „Reymont w Nadrzeczu – 7 obrazów z Chłopów – Jesień” Rok 2000,
  - „Pożegnanie sitarzy co się nazywa ŻAŁOSNE” – próba odtworzenia realiów XIX wiecznego Biłgoraja i tradycji sitarskich („w przytomności” ok. 10 tys. mieszkańców miasta i okolic). Czerwiec 2001.
  - „Drzewo” Myśliwskiego, w aranżowanej przestrzeni Nadrzecza, z udziałem powszechnie znanych aktorów scen Warszawy i Lublina, Zespołu Obrzędowego z Rudy Solskiej oraz jak zwykle mieszkańców Nadrzecza i okolic. Dwa spektakle pod starą lipą w Nadrzeczu, jesienią 2001 roku obejrzało ok. 1500 widzów, wśród nich wielu z odległych zakątków kraju.

Mamy za sobą szereg plenerów i warsztatów artystycznych: w tym, z trzyletnią już tradycją, Polsko-Ukraiński Plener Malarski Młodych „Dzieci Europy”, plenery malarskie Mistrzów, plener biłgorajskich rzeźbiarzy ludowych.

Mamy przy sobie życzliwe i mądre władze samorządowe: Urząd Gminy, Urząd Miasta i Starostwo Powiatowe w Biłgoraju. Mecenas „AMBRY” SA, okazjonalną pomoc wielu znaczących dla regionu firm i instytucji, osób prywatnych.

Dzięki wspólnej inicjatywie Fundacji i Roztoczańskiej Szkoły Ultrasonografii, prowadzonej przez prof. dr. Wiesława Jakubowskiego, w ostatnich dwóch latach, bez formalności, kas chorych i pieniędzy... przebadana została większość mieszkańców Nadrzecza i najbliższych okolic.

Mamy za i przed sobą szereg inicjatyw edukacyjnych, charytatywnych, otrzymujemy często zaskakujące prezenty, m.in. dwa konie, trzy kozy, pies, kot. One też wpisują się w naturalny klimat Nadrzecza.

Lista Gości, w pamięci naszego fundacyjnego komputera, do których, wysyłamy zaproszenia, dawno przekroczyła 1000 osób i wciąż rośnie. Rośnie też liczba tych, których sprowadza do nas wieś gminna.

To ich obecność w Nadrzeczu nadaje sens naszym działaniom i ta ich obecność wśród nas i z nami, jest zarazem odpowiedzią na postawione na początku pytanie: „Dlaczego Fundacja Kresy 2000?” „Dlaczego Dom Służebny Polskiej Sztuce Słowa Muzyki i Obrazu”?

A mnie pozostaje tylko dodać: „Dlatego!”.

**Stanisław Kaczor, Teresa Sarleja**  
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## **STOWARZYSZENIE WSZECHNICA ROZTOCZAŃSKA – OSIĄGNIĘCIA I PERSPEKTYWY**

### **Wprowadzenie**

Idea powstania Stowarzyszenia Wszechnica Roztoczańska pojawiła się w roku 1999 podczas II Sejmiku Oświaty Dorosłych w Zamościu, w dwóch środowiskach: w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich, które jako członek Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych „Karta” poddawało analizie sytuację oświatową w poszczególnych regionach Polski oraz w środowisku oświatowym na ziemi zamojskiej, szczególnie za przyczyną dr Ireny Kurzępy ówczesnego dyrektora Liceum Ogólnokształcącego im. Zamojskich w Szczebrzeszynie.

Szczególne wsparcia udzielili inicjatywie Starosta Zamojski – Henryk Matej i Burmistrz Miasta i Gminy Szczebrzeszyn – Piotr Matej.

Powstało Stowarzyszenie „Wszechnica Roztoczańska” z Prezesem dr Ireną Kurzępą na czele, a pierwszą działalnością oświatową miała być powołana jeszcze nieformalnie „Wszechnica Roztoczańska” z siedzibą w Szczebrzeszynie, która rozpoczęła działalność 26 października 1999 roku.

### **Osiągnięcia Stowarzyszenia „Wszechnica Roztoczańska”**

Stowarzyszenie działa ponad trzy lata. Całość drogi, jaką przeszła Wszechnica Roztoczańska jako instytucja oświatowa, została opisana w książce autorstwa Stanisława Kaczora „O powstaniu i trzech latach działalności „Wszechnicy Roztoczańskiej”. Zamość–Szczebrzeszyn 2002.

Skupimy się zatem jedynie na działalności Stowarzyszenia jako organizacji pozarządowej, stanowiącej element ruchu społecznego, jakim jest w znacznej mierze oświata dorosłych.

Nie jest tajemnicą, że zainteresowanie ludzi dorosłych uczestnictwem we wszelkiego rodzaju formach edukacji, szczególnie na wsi, jest zadaniem bardzo trudnym. Prawdopodobnie nie ma jeszcze wystarczającej świadomości oraz przekonania do możliwości korzystania z różnych form kształcenia.

Zastanawialiśmy się nad przyczynami tych zjawisk, prowadziliśmy badania sondażowe i doszliśmy do wniosku, że daleko nam jeszcze do pobudzenia potrzeb oświatowych. Często pojawiało się pytanie: „a co ja będę z tego miał?”.

Stan ekonomiczny środowiska wiejskiego i małych miast, wyrażający się w bezrobociu jawnym i ukrytym, trudnościach w funkcjonowaniu gospodarstw rolniczych, w mało opłacalnej sprzedaży produktów rolnych również nie sprzyja budzeniu zainteresowań w zakresie edukacji.

Zarząd Stowarzyszenia „Wszechnica Roztoczańska” przewiduje długi proces przełamywania trudności edukacji dorosłych.

Wielokrotne dyskusje w kierownictwie Stowarzyszenia dotyczyły spraw treści spotkań i obsady prelegenckiej. Przedstawiono hipotezę o wprowadzeniu kwestii ogólnych jako użytecznych, a więc mogących zainteresować wszystkich, niezależnie od wieku, doświadczenia życiowego i wykonywanej pracy. Drugi krąg tematyczny, który może zainteresować wszystkich, to sprawy związane z historią, teraźniejszością i przyszłością środowiska. Wreszcie pojawił się pomysł, aby zaproponować tematy bardziej związane z gospodarką, np. porady prawne z zakresu rolnictwa i małych przedsiębiorstw. To wszystko wymagało powiązania, jak już zostało powiedziane, z obsadą personalną wykładowców.

Stowarzyszenie nie miało środków na opłacenie prelegentów. Poprzez kontakty prywatne, udało się pozyskać kilkanaście osób, głównie z miejscowego środowiska na prelegentów na zasadach służby społecznej.

Na przestrzeni trzech lat funkcjonowania Wszechnicy Zarząd Stowarzyszenia dokonał próby włączenia młodzieży szkolnej do spotkań wszechnicowych. Na spotkaniu inauguracyjnym czwarty rok działalności tej placówki zarysowały się nowe zadania i nowe formy działalności, polegające m.in. na aktywnym włączeniu młodzieży, która zgłosiła chęć zaprezentowania własnych przemyśleń w ramach krótkich 10–15-minutowych wystąpień.

Sądzymy, że doświadczenia Wszechnicy Roztoczańskiej mogą posłużyć jako dobra kanwa do dyskusji nad wspomnianym ważnym problemem rozwoju edukacji.

## **Perspektywy Stowarzyszenia „Wszechnicy Roztoczańskiej”**

Uroczyste rozpoczęcie IV roku działalności Wszechnicy stanowiło nie tylko podsumowanie dotychczasowej działalności, było również znakomitą chwilą do wyznaczenia nowych wyzwań. Wszechnica będzie musiała pomóc ludziom w dążeniu do stawania się społeczeństwem wiedzy, informacyjnym i poznawczym, w opanowaniu komunikowania się za pośrednictwem urządzeń elektronicznych. Niezbędne będzie uczenie się języków obcych, a także będzie przygotowanie się do zmiany zawodu lub specjalności. Naprzeciw tym zmianom wyszła inicjatywa powołania ośrodka informacji europejskiej. Władze samorządowe, licznie obecne na inauguracji, złożyły podziękowania twórcom Wszechnicy Roztoczańskiej, m.in. prof. Stanisławowi Kaczorowi i senator dr Irenie Kurzėpie. Burmistrz miasta i gminy Szczebrzeszyn – Piotr Matej, przedstawił swoje refleksje związane z poprzednimi wystąpieniami oraz nawiązał do 650-lecia Szczebrzeszyna i zadań gminnych władz samorządowych w zakresie oświaty. Wszechnica, na tle wyzwań globalizacji, pełni ważną funkcję w systemie edukacji i działań na rzecz rozwijania świadomości społeczeństwa lokalnego.

## **SAMOORGANIZACJA I EDUKACJA SPOŁECZNOŚCI WIEJSKICH**

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. Nieodzowny jest powrót do tych tradycji, nie tylko dla osiągnięcia postępu, również dla obrony naszej narodowej tożsamości. Musi pojawić się szansa rozwoju, kariery nie tylko poza miejscem zamieszkania, poza środowiskiem wiejskim.

Przetwarzanie środowiska wiejskiego, według **Heleny Radlińskiej**, to drugie podstawowe zadanie poza rozpoznaniem przyczyn pedagogiki społecznej. W realizacji tego zadania ważne miejsce zajmuje metoda organizowania środowiska jako jedna z najbardziej efektywnych w pracy społeczno-wychowawczej, szczególnie w społeczeństwie demokratycznym, opartym na ładzie samorządowym.

Cele, mechanizmy i środki środowiskowego działania wywodzą się z oceny warunków życia poszczególnych ludzi i środowisk. W szerokim sensie metody środowiskowej, według **Aleksandra Kamińskiego**, *chodzi o całościowe rozumienie problemów środowiska lokalnego, pełną rejestrację tych problemów oraz kompleksowy i komplementarny system działań, a także dominację pozytywnego sensu działalności społecznej ku celom pożądanym*. Celem zasadniczym jest wspomaganie rozwoju poprzez rozbudzanie sił społecznych. Wieloletnie badania **Edmunda Trempały**, **Mikołaja Winiarskiego**, **Stanisława Wawrzyniuka** wykazały, że wysokiej efektywności organizowania środowiska lokalnego sprzyja stosowanie reguł pedagogiki społecznej, dostosowanych do danych warunków.

W artykule przedstawiono założenia i rezultaty specyficznego eksperymentu pedagogiki społecznej realizowanego w systemie wsi w powiecie zwoleńskim w miejscu urodzenia Jana Kochanowskiego.

W naszym eksperymencie zastosowano sprawdzony schemat środowiska rekomendowany przez **Tadeusza Pilcha**: rozpoznanie i diagnoza potrzeb i zagrożeń, organizowanie zespołu i pracy, planowanie i koordynacja, systematyczne ulepszanie i poprawianie warunków, kontrola i doskonalenie.

Z naszej oceny wynika, że podstawowym zagrożeniem dla społeczności wiejskiej są niskie szanse edukacyjne młodzieży i dorosłych. Z drugiej strony – na wsi i w małych miasteczkach jest duża grupa inteligencji. Słabną jednak więzi społeczności lokalnych. Wyzwolenie potencjału intelektualnego wsi i małych miasteczek jest ogromnym wyzwaniem. Postępując według wyżej przedstawionej procedury, skoro potrzeby są



znane, a pomoc możemy przede wszystkim sami sobie, to niezbędna jest samoorganizacja wsi, szczególnie dla wyrównania szans oświatowych i tworzenia warunków sprzyjających wykorzystaniu zwłaszcza technologii informacyjnych, Internetu. Warunkiem powodzenia jest jednak budowa przyszłości na solidnej bazie kulturowej, a więc również edukacji regionalnej (Biała Księga UE „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”).

Misją naszego stowarzyszenia wiejskiego działającego w powiecie zwoleńskim i województwie mazowieckim jest integracja, samoorganizacja i aktywizacja wiejskich społeczności, poprzez animację oświatową i kulturalną w celu wyrównywania szans społecznych i edukacyjnych młodzieży i dorosłych. Kultuwując legendę i upowszechniając twórczość Jana Kochanowskiego oraz historię Sycyny jako społeczności lokalnej, Stowarzyszenie wspiera współpracę międzyregionalną i międzynarodową.

## Sycyna w cieniu legendy Jana Kochanowskiego

Pierwsza wzmianka o wsi określanej wówczas mianem Życina pochodzi z 1191 r. Najprawdopodobniej w XIV w. okolice wsi przeszły z rąk książęcych w ręce prywatne, choć pierwszym znanym z imienia dziedzicem Sycyny był wzmiankowany w 1418 r. Mikołaj ze Szycina. W 1470 r. w Sycynie należącej do parafii Zwoleń uprawiano 9 łanów kmiecych, były tu dwa folwarki szlacheckie, karczma i młyn. Dziedzicami wioski byli Jan i Mikołaj Ziemiłowie.

W latach 1522–1525 wieś przeszła w całości w ręce sędziego grodzkiego radomskiego Piotra Kochanowskiego i niemal do końca XVII w. pozostała w dziedzictwie Kochanowskich. Tu urodził się sławny poeta Jan Kochanowski, tutaj też jeden z jego krewnych wystawił w 1621 r. obelisk, prawdopodobnie upamiętniający zwycięstwo nad Turkami pod Chocimiem.

W 1569 r. Sycyna obejmowała 8 łanów kmiecych, mieszkali w niej ponadto zagrodnicy i komornicy. Źródła wzmiankują kmiecia Baryłę – pierwszego znanego z imienia chłopu sycyńskiego. Wieś liczyła ok. 20 chat, zamieszkałych przez 100–150 mieszkańców. Przy stawie Przerwaniec pracował młyn wodny, a grunty folwarczne obejmowały zapewne kilkadziesiąt hektarów ziemi ornej.

W 1662 r. wieś liczyła 53 domy, a zamieszkiwało ją 290 mieszkańców. Po śmierci kasztelana Piotra z Konar Kochanowskiego, jego synowie obciążeni znacznymi długami zrzekli się wsi (1684) na rzecz wierzycieli. Przejął ją Maciej Łajszewski, po czym kolejni właściciele i dzierżawcy zmieniali się kilkakrotnie.

W 1854 r. Sycynę nabyli August i Laura Morzkowcy. Sycyna weszła wówczas w spór z nowymi dziedzicami, dotyczący dostępu do łąk i lasów. Spór, rozwiązany ostatecznie na korzyść wsi, rozstrzygnął sąd dopiero w 1865 r.

Uwłaszczenie zarządzone przez władze carskie w 1864 r. objęło w Sycynie 62 gospodarzy posiadających łącznie 1261 mórg ziemi.

W 1872 r. majątek sycyński wraz z dworem nabył **Wacław Czaplński** (Czaplńscy pozostali w jego posiadaniu aż do 1941 r.). Czaplńscy rozbudowali dwór usytuowany

w parku nad stawem Przerwaniec, byli rzecznikami nowoczesnych metod gospodarowania, a w folwarku zatrudniali ok. 100 osób. Żona Wacława Czaplńskiego **Janina z Morzkowskich** zorganizowała w dworze sycyńskim naukę dla dzieci wiejskich.

Szkoła państwowa powstała w 1920 roku.

Sycyny nie ominął również tragizm doświadczeń wojennych.

W lipcu 1945 r. rozpoczęto parcelację majątku ziemskiego sprzedając chłopom 350 działek o powierzchni 1,3 ha.

Na początku lat osiemdziesiątych rozpoczęły się na terenie wsi prace archeologiczne, w trakcie których udało się rozpoznać zarysy dworu Jana Kochanowskiego.

Wymieniona w podręcznikach Sycyna, jej społeczność nie wyróżniła się szczególną aktywnością. Raczej w całej historii towarzyszyły jej oczekiwania na pomoc zewnętrzną.

W 1998 roku rozpoczęto prace przygotowawcze nad powołaniem lokalnego Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna, które zarejestrowano na początku 2000 roku.

## **Animacja kulturowa i środowiskowa**

W program odbywający się corocznie 17 czerwca Dni Sycyny organizowanych przez Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna wpisane zostały m.in.: zlot harcerski, bieg przełajowy, otwarcie pracowni informatycznej Wszechnicy Oświatowej, wystawy *Gniazdo Rodzinne Jana Kochanowskiego* oraz dokumentów i książek o Sycynie, wręczone są stypendia oświatowe, występują kapele i zespoły muzyczne.

Kolejną formą animacji kulturowej było opracowanie przez mieszkańców wsi monografii *Sycyna – wiek XX* pod red. prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka. Oprócz części historycznej i dokumentacyjnej monografia zawiera nadesłane przez absolwentów biogramy i wspomnienia.

Ważnymi wydarzeniami był pobyt dzieci z Sycyny w Pałacu Prezydenckim i list Prezydenta **Aleksandra Kwaśniewskiego** do Stowarzyszenia z okazji Pierwszych Dni Sycyny. 5 lipca 2001 roku Sycynę – jako pierwsza głowa państwa polskiego – odwiedził Aleksander Kwaśniewski – prezydent Rzeczypospolitej Polskiej.

Trzy organizowane konferencje naukowe: *Problemy małych szkół wiejskich* (1999 – Pedagogika Pracy nr 35), *Problemy edukacji ustawicznej dorosłych na wsi* (2000 – Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2), *Ochrona i prezentacja zabytków Sycyny – miejsce urodzenia Jana Kochanowskiego* (czerwiec 2001 – Urząd Marszałkowski) gromadziły w Sycynie wielu znanych uczonych z większości uniwersytetów w Polsce.

Prezydium Komisji Kultury i Środków Przekazu Senatu RP: **Ryszard Sławiński** (przewodniczący), **Dorota Kempka** (wiceprzewodniczący), prof. **Maria Szyszkowska** i **Wiesława Sadowska** przebywali w Sycynie w 2002 r.

Rozwój technologii informatycznych, edukacji na szeroką skalę umożliwiło przekazanie przez *Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych DVV – Przedstawicielstwo w Polsce* (Dyrektor – prof. dr hab. Ewa Przybylska) sprzętu komputerowego.

Był to początek realnej powszechnej, rozproszonej wiejskiej, gminnej i powiatowej sieci informatycznej „eSycyna”.

**Celem projektu** jest budowa lokalnej sieci komputerowej ogólnodostępnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych w powiecie zwoleńskim.

Planuje się sukcesywną instalację komputerów w każdej wsi przy jednoczesnym zapewnieniu dostępności w szkołach, bibliotekach, ośrodkach kultury, świetlicach, klubach pracy, remizach strażackich, sklepach i domach rolników. Zorganizowano 29 ePunktów.

**Wszechnica Oświatowa Stowarzyszenie** otrzymała grant Mazowieckiego Kuratora Oświaty: (kurs technologie informacyjne ukończyło 81 + 81 nauczycieli (listopad 2000, styczeń, marzec 2001), a 32 studia podyplomowe. Zajęcia prowadzili: **Arosław Jakóbiak, Tomasz Pluta, Maria Suwała**. Kurs kształcenia zintegrowanego w klasach I–III dla nauczycieli ukończyło 51 osób (kwiecień 200 r.). Kursy komputerowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych ukończyło 70 osób. Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej na wsi ukończyło 8 osób (grudzień 2000 i maj 2001).

**Seminarium doktoranckie. Wykłady otwarte 2001/2002** jest organizowane pod patronatem Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. SeminaRIA są prowadzone w formie wykładów i warsztatów. Tematyka seminariów – metodologia badań, teoria i doświadczenia nauk pedagogicznych. Zadaniem seminarium jest ukierunkowanie badań, przygotowanie doktoratu i ułatwienie w kontaktach z promotorem i instytucją naukową, w której może być przeprowadzony przewód doktorski. Stowarzyszenie wspomaga zaopatrywanie w literaturę naukową, ułatwia udział w konferencjach naukowych.

Planujemy 3-letni cykl pracy. Wykładowcami byli **dr hab. Henryk Bednarczyk** – prof. ITeE, **prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski** – Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych MEN, **Richard Solak** – Academiè de Reims, Francja, **prof. dr hab. Stanisław Kaczor**, **prof. dr hab. Maria Woźniakiewicz-Dziadosz**, **prof. dr hab. Tomasz Nałęcz** – Wicemarszałek Sejmu RP.

Przypomnę w skrócie rezultaty działalności Wiejskiego Ośrodka Wspierania Aktywności Społecznej: fundusz stypendialny – 28 stypendiów oświatowych; pomoc dla szkół; grant Wojewody Mazowieckiego: Wiejski Ośrodek Wspierania Aktywności społecznej (2001), działalność kulturalna: Dni Sycyny – corocznie w czerwcu: festyny, bieg przełajowy; koncerty; seminarium naukowe; wystawy – Gniazdo rodzinne Jana Kochanowskiego; doradztwo zawodowe.

## **Idee humanistyczne Renesansu w integracji europejskiej**

Postęp naukowo-techniczny, globalizacja, a szczególnie szybkie tempo zmian powodują często zagubienie człowieka i wyobcowanie całych grup społecznych. Racjonalne stają się poszukiwania własnego miejsca, swoich korzeni. Stąd też częste odwoływanie się do źródeł i dorobku epoki Odrodzenia.

Szczególnie bliskie są nam stwierdzenia Jana Kochanowskiego: *Naprzód mądrość, która czego szukać, a czego się chronić, uczy*, a także idee humanizmu zawarte w no-

wych wtedy koncepcjach kultury, społeczeństwa i człowieka. Dzisiejsze nawoływania do humanizmu, rozwoju osobowości każdego człowieka powoduje w całym świecie zainteresowanie twórczością Renesansu, ale i własną historią, poszukiwaniem własnej tożsamości. Regionalizm, małe ojczyzny, ich rozwój, ale szczególnie poznanie i zachowanie zabytków, śladów własnej historii stały się silnym nurtem społecznym. Powstaje coraz więcej lokalnych stowarzyszeń i mnóstwo inicjatyw.

Każdemu działaniu „Sycyny” towarzyszyło otwarcie na współpracę międzynarodową, uczestnictwo w konferencjach zagranicznych, wizyty w szkołach przedstawicieli europejskich instytucji oświatowych oraz próby – często nieudane – pozyskiwania grantów z programów Phare, Acces, Leonardo da Vinci. Odbyły się wizyty studyjne nauczycieli Zespołu Szkół Rolniczych w Niemczech i Hiszpanii.

Zorganizowany przez SO Sycyna staż dla 14 osób w Niemczech z programu Leonardo da Vinci NR PL/01/A/Exd/140 380 pt. **Kształtowanie przedsiębiorczości i zdolności adaptacyjnych do rynku pracy w społecznościach lokalnych wsi i małych miast** – odbył się w dniach 26.04–05.05.2002 r.

Głównym celem projektu jest aktywizacja zawodowa mieszkańców wsi poprzez kształtowanie przedsiębiorczości i zdolności adaptacyjnych do nowych warunków na rynku pracy w wyniku zachęcania do kształcenia, przyuczenia do nowego zawodu.

W czasie realizacji projektu w Niemczech odbyło się szereg spotkań i warsztatów, m.in. zapoznano się z programami kształcenia HVHS **Barendorf**. W Dolnej Saksonii dyrektor okręgu do spraw wiejskiej edukacji dorosłych – **Wolfgang Lührs** – przedstawił zasady kształcenia dorosłych. Burmistrz Gminy **Ostheide-Rolf Sohla** zapoznał uczestników z gminą i przedstawił programy kształcenia dorosłych. Odbyto również spotkania: w **Uniwersytecie Ludowym w Lüneburgu**, w Centrum Ochrony Roślin w **Hanowerze**.

Naszą serię wydawniczą nazwaliśmy „**Biblioteka Sycyńska**” jako nawiązanie do korzeni Renesansu oraz miejsca urodzenia Jana Kochanowskiego. Mamy nadzieję, że odrodzi się również – może w innej formie – wydawane jeszcze niedawno czasopismo „Sycyna”.

W ramach tej serii ukazały się: „Sycyna – wiek XX” oraz „Sycyna – gniazdo ojczyście Jana Kochanowskiego” pod redakcją Henryka Bednarczyka, „Wybór poezji” Jana Kochanowskiego oraz „Wybór poezji” Marii Konopnickiej, „W Wielgiem” Wacława Karczewskiego, „Co się dzieje w gniazdach” Adolfa Dygasińskiego, „Ciepeliów – dawniej i dziś” pod redakcją Henryka Bednarczyka i Heleny Kutery-Kowalskiej, „Proteus – świat Jana z Czarnolasu” Janusza Pułnara, a także „Idee humanistyczne Renesansu w integrującej się Europie” – zbiór materiałów konferencji naukowej pod patronatem Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

Celem programu ***Renesans – Integracja 2002–2004*** jest przypomnienie idei Odrodzenia, twórczości wielkiego poety, już wtedy trwałej obecności Polski i Polaków w Europie oraz szeroko pojęta edukacja europejska.

W programie planowane są: utworzenie sieci współdziałania polskich i europejskich miast i miejscowości, program edukacji młodzieży i dorosłych, edukacja medial-

na, wydawnictwa (3-tomowa edycja: „Jan Kochanowski i jego Ziemia”, „Ludzie”, „Sacrum”), wystawy „15”, „Polacy w Europie”, „Współczesne wizje Renesansu i humanizmu w integracji europejskiej”, Europejska Konferencja „Renesans – Integracja Europejska (2003)”, projekty Sycyna, Zwoleń, Czarnolas, Lublin.

## Koncepcja kompleksu Muzealno-Rekreacyjnego SYCYNA

Na podstawie przeprowadzonych studiów, opracowanych wstępnych projektów stwierdzamy konieczność budowy z wykorzystaniem pozostałości zabytków, współczesnego kompleksu **Muzealno-Rekreacyjnego SYCYNA**:

1. Powołanie filii w Sycynie Muzeum im. Jana Kochanowskiego.
2. Odbudowa **dworku** – domu rodzinnego Jana Kochanowskiego z wykorzystaniem i częściowym odsłonięciem autentycznych fundamentów.
3. Odbudowa i adaptacja **zabytkowego młyna** z przeznaczeniem muzealno-edukacyjnym jako zaplecze Europejskiego Uniwersytetu Ludowego (wirtualnego) z wykorzystaniem sieci informatycznej **eSycyna**.
4. Utworzenie **parku krajobrazowego**, obejmującego stawy, park w Sycynie i rzekę Sycynkę.
5. Wznowienie wydawania czasopisma popularnoliterackiego **SYCYNA** (rocznik).
6. Utworzenie stałych ekspozycji, wystaw, rzeźb, zagospodarowania pomników.

### **Infrastruktura**

W planach rozbudowy i infrastruktury przewidziane są inwestycje:

1. Rozbudowa sieci informatycznej **eSycyna**, uruchomienie światlic internetowych.
2. Rozbudowa dróg Zwoleń–Czarnolas, Zwoleń–Sycyna, poboczy, chodników w Sycynie i Czarnolesie. Budowa parkingów, ścieżek rowerowych.
3. Uzupełnienie sieci wodociągowej, budowa sieci kanalizacyjnej.
4. Wspomaganie turystyki: powstawanie gospodarstw turystycznych, uruchomienie zaplecza gastronomicznego.
5. Aktywizacja gospodarcza:
  - zastosowanie pomp ciepłych i baterii słonecznych do ogrzewania szkoły, gospodarstw, elektrownia wiatrowa, produkcja ekologicznych brykietów z odnawianych surowców i odpadów,
  - produkcja zdrowej żywności,
  - małe przedsiębiorstwa,
  - telepraca,
  - usługi.

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Jerzy Stochmialek**

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

## KSZTAŁCENIE OTWARTE I KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ W PROCESIE GLOBALIZACJI

Realizacja ponadnarodowej, globalnej polityki, gospodarki, kultury i edukacji opisywana jest być może za pomocą takich wymiarów, jak np. globalna konkurencja, megakoncentracja własności oraz kapitału, współpraca między instytucjami w skali świata, gospodarowanie oparte na kapitale intelektualnym, zaawansowane technologie w zakresie informacji i telekomunikacji.

### **Technologia informacyjna a globalizacja edukacji ustawicznej**

Określenie „globalizacja” kojarzone z procesem przekazywania informacji obejmuje zjawisko szybko rosnącej współzależności pomiędzy tym, co się dzieje w różnych, odległych częściach świata. Nowe technologie dały możliwość natychmiastowego przekazywania informacji (pismo, głos, obraz) do najbardziej odległych zakątków na ziemi.

R. Pachociński (1999, s. 38) zauważa, że „globalne społeczeństwo mogłoby powstać wtedy, gdyby zaczęły się rozwijać i utrzymywać ponadnarodowe społeczne więzi opierające się na uznawaniu wartości, takich jak pokój, sprawiedliwość, równość i wolność, jako podstawowych warunków istnienia człowieka we współczesnym świecie. To światowe społeczeństwo może powstać bardziej z perspektywy uznania wspólnego losu ludzkości niż z punktu widzenia przetrwania państw narodowych”. Społeczeństwo informacyjne nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, ale co ważniejsze – ich przetwarzanie jest podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczenia źródła utrzymania.

Globalność Internetu polegająca na wykraczaniu informacji poza krajowe, narodowe i terytorialne granice oznacza, że taka globalizacja w ostateczności może prowadzić do narodzin autorytarności czy anarchii. Wciąż trwa dyskusja i podejmowane są próby regulacji prawnych funkcjonowania (produkcji, sprzedaży, praw autorskich) elektronicznych mediów i środków komunikacji (M. Hetmański 1998). Stawia się tezę, że w czasie rosnącej globalizacji i ofensywy nowych technologii koncepcja kształcenia otwartego i na odległość winna być powtórnie zdefiniowana (M.R. Lea, K. Nicoll, 2002). Szerokie zastosowanie technologii informatycznej w administracji, oświacie, środkach masowego przekazu i w miejscu pracy oznacza, że bezpośrednie kontakty między ludźmi będą dokonywane przy pomocy maszyn. Być może jest to iluzja, wynikająca z niedoceniań oporu współczesnych społeczeństw, nowych konfliktów i walk w społeczeństwie informacyjnym. Informatyczna technologia stanowi równocześnie potężne narzędzie kontroli nad działalnością ludzi (R. Pachociński 2001)

Dynamika zmian w otoczeniu człowieka sprzyja konieczności uczenia się przez całe życie. Koncepcja edukacji ustawicznej (Lifelong Education, L, Education Permanente, Lebenslanges Lernen), mając wielowiekową tradycję, eksponuje wielostronny rozwój człowieka w okresie jego ontogenezy. Ta aktywność edukacyjna realizowana jest w ramach uczącego się społeczeństwa (learning society). Na gruncie pluralistycznie ukształtowanej edukacji dorosłych procesy ustawicznego uczenia się mają charakter formalny (szkolny i pozaszkolny) oraz nieformalny. Obok rozwiązań instytucjonalnych, uczeniu się dorosłych sprzyjają nieformalne rozmowy, obserwacje, spotkania w życiu prywatnym i zawodowym. Kształcenie ustawiczne dotyczy więc także różnorodnych inicjatyw obywatelskich oraz realizacji indywidualnych projektów kształceniowych wynikających z zaspokajania potrzeb i realizowania transgresji rozwojowych.

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 (por. m.in. C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, 1997; J. Skrzypczak, 1999; E.A. Wesołowska 1998;).

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. Model teleedukacyjny uwzględnia zastosowanie audio- i wideokonferencji, zaś model wirtualny obejmuje interaktywne multimedia, komunikację (obraz, tekst, dźwięk) przez Internet. Nauczanie synchroniczne zapewnia wymianę informacji „na żywo” w tym samym, rzeczywistym, czasie, np. w formie wideokonferencji lub IRC – Internet Relay Chat. Natomiast wymiana informacji w różnym czasie w ramach nauczania asynchronicznego pozwala na dostęp do materiałów edukacyjnych na stronach www lub serwerach FTP w dowolnym czasie w instytucji

edukacyjnej lub w domu. Nauczanie w sieci wykorzystując platformę LMS (Learning Management System) – posiadającą określoną strukturę techniczną pozwala na działalność wirtualnej instytucji: dostęp do wykładów, testów, interaktywnych gier.

Powstanie zintegrowanych sieci informacyjnych wiąże się z wynalezieniem i doskonaleniem komputerów, to na nich bowiem opiera się dzisiejszy, multimedialny i ogólnodostępny Internet. W 1993 r. po raz pierwszy eksperci związani z jedną z najbardziej wpływowych „w sieci” instytucji Internet Engineering Task Force podjęli próbę zdefiniowania Internetu. Miała to być „sieć komputerowa oparta na protokole TCP/IP, zasoby dostępne na komputerach połączonych z siecią (tzw. hostach) oraz społeczność~ czyli wspólnota (*community*) ludzi używających tej sieci i rozwijających ją. Techniczną definicję Internetu przedstawiła w 1995 r. amerykańska. Federalna Rada ds. Sieci (The Federal Networking Council). Mówi ona, że Internet to globalny system informacyjny, który:

- jest logicznie połączony poprzez globalną, jednorodną przestrzeń adresową opartą na protokole transmisji Internet Protocol (IP) lub jego rozszerzeniach;
- jest w stanie zapewnić komunikację przy użyciu Transmission Control Protocol/Internet Protocol lub jego rozszerzeń, a także innych – zgodnych z nim – protokołów,
- dostarcza, wykorzystuje i udostępnia publicznie lub prywatnie usługi wyższego poziomu (*high Level services*) oparte na komunikacji i z nią związanej infrastrukturze (M. Kryszczuk 2002).

Mówiąc obecnie o Internecie, uwzględnia się ponadto: ogólnoświatową sieć komputerową złożoną z mniejszych sieci, sposoby jego użytkowania oraz dostępne dzięki niemu usługi, oprogramowanie służące do uzyskiwania informacji oraz samą informację. Tak więc każda lokalna sieć komputerowa, która jest połączona z innymi sieciami – czy to będzie sieć agendy rządowej, czy uniwersytetu – stanowi część ogólnoświatowego Internetu, do którego dostęp ma każdy, kto posiada oprogramowanie umożliwiające włączenie się do sieci.

Telekomunikacja, sieci komputerowe, multimedialne technologie oraz World Wide Web otworzyły całkowicie nową drogę nauczania i uczenia się dla różnych instytucji (nie tylko edukacyjnych i akademickich, ale i biznesowych), znajdujących się fizycznie w różnych miejscach, krajach, kontynentach oraz strefach czasowych. Uczący się mogą pracować, będąc rozproszeni po całym świecie i bez przeszkód komunikować się z wirtualną społecznością. Akademickie programy kształcenia nie muszą być opracowywane jedynie przez pojedyncze instytucje, ale mogą zostać skonstruowane przez organizacje pracujące w sieci, takie jak: wirtualne uniwersytety lub wirtualne wydziały. Najlepsze programy powstają w Internecie poprzez współpracę najlepszych specjalistów z różnych uczelni w ramach wspólnego wirtualnego programu (S. Juszczyk 2002).

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 mogą samodzielnie zdobywać wiedzę w oparciu o przy-



gotowane 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). Technologie informatyczne pozwalają też zwiększyć dostępność najlepszych wykładowców, umożliwiając instytucji kształcącej powiększenie liczebności słuchaczy.

Szczególne role 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 (por. np. K. Bleszyńska 1995; E. Marzec 2000; D. Szymko 2002).

Przeobrażenia, jakim podlega edukacja realizowana w placówkach kształcenia dorosłych są znaczącym elementem istotnych zmian w całej edukacji. Dynamiczny rozwój informatyki i telekomunikacji znosi powoli bariery, które jeszcze kilka lat temu wydawały się nie do pokonania. Komputery dają znaczące możliwości gromadzenia, przetwarzania i wyszukiwania informacji. Technika multimedialna udostępniająca tekst, dźwięk, grafikę i animację, jest dobrym narzędziem prezentacji wiedzy. Dzięki niej proces dydaktyczny staje się żywy i barwny, a zdobywana wiedza koresponduje z rzeczywistością. Taki sposób prowadzenia zajęć intryguje i stymuluje do samodzielnego studiowania.

Problematyka edukacji, a w tym zagadnienia e-Learning i Distance Learning są intensywnie reprezentowane w działalności różnych organów światowych, m.in. w UNESCO oraz Unii Europejskiej, zwłaszcza Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej, Komisji Europejskiej, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów.

Dla przykładu, aktualnie realizowany w ramach programu edukacyjnego Socrates II (lata 2000–2006), komponent – GRUNDTVIG obejmuje kształcenie dorosłych i inne ścieżki edukacyjne, natomiast komponent – MINERVA – ma na celu promowanie europejskiej kooperacji w obszarach: kształcenia otwartego i zdalnego – Open and Distance Learning (ODL) oraz nowoczesnych technologii informacji i komunikacji w edukacji – Information and Communication Technology (ICT).

W opracowaniu UNESCO na temat kształcenia otwartego uznano za zgodne z jego założeniami następujące działania oświatowe (por. J. Pólturzycki 2001):

- 1) nie będące kalką tradycyjnych studiów dziennych, ale charakteryzujące się nowatorskimi rozwiązaniami w zakresie rekrutacji, programów studiów, organizacji procesu dydaktycznego, metod i technik nauczania, form kontroli i oceny postępów;
- 2) zmierzające do przeprowadzenia pełnych programów studiów i uzyskania dyplomu lub stopnia naukowego;
- 3) przeznaczone przede wszystkim dla osób, którym warunki życia nie pozwoliły dotychczas ukończyć studiów dziennych (mniej kosztowne);
- 4) zapewniające studentom maksymalną autonomię i samodzielność w toku studiów, z jednoczesnym uwzględnieniem ich różnorodnych potrzeb indywidualnych;
- 5) oparte głównie na zasadzie kształcenia zdalnego.

Otwartość kształcenia jest pojęciem wielozakresowym. Oznacza ono kształcenie ogólnie dostępne, znoszące bariery i niczym nie ograniczone. Jest także kształceniem dostosowanym do potrzeb i możliwości oraz chętnie przyjmującym nowe propozycje i zmiany (J. Pólturzycki, 2001). Uczelnie otwarte realizują funkcje służebne wobec potrzeb i oczekiwań studentów. Są powołane głównie dla zapewnienia wszystkim chętnym optymalnego dla nich rozwoju.

Głównym celem kształcenia otwartego jest wykonywanie zadań pozainstytucjonalnych i to jest zasadniczy element odróżniający te uczelnie od tradycyjnych. Kształcenie odbywa się niezależnie od wykonywanej pracy lub przygotowania do zawodu. Studenci kształcą się w dowolnie wybranym przez siebie kierunku, zgodnym z ich zainteresowaniami i planami dalszego rozwoju.

## **W poszukiwaniu teoretycznych koncepcji edukacji zdalnej**

Edukacja dorosłych jest często życiową koniecznością, elementem stylu bycia lub też szansą na poprawę warunków funkcjonowania w podstawowych rolach społecznych. Znaczącym czynnikiem stymulującym rozwój kształcenia na odległość jest konieczność doskonalenia zawodowego lub zmiany kwalifikacji, przez poszczególnych pracowników lub wśród licznych grup zawodowych, takich jak np. lekarze, prawnicy czy nauczyciele.

Tak jak zróżnicowana jest terminologia, tak też różnorodne są poszukiwania teoretycznych podstaw koncepcji edukacji na odległość. Jedną z ciekawszych koncepcji przedstawił wieloletni dyrektor ośrodka badań nad edukacją zdalną przy Uniwersytecie Hagen Börje Holmberg. Należy on do zwolenników liberalnego podejścia do edukacji, zezwalającego studentowi na taką wolność w uczeniu się, jaka jest możliwa, a przede wszystkim opowiada się za daleko idącą autonomią studiującego. Z takim podejściem związane jest przyjęte za Carlem Rogersem rozumienie nauczania jako facylitacji (ułatwienia) uczenia się prowadzącego do realizacji jakiegoś celu. Uczenie się jest traktowane jako intencjonalna aktywność indywidualna. Mówiąc o swojej teorii używa tego pojęcia w znaczeniu zestawu hipotez logicznie ze sobą powiązanych w wyjaśnianiu i przewidywaniu zjawisk. Nie można – jego zdaniem – wypracować ogólnej teorii kształcenia, odpowiedniej dla wszystkich studentów, wszystkich warunków studiowania i wszystkich przedmiotów. Teoria kształcenia nie może zawierać innych hipotez aniżeli hipotezy stwierdzające, że jeśli będziemy uczyli w określony sposób, to prawdopodobnie (lub w większości przypadków) ułatwimy uczenie się. Na takim gruncie, przy wskazanych zastrzeżeniach, Holmberg formułuje swoją teorię kształcenia zdalnego. Zaznacza, że wychodzi od tego krańca kontinuum, na którym mamy do czynienia z czystym kształceniem zdalnym, bez kontaktów bezpośrednich. Oto podstawowe jej założenia, prezentowane za E. Potulicką (1990, s.114–115):

1. Rdzeniem kształcenia jest interakcja między uczącym się a nauczającym. Zakłada się, iż symulowana interakcja, poprzez odpowiednią prezentację treści w drukowanych materiałach dydaktycznych, może przejąć rolę części interakcji bezpośrednich,

skłaniając studentów do rozważania różnych podejść i rozwiązań przedstawionych w druku, a w ten sposób do wchodzenia w interakcję ze studiowanymi treściami.

2. Emocjonalne zaangażowanie w studiowanie oraz poczucie personalnych więzi między uczącym się i nauczającym zwiększa prawdopodobnie przyjemność studiowania.
3. Przyjemność uczenia się podtrzymuje motywację studenta.
4. Silna motywacja studenta ułatwia uczenie się.
5. Przyjazny, osobowy styl oraz łatwość odbioru studiowanych treści przyczynia się do przyjemności uczenia się, zwiększa motywację studenta i w ten sposób ułatwia uczenie się z materiałów drukowanych. Innymi słowami – nauczanie w formie jednostronnej komunikacji staje się równie efektywne, jak nauczanie w formie dwustronnej komunikacji między nauczycielem i studentem.
6. Efektywność nauczania jest demonstrowana przez wyuczenie się tego, co było nauczane.

Holmberg zaznacza; że sześć pierwszych założeń, aczkolwiek zastosowanych dedukcyjnie, można uznać za oparte na obserwacjach indukcyjnych. Przedstawione założenia stanowią bazę tego, co autor uważa za podstawowe zasady kształcenia zdalnego (preskryptywny aspekt teorii). W edukacji zdalnej będziemy podtrzymywali motywację studentów, zwiększali przyjemność uczenia się oraz jego efektywność, jeżeli poprowadzimy ją w sposób:

- 1) zapewniający poczucie dostosowania studiów do indywidualnych potrzeb uczącego się;
- 2) kreujący poczucie kontaktu między studentem i kadrami uniwersytecką;
- 3) ułatwiający odbiór treści kształcenia poprzez ich odpowiednią prezentację w druku;
- 4) angażujący studiującego do dyskusji, decyzji i działań;
- 5) dbający o pomocną komunikację do studiującego i od niego (E. Potulicka 1990, s. 115–116).

Każda osoba dorosła uczestniczy w kształceniu w indywidualny sposób i musi się dopracować swoistego sposobu przyswajania nowych umiejętności. Cechy procesu nauczania oraz czynności uczenia się stanowią o indywidualnym odzwierciedlaniu poznawczej rzeczywistości lecz jednocześnie procesy zdobywania wiedzy w toku zajęć mają charakter społeczny i ich efektywność zależna jest od przebiegu procesu komunikacji i kooperacji. Dla dydaktyki dorosłych jest więc w przyszłości niezbędne wielostronne rozważenie i analizowanie społecznych aspektów procesu nauczania – uczenia się zachodzącego na wielu płaszczyznach myślenia i działania.

Warto tu, dla przykładu zauważyć, że Instytut Edukacji Zdalnej Uniwersytetu Maryland oraz Centrum Edukacji Zdalnej Uniwersytetu w Oldenburgu zorganizowały w 2000 roku wirtualne seminarium dla pracowników naukowych oraz administracji uczelni zorientowane na rozwój profesjonalnych kompetencji w ramach edukacji zdalnej. Zajęcia oparte były na 7 modułach dotyczących zdalnej edukacji: wprowadzenie, podstawy teoretyczne, instytucje, modele, technologia, praktyczne aplikacje, pomiar wyników. Program Master of Distance Education zawierał m.in. takie kursy dotyczące

kształcenia zdalnego: a) system edukacji zdalnej, b) technologia, c) zarządzanie, d) nowoczesne i tradycyjne media, e) podstawy ekonomiczne, f) wykorzystanie serwisu bibliotecznego, g) poszanowanie własności intelektualnej i prawa autorskie, h) uczenie się w ramach sieci www oraz wirtualny uniwersytet, i) pomoc studentów w edukacji zdalnej, j) podstawy uczenia się synchronicznego i asynchronicznego (Synchronous and Asynchronous Learning Systems), k) zastosowanie technologii informatycznej (IT), l) narodowa oraz ponadnarodowa polityka edukacyjna.

Praktyka kształcenia zdalnego studentów wymaga rozważenia takich zwłaszcza zagadnień, jak: rekrutacja, planowanie kontaktów z tutorami, dostęp do informacji, przygotowanie personelu administracyjnego w centrach studyjnych, przeprowadzanie superwizji, egzaminowanie, procedura ewaluacyjna.

Aplikacji koncepcji Distance Learning sprzyja optymalizacja zasobów wewnętrznych uczelni, ludzkich i rzeczowych (M. Huczek, 2001). Dotyczy to np. funkcjonowania biblioteki w systemie on-line, dostępności wirtualnej edukacji – komputerów, Internetu oraz poczty e-mail.

Opracowanie podstaw programowych, zawartości modułów edukacyjnych oraz standardów egzaminacyjnych sprzyjać może zwiększeniu otwartości i elastyczności zadań dydaktycznych realizowanych w kształceniu zdalnym dorosłych, np. w toku kształcenia zaocznego czy eksternistycznego. Znaczącą rolę ma tutaj sprawna organizacja instytucji edukacyjnej, przygotowanie i doskonalenie obiegu informacji, monitorowanie kontaktów osoby studiującej z tutorem, zapewnienie przyjaznej i skutecznej obsługi administracyjnej.

## **Światowe struktury organizacyjne Open/Distance Learning**

Przy dzisiejszym poziomie usług telekomunikacyjnych utrzymywanie regularnego kontaktu z jednostkami dydaktycznymi z całego świata przestało być zarezerwowane tylko dla „wybranych”. W korzystnej sytuacji są adepci uczący się na odległość. Taka forma edukacji nie jest, co prawda, wymysłem ostatnich lat, jednak dzięki popularności Internetu nabrała całkiem nowego wymiaru. Na rozległych obszarach o małej gęstości zaludnienia, gdzie uczniowie i nauczyciele są od siebie oddaleni o setki i tysiące kilometrów, kształcenie na odległość (Distance Education), drogą radiową i telewizyjną było popularne od dawna. W krajach skandynawskich, Australii, Islandii i na Alasce była to często jedyna metoda zdobycia wykształcenia (E. Dziekańska 1997; M.J. Kubiak, 2000). W Europie Zachodniej i Ameryce Północnej stanowiła alternatywę tradycyjnej szkoły, pozwalającą pogodzić naukę z pracą.

Warto odnotować wzrastającą liczbę krajowych i międzynarodowych organizacji oferujących programy edukacji na odległość. Liczne są też konferencje i publikacje poświęcone tej problematyce w ramach Unii Europejskiej (np. program MINERVA), UNESCO, OECD. Instytucje realizujące edukację zdalną zgrupowane są w różnorodne stowarzyszenia na szczeblu narodowym, regionalnym i globalnym. Dla przykładu funkcjonują [<http://www.ag-fernstudium.de/links.htm>]:

- Międzynarodowa Rada Otwartej i Zdalnej Edukacji – International Council for Open and Distance Education ICDE,
- Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Zdalnego – European Association for Distance Learning EADL,
- Europejska Sieć Uniwersytetów Kształcenia Ustawicznego – European Universities Continuing Education Network EUCEN,
- Europejska Sieć Edukacji Zdalnej – European Distance Education Network EDEN,
- Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Kształcenia Zdalnego – European Association of Distance Teaching Universities EADTU.

Misją powstałego w 1987 roku **EADTU** jest promocja i wspieranie sieci europejskich instytucji kształcenia na poziomie wyższym, zajmujących się edukacją zdalną. Sekretariat mieści się na terenie Holandii w Heerlen. Organizacje członkowskie należą do trzech grup. Pierwsza obejmuje następujące autonomiczne uniwersytetu edukacji zdalnej: niemiecki FernUniversität The Open University (United Kingdom), holenderski Open Universiteit Nederland, hiszpański Universidad Nacional de Educación a Distancia oraz Universidade Aberta w Portugalii. Do drugiej grupy zaliczono różnorodne konsorcja edukacyjne, instytucje typu joint-ventures oraz departamenty instytucji edukacyjnych. Są to:

- Stuurgroep Open Hoger Onderwijs w Belgii,
- Danish Association of Open Universities (DAOU) w Danii;
- Finnish Association for Distance Education (FADE) w Finlandii;
- Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) we Francji;
- Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED) składająca się z kilkudziesięciu centrów edukacji zdalnej funkcjonujących w ramach tradycyjnych francuskich uniwersytetów;
- National Distance Education Centre (NDEC) w Republice Irlandii, jako wydział w Dublin City University;
- Swedish Association for Distance Education (SADE);
- Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level w Norwegii;
- Norwegian Association for Distance Education (NADE) w Norwegii;
- Open Learning Foundation (OLF) w Zjednoczonym Królestwie (UK).

W trzeciej grupie znalazły się centra edukacji ustawicznej: Zentrum für Fernstudien Universität Linz (ZFUL) w Austrii oraz Fernstudien Schweiz, Brig w Szwajcarii.

W wielu krajach funkcjonują otwarte uniwersytety Fernuniversitäten – Distance-Teaching-Universities). W Europie można, dla przykładu, wymienić:

- **Dania** – Jutland Open University,
- **Wielka Brytania** – Open University,
- **Holandia** – Open universiteit,
- **Niemcy** – FernUniversität – Gesamthochschule Hagen,
- **Norwegia** – Norsk fjernundervisning (NFU),

- **Portugalia** – Universidade Aberta,
- **Szwecja** – Umeå University oraz Uppsala University,
- **Hiszpania** – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

W **Hongkongu** działa Open University of Hong Kong, w **Indiach** – Indira Gandhi National Open University. Na terenie **Australii: Churchill / Victoria** – Monash University, **Geelong / Victoria** – Deakin University, **Murdoch** – Murdoch University.

Dla przykładu znany niemiecki uniwersytet kształcenia zdalnego – **FernUniversität – Gesamthochschule Hagen** proponuje studia na kierunkach elektrotechnika, ekonomia, matematyka, informatyka, prawo, nauki społeczne i nauki o wychowaniu. Natomiast brytyjski uniwersytet otwarty, powołany mocą królewskiego aktu założycielskiego w 1969 roku, stwarza szanse edukacji dorosłym studiującym w domu w wybranym przez siebie czasie. Jego główna siedziba znajduje się w Milton Keynes. Obecnie posiada 13 regionalnych centrów i 250 centrów studyjnych na terenie całego kraju. W roku 1992 studiowało w ten sposób ponad 200 tys. studentów na 200 kierunkach. Każdy student posiada swojego opiekuna i doradcę, z którym spotyka się w wybranym centrum (Popularna..., 1999, s. 384).

Współczesny system kształcenia na odległość w USA obejmuje (K. Pleskot-Makulska 2002) ogromną liczbę instytucji oferujących ludziom dorosłym możliwość edukacji, zróżnicowanej w zakresie: dziedziny, poziomu oraz rodzaju uprawnień, wynikających z ukończenia danego programu kształcenia. Najszerzej uznawaną akredytacją w USA jest akredytacja przez jedną z sześciu regionalnych agencji akredytacyjnych (Północnozachodnie Stowarzyszenie Szkół i College'ów i analogiczne stowarzyszenia dla obszarów stanów: centralnej, północno-centralnej, południowej, zachodniej części Stanów Zjednoczonych oraz Nowej Anglii). Agencje te uznają nawzajem przyznane przez siebie akredytacje. Ponadto istnieją również większe organizacje, które mogą zatwierdzać instytucje akredytujące. Są to: Departament Edukacji USA oraz Rada do Spraw Akredytacji Szkolnictwa Wyższego. Uznają one akredytacje wymienionych regionalnych komisji akredytacyjnych, jak również kilku innych instytucji udzielających akredytacji. Jedną z tych instytucji jest Rada do Spraw Kształcenia na Odległość (DETC). Jest to najstarsza w USA (powstała w 1926 r.) agencja pozarządowa akredytująca placówki kształcenia na odległość.

Na terenie USA funkcjonują np.: New York University, New York SUNY Empire State College, Pennsylvania State University, Virginia Catholic Distance University. Znajduje się tam np. całkowicie wirtualny uniwersytet (posiadający akredytację), mający swoją siedzibę wyłącznie w cyberprzestrzeni – Jones International University (<http://www.jonesinternational.edu>).

## Literatura

1. Błęszyńska K., Zastosowanie sieci komputerowej w służbie ludzi niepełnosprawnych. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1995 nr 2 (144).
2. Dziekańska E., Edukacja na odległość. „CHIP –magazyn komputerowy”, Wrocław 1997 nr 5.
3. Gierszewska G., Wawrzyniak B., Globalizacja. Wyzwania dla zarządzania strategicznego. Poltext, Warszawa 2001.
4. Hetmański M., Internet, demokracja, edukacja – próba systemowego ujęcia. „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja” 1998 nr 2.
5. Huczek M., Strukturalizacja systemu „biblioteka” jako obiektu badań marketingowych. „Ekonomia i Humanistyka” 2001, Vol. I – nr 1.
6. Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., Kształcenie otwarte od A do Z. Tłum. Z. Adaszyński, M. Kubasiewicz. Wydaw. ITeE, Warszawa 1997.
7. Juszczak S., Diagnoza i ewaluacja dydaktyczna w procesie telekształcenia. W: Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej. Red. K. Wenta. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2002.
8. Kryszczuk M., Historia nowego medium – sieci Internet. „Kultura i Społeczeństwo” Rok XLVI, nr 1, 2002.
9. Kubiak M.J., Wirtualna edukacja. Szkoła, Internet, Intranet. Wyd. MIKOM, Warszawa 2000.
10. Latchen C., Hanna D.E. (eds.), Leadership for 21st Century Learning: Global Perspectives for Educational Innovations, Kogan-Page, London 2001.
11. Lea M., R., Nicoll K. (eds), Distributed learning: social and cultural approaches to practice, Routledge Falmer, London 2002.
12. Lockwood F., Gooley A. (eds.), Innovation in open and distance learning: successful development of online and web-based learning, Kogan Page Ltd., London 2001.
13. Marzec E., Problemy edukacji matematycznej uczniów i studentów niewidomych (wprowadzenie do badań nad wykorzystaniem programu komputerowego do wspomaganie nauczania rachunku macierzowego). W: Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem. Red. S. Juszczak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
14. Nonaka I., Takeuchi H., The Knowledge Creating Company. Oxford University Press, Oxford 1995.
15. Pachociński R., Oświata ustawiczna – strategia przetrwania i rozwoju. W: Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia. Red. L. Olszewski. Wydaw. WSP TWP, Warszawa 2001.
16. Pachociński R., Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń. IBE, Warszawa 1999.
17. Pachociński R., Technologia a oświata. IBE. Warszawa 2002.
18. Pleskot-Makulska K., Kształcenie na odległość w USA. „Rocznik Andragogiczny” 2001, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa-Toruń 2002.

19. Popularna encyklopedia mass mediów. Red. J. Skrzypczak. Wydaw. KURPISZ S.A., Poznań 1999.
20. Potulicka E., Koncepcja teoretyczna edukacji zdalnej Börje Holmberga. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1990 nr 2.
21. Potulicka E., Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich. Tendencje rozwojowe i typy instytucji, teorii, celów projektowania programowo-metodycznego. UAM, Poznań 1988.
22. Półturzycki J., Otwarte szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji akademickiej XX/XXI wieku. „Edukacja Dorosłych” 2001, nr 2.
23. Siemieniecki B., Integracja europejska a przemiany w polskiej edukacji medialnej. W: Media i edukacja w dobie integracji. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Wyd. eMPi2, Poznań 2002.
24. Skrzypczak J., Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych. W: Oświata dorosłych. Red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski. Wyd. EDYTOR s.c. Poznań-Toruń 1999.
25. Stochmiałek J., Edukacyjne zastosowanie komputerów – implikacje dla dydaktyki dorosłych. W: Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia. Red. L. Olszewski. Wydaw. WSP TWP, Warszawa 2001.
26. Stopińska-Pajak A., Geneza edukacji ustawicznej. W: Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia. Red. L. Olszewski. Wydaw. WSP TWP, Warszawa 2001.
27. Strykowski W., Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa. W: Media i edukacja w dobie integracji. Red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Wyd. eMPi2, Poznań 2002.
28. Szymko D., Media i kształcenie specjalne w zmieniającej się edukacji. W: Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym. Red. S. Juszczak. Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Toruń 2002.
29. Wesołowska E.A., Kształcenie niestacjonarne w perspektywie kształcenia ustawicznego, W: Tendencje w dydaktyce współczesnej. Red. K. Denek i F. Bereźnicki. Wydaw. A. Marszałek, Toruń 1998.



**Barbara Piątkowska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Wałbrzych

## KU EDUKACJI OTWARTEJ

### Wprowadzenie

Pojęcie „edukacja otwarta” jest przeciwieństwem edukacji zamkniętej, czyli tej, która funkcjonuje formalnie według przyjętych oficjalnie i obowiązujących w danym systemie zasad<sup>1</sup>. Na potrzeby niniejszego opracowania ma ono wymiar metaforyczny, dlatego nie ujęto problemu szeroko, nie wyjaśniono definicji, jak również nie przedstawiono historycznie ukształtowanych założeń teoretycznych. Skoncentrowano się głównie na niektórych sprzecznościach występujących w szkolnictwie i czynnikach utrudniających realizację reformy.

W funkcjonującym obecnie systemie oświaty ciągle nie docenia się takich cech uczniów, jak samodzielność, zaradność, dążenie do sukcesu. Wskaźnikami mizerności polskiej szkoły są opinie – nie tylko uczniów – odnoszone zarówno do metod nauczania, jak i wychowania (encyklopedyzm, niesprawiedliwy system nagród i kar, zawstydzanie, upokarzanie, złośliwość nauczycieli). Uczniowie czują lęk przed szkołą, boją się wyrażać własne zdanie, a z obawy przed krytyką przyznać się do niewiedzy.

„Kształcenia (dziś – dop. autora) nie można [...] określać jako przyswajania pewnych treści wiedzy. Trzeba je pojmować, zgodnie z jego istotą, jako proces istnienia człowieka, który poprzez różnorodność swych doświadczeń uczy się wyrażać samego siebie, porozumiewać się, stawiać światu pytania i ustawicznie realizować samego siebie”<sup>2</sup>.

Przygotowany dla UNESCO Raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, zwany Raportem Delors’a stanowi bogato udokumentowaną diagnozę stanu edukacji zawierającą cele kształcenia, takie jak: uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być<sup>3</sup>. W celach tych zawarte są pytania o metodę ich osiągnięcia – w jaki sposób należy się uczyć, aby wiedzieć, działać i żyć. To pytania o aktywność poznawczą ucznia, rozwijanie jego kompetencji w zakresie odpowiedzialności to także pytania o rolę nauczyciela i znaczenie środowiska lokalnego.

<sup>1</sup> W. Puślecki (2000), U podstaw edukacji otwartej, [w:] Edukacja alternatywna, pod red. J. Piekarskiego i B. Śliwierskiego, Kraków, s. 175.

<sup>2</sup> E. Faure (red.) (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN Warszawa, s. 227–278.

<sup>3</sup> J. Delors (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, SOP Warszawa, s. 85–98.

Szkoły uczące twórczego myślenia, rozwijające potencjał intelektualny i osobowość ucznia. Nauczyciel partnerem i doradcą. Prymat wychowania nad nauczaniem. Pobudzanie wyobraźni, kreatywności i otwarcia na świat...

## **Deklarowane a realizowane cele edukacji**

Od lat mówimy źle o szkolnictwie i od lat nic się w nim nie zmienia. Nowa jego struktura, obejmująca edukację od przedszkola do studiów doktoranckich ma procentować jakością – tymczasem pojawiające się uwagi polemiczne na temat reformy burzą jej wewnętrzną spójność. I tak na przykład doskonalenie zawodowe nauczycieli, nakaz bycia twórczym i odkrywczym, hamują biurokratyczne zarządzenia. „[...] reformatorzy chcą wszystko opisać, ponumerować i zmierzyć, stąd kult standardów, sylabusów i planów pracy”<sup>4</sup>. Powodzenie reformy, przestrzegali sceptycy, zależy będzie od stopnia profesjonalizmu nauczycieli. W opublikowanych niedawno danych NIK zawarte są stwierdzenia dotyczące nieprawidłowości występujących w kształceniu pedagogów<sup>5</sup>. Okazało się, że w MEN nie przeprowadzono prac nad przygotowaniem gruntu do kształcenia nauczycieli na potrzeby reformowanej oświaty. Nie opracowano standardów kształcenia pedagogicznego jak również projektu rozporządzenia w sprawie wymaganych kwalifikacji. Wyniki kontroli 14 uczelni ujawniły również, że w minionym roku akademickim połowa studentów studiów wieczorowych i zaocznych nie miała zajęć z informatyki, a 34% z języka obcego. Podobnie było na studiach dziennych. W związku z wprowadzeniem do szkół nauczania blokowego od nauczyciela wymaga się przynajmniej dwóch specjalizacji – w szkołach dominuje nauczanie wąskospecjalistyczne. Czy działając w taki sposób uczynimy z nauczycieli osoby kreatywne, ustawicznie doskonalące się? A uczeń? Jakie będą jego kompetencje? Czy będzie on (...) mógł rozwijać się jako osoba, (...) spostrzegać siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji (...)”<sup>6</sup>.

## **Nauczyciel i uczeń w nowej perspektywie edukacyjnej**

Osobliwością szkoły są niewątpliwie uczniowie i nauczyciele, nauczyciele są wykonawcami poleceń władz oświatowych. Styl i poziom funkcjonowania szkoły odbiegają od oczekiwań społecznych. Dominacja wiedzy podręcznikowej, skłonność do operowania pojęciami stereotypowymi i uproszczonymi sprawiają, że „myślenie” ucznia jest zawężone. Jednostronność dydaktyczna, nastawienie na cele nauczania i niemoc wychowawcza są efektami pogoni za realizacją programu nauczania. Programy są imponujące, a stopień wykorzystania wiedzy – słaby. Dysfunkcjonalność wy-

<sup>4</sup> S. Bortnowski (2000), *Nauczanie z za biurek*, „Dziennik Polski”, 1 grudnia.

<sup>5</sup> „Polityka” (2000), nr 33, 18 sierpnia.

<sup>6</sup> K. Obuchowski (1993), *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa, s. 3.

chowawcza wynika z przekonania, że rodzina ma monopol na wychowanie, a szkoła na nauczanie. Myślenie takie sprzyja występowaniu wielu trudności wychowawczych. Samodzielność, zaradność czy dążenie do sukcesu pozostają na uboczu spraw władz oświatowych. Relacje nauczyciel–uczeń są zachwiane – wynik jednostronnego dydaktyzmu. Uczeń przeciążony nauką jest pozbawiony możliwości udziału w życiu społeczno-kulturalnym. Wzajemne postrzeganie tych dwóch różnych podmiotów nabiera nie-realnego wymiaru. Tworzy się próżnia wychowawcza.

Historycznie ukształtowany wizerunek nauczyciela stawia go „ponad uczniem” i jest to fakt nie mający racjonalnego uzasadnienia wobec pojęcia humanizacji pracy oraz emancypacji jednostki i jej podmiotowego traktowania. Pedagog z racji wykształcenia i doświadczenia może mieć przewagę w dyskusjach z uczniami. Może narzucać tok myślenia, zmuszać do przyjmowania określonej interpretacji różnych problemów. Konsekwencje tego są przykre: dość, że uczeń traci zaufanie do swoich możliwości i samodzielnego dochodzenia do prawdy.

## **Szkoła i rodzina w nowej perspektywie edukacyjnej**

Szkoła (nie) jest miejscem socjalizacji, w której uczymy się działać i nabywać stopniowo ról społecznych. Rola rodziny nie jest taka, jak dawniej, nie jest ona w stanie zapewnić dziecku edukacji i dlatego musi ono chodzić do szkoły. Dlatego szczególnie znaczenia nabiera dzisiaj socjalizacyjna funkcja szkoły, bowiem wielu rodziców w postępowaniu wychowawczym wykazuje bezradność i zagubienie. Pochłonięci pracą zawodową nie mają czasu na tworzenie ciepłego klimatu w relacjach z dzieckiem, pozwalają lub zabraniają, w efekcie staje się ono cwane, butne, aroganckie i zbuntowane. Dochodzimy w ten sposób do kolejnej sprzeczności wynikającej z socjalizacyjnej funkcji szkoły. Jaka ona jest? Czym wytłumaczyć na przykład narastającą w szkołach brutalizację? W jaki sposób szkoła uczy radzenia sobie w trudnych sytuacjach? W jaki sposób uczy bycia w grupie i doświadczania w niej pewnej hierarchii?

Zasygnalizowane pytania implikują następane: **Czy szkoła będzie wreszcie szkołą dla ucznia? Czy w obecnym systemie edukacji jest miejsce na powszechne wykorzystanie koncepcji kształcenia realizowanego w szkołach alternatywnych?**

„Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nigdy nie wejdziecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki”<sup>7</sup>.

Celestyn Freinet, widząc w dziecku pełnowartościowego człowieka, szanując jego wolność, niezależność, rozumiejąc jego nieprzemyślane zachowania z racji niedojrzałości, utworzył szkołę na miarę jego oczekiwań. Odkrywanie rzeczywistości społecznej „po omacku” nie stanowiło przeszkody na drodze rozwijania osobowości i motywowania do pracy. W szkole tej szczególne znaczenie miał „akt twórczy” i jego ekspresja, grupowe omawianie problemów, analizowanie wykonywanej pracy i dokumentacja.

<sup>7</sup> A. Lewin (red.) (1976), *O szkołę ludową*. Pisma wybrane, Ossolineum, s. 25.

Wszystko, co zrobił uczeń, było potrzebne i pożyteczne. Walorami dydaktyczno-wychowawczymi tego systemu były również indywidualne plany opracowywane przez każdego ucznia i konsekwentne ich realizowanie. Zgłębiona wiedza była wykorzystana w praktyce.

W szkole waldorfskiej z kolei, w której afirmuje się wolność, samodzielność, indywidualnie poszukuje się własnej drogi życiowej, a każda lekcja może być dziełem sztuki – obowiązuje zasada pierwszeństwa żywego słowa nad drukowanym, kontaktu bezpośredniego, dialogowego nad monologiem czy komunikacją pośrednią. Rodzice, nauczyciele i uczniowie organizują różnego rodzaju uroczystości, festyny, przedstawienia. Konsekwentnie, co miesiąc, klasy pokazują sobie wzajemnie, często rodzicom lub zaproszonym gościom, to, czego nauczyły się w ciągu określonego czasu. Wszyscy w tej szkole czują się dobrze, radośnie i bezpiecznie.

Możliwość elastycznego organizowania zajęć można również przedstawić na przykładzie szkoły Stantonbury w Milton Keynes. Tutaj z kolei odmienny jest czas pracy uczniów i nauczycieli. Nauczanie odbywa się w blokach czasowych. W tygodniu organizowane są sesje, z których każda trwa sześćdziesiąt minut. Nie ma rygorystycznego podziału na przedmioty, a język ojczysty, geografię i historię łączy wspólny temat (nauczanie zintegrowane). Nauczyciel i uczeń „wspólnie dzielą czas”.

Co łączy wybrane szkoły? Poszanowanie godności ucznia, jego prawo do samodzielności w myśleniu i działaniu.

## **Uwagi końcowe**

Edukacja jest otwarta, należy tylko umieć wybrać do niej właściwą drogę. Szkołę można zmienić – uczynić przyjazną – i nie są w tym celu potrzebne reformy. Potrzebna jest natomiast atmosfera sprzyjająca „wychodzeniu z przeciętności” i niemożności. Twórczy, ambitni nauczyciele potrafią wykorzystać dorobek dobrych, sprawdzonych szkół, potrafią upowszechnić to, co ich zdaniem jest godne upowszechniania. Filozofia twórczego podejścia jest prosta (mówią o tym sami nauczyciele) – dobra opinia przyciąga do szkoły wartościową młodzież. To ona, młodzież, stanowić będzie o poziomie szkoły.

## **PRACA JAKO GŁÓWNA FORMA DZIAŁALNOŚCI CZŁOWIEKA DOROSŁEGO**

*Zastanówmy się na wstępie nad następującymi kwestiami: Kto to właściwie jest człowiek dorosły? Czy każdy, kto ukończył 18 rok życia i jest posiadaczem dowodu osobistego może o sobie powiedzieć, że jest „dorosły”?*

Termin „dorosłość” jest używany najczęściej w znaczeniu kontekstowym, tzn. w znaczeniu dorosłości „do czegoś”. Ten kontekst znaczeniowy obejmuje zazwyczaj określone zadania, role czy funkcje społeczne. Stwierdza się zatem na ogół, że miarą dorosłości jest gotowość podejmowania i sprawność pełnienia coraz większej ilości i coraz bardziej złożonych zadań, ról czy funkcji społecznych. Możemy wyróżnić następujące etapy dorosłości:

1. Etap dorosłości (dojrzałości) szkolnej – charakteryzujący się odpowiednią dla wymogów nauki szkolnej dojrzałością w zakresie rozwoju psychicznego (zwłaszcza intelektualnego) oraz rozwoju społecznego;
2. Etap dorosłości seksualnej – wskazujący na biopsychiczną i społeczną dojrzałość jednostki do świadomego podejmowania zachowań seksualnych;
3. Etap dorosłości pracowniczo-zawodowej – obejmujący dojrzałość fizyczną, intelektualną i społeczną, niezbędną do podjęcia pracy zawodowej w pełnym wymiarze godzin;
4. Etap dorosłości prawno-politycznej – charakteryzujący dojrzałość społeczną człowieka w zakresie świadomości i gotowości respektowania praw oraz obowiązków obywatelskich i publicznych (obowiązek ponoszenia całkowitej odpowiedzialności za swe czyny, bierne i czynne prawo wyborcze i in.);
5. Etap dorosłości obronnej – określający ogólną sprawność niezbędną jednostce do nauki i służby wojskowej;
6. Etap dorosłości małżeńsko-rodzinnej, czyli dojrzałości psychospołecznej, umożliwiający zawarcie związku małżeńskiego i prokreację rodzinną.

Każdemu z wymienionych etapów dorosłości przypisuje się ścisłą granicę wiekową (np. dorosłości obronnej czy prawno-politycznej) bądź też względnie stały przedział wiekowy (np. dorosłości seksualnej). Kategoria wiekowa funkcjonuje w wielu międzynarodowych umowach dotyczących definicji „dorosłości”. Zgodnie z tymi oficjalnymi ustaleniami w wielu krajach słowem „dorosły” określa się człowieka w wieku powyżej 17–21 lat, który nie jest uczniem lub studentem jakiegokolwiek dziennej placówki kształcenia ponadobowiązkowego. Jednocześnie coraz częściej zauważa się, że doro-

słość oznacza coś więcej niż przekroczenie pewnej granicy wieku, jako że różny jest wiek, w którym osiąga się dojrzałość psychiczną<sup>1</sup>.

D. Kimmel tak pisze o dorosłości: „Być dorosłym, to nie ustawać w działaniach, akceptować swoje granice, umieć relatywizować wydarzenia, stać się zdolnym do autonomii i przeżywania samotności”. To także pełnić podstawowe role społeczne, umieć łączyć teorię z praktyką, panować nad emocjami, nie ranić uczuć innych osób. Człowiek dorosły umie formułować odpowiedzi na pytania dotyczące siebie jako osoby, członka społeczeństwa i istoty w uniwersum. Jest przygotowany do wykonywania wybranego zawodu, umie podnosić swoje kwalifikacje zawodowe. Umie dokonywać wyboru wartości moralnych, filozoficznych, politycznych i swojego miejsca w świecie. Jest zdolny do obiektywnej oceny siebie i innych osób. Dorosły jest aktywnym uczestnikiem interakcji społecznych. Jest z nimi związany uczuciowo i odgrywa ważną rolę w związkach uczuciowych łączących go z innymi osobami. W miarę upływu lat dochodzi do szczytu swoich osiągnięć, odpowiedzialności, władzy i rozszerza swoje kontakty społeczne. Styczność staje się podstawowym źródłem powstania jego „ja” społecznego. Jego pozycję w społeczeństwie określa zegar społeczny. Dorosły zdobywa doświadczenie wynikające z uczestniczenia w różnych sytuacjach, ze styczności społecznych, z wewnętrznych przeżyć i własnego postępowania. Posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia. Jest przygotowany do zajmowania stanowiska wobec innych jednostek, problemów i wartości. Własne doświadczenia życiowe doprowadzają człowieka dorosłego do ukształtowania się poczucia jego tożsamości i samooceny własnego rozwoju<sup>2</sup>.

Natomiast według W. Szewczuka: „Dorosły człowiek jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się parać z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada wobec społeczeństwa za swą działalność. Dorosłym jest człowiek na tyle ukształtowany, że może być samodzielnym podmiotem działalności produkcyjno-społecznej. Względne zrównoważenie psychiczne oraz narastające w miarę klęsk i powodzeń doświadczenie życiowe czyni go rzeczywiście samodzielnym podmiotem działania. Zakres tej samodzielności i jej realne efekty zaszeregowują życie człowieka na ogromnie szerokiej skali, sięgającej od jednostek przepychających się przez życie i raczej „żytych” przez życie niż je przeżywających, do jednostek twórczo kształtujących życie własne i przekształcających życie innych ludzi”<sup>3</sup>.

Człowiek jako podmiot świadomej działalności działa i istnieje w ramach możliwości organizmu oraz w zależności – i to determinującej – od warunków społecznych. Jego działania w jedną całość łączy cel, w stosunku do którego poszczególne działania stanowią etapy lub są mu inaczej przyporządkowane.

W różny sposób próbowano dokonać podziału działalności, jaką ludzie od dawna wykonywali i wykonują po dziś dzień. Najbardziej uzasadniony wydaje się podział na: zabawę, uczenie się i pracę. Z punktu widzenia fizykalno-fizjologicznego wszelka

<sup>1</sup> M. Marczuk, Problemy i dylematy andragogiki, Lublin – Radom 1994, s. 102.

<sup>2</sup> T. Wujek, Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa 1996, s. 43.

<sup>3</sup> W. Szewczuk, Psychologia człowieka dorosłego, Warszawa 1962, s. 40–42.

działalność jest bowiem pracą. Z punktu widzenia psychologiczno-społecznego każda z wyróżnionych działalności spełnia inną funkcję zarówno w znaczeniu indywidualnym, jak i społecznym<sup>4</sup>.

Głównym i podstawowym zarazem rodzajem ludzkiej działalności jest **praca**. Według W. Okonia to zbiorowa lub jednostkowa działalność, której celem jest uzyskanie jakiegoś wytworu materialnego bądź niematerialnego. Ze względu na znaczenie tego wytworu dla jednostki czy dla społeczeństwa oraz na niezbędne wydatkowanie sił, procesowi pracy na ogół towarzyszy przekonanie o jej pożytku, ale zarazem przymus wewnętrzny, tj. narzucony sobie przez jednostkę lub zewnętrzny, tj. narzucony przez społeczne warunki życia zbiorowego<sup>5</sup>.

Słownik języka polskiego pod redakcją prof. M. Szymczaka podaje, iż **praca** to „świadoma, celowa działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia określonych dóbr materialnych, będąca podstawą i warunkiem istnienia i rozwoju społeczeństwa”<sup>6</sup>. Praca jest tym pojęciem, które obejmuje każdy sposób, w jaki ludzka energia, fizyczna lub umysłowa, może być sensownie wydatkowana. Inaczej mówiąc, chodzi o działalność człowieka polegającą na przekształcaniu przyrody, aby zaspokajać ludzkie potrzeby. Wynikiem pracy są wytwory kulturowe, dobra materialne lub usługi. Niejednokrotnie pojęcie praca odnosi się do siły roboczej, a więc do zatrudnienia.

W ogólnym pojęciu wyróżniamy pracę: naukową, produkcyjną, usługową, ręczną, zawodową, indywidualną, zespołową, nakładczą<sup>7</sup>. Praca jest zatem formą aktywności, której celem nie jest stan przyjemności osiągany przez jej wykonawcę, ale wzbogacanie zasobów natury, człowieka lub idei z punktu widzenia możliwości przyszłego ich wykorzystania. Działania człowieka, które nie mieszczą się w ramach tej definicji, jak gry, rozrywki czy zabawy, można określić jako formy aktywności kierowane satysfakcją wewnętrzną. Wiele albo nawet wszystkie aktywności człowieka wymagają od niego wysiłku umysłowego bądź fizycznego, ale tylko niektóre z nich formalnie są pracą, a jeszcze tylko niektóre – są pracą zawodową (zatrudnieniem). Na przykład pracą zawodową nie jest uprawianie ogródka, sprzątanie lub gotowanie, opieka nad dziećmi, studiowanie czy „praca nad sobą”. Wszystkie te zajęcia choć są pracą w znaczeniu fizycznym, nie wiążą się z zatrudnieniem, tj. kontraktem i płatnym ekwiwalentem za ponoszony trud. Znakomita większość płatnych form działalności człowieka łączy pracę i zatrudnienie. Jeszcze inna część działań człowieka łączy w sobie oprócz elementów pracy i zatrudnienia element zabawy.

Wykonywanie pracy ma istotne znaczenie psychologiczne z wielu powodów: zaspokajają potrzebę osiągnięć, ćwiczy zdolności jednostki, pobudza zainteresowania, stawia wymagania, których spełnianie podtrzymuje zdrowie psychiczne jednostki. Poza tym praca zawodowa (bez względu na treść) wymagając współpracy z innymi ludźmi, opartej na więziach tak pozytywnych, jak negatywnych, zawsze jako element gry społecznej stanowi istotny czynnik zdrowia psychicznego.

<sup>4</sup> W. Szewczuk, Psychologia, Warszawa 1990, s. 729.

<sup>5</sup> W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1995, s. 224.

<sup>6</sup> Słownik języka polskiego pod red. M. Szymczaka, PWN Warszawa 1998, s. 864.

<sup>7</sup> T. Wujek, Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa 1996, s. 124.

Z historycznego punktu widzenia funkcja pracy zmieniała się w czasie. W klasycznej Grecji praca fizyczna była uważana za przeszkodę w osiągnięciu prawdy i piękna. W poważaniu Greków była tylko tzw. praca twórcza. Tylko ona była godna człowieka wolnego i elementem niezbędnym osiągnięcia pełni człowieczeństwa. W tradycji chrześcijańskiej żadna praca nie hańbi, jest ona źródłem zbawienia człowieka, ale też znakiem kary za grzechy. Wraz z reformacją protestancką praca stała się w tradycji europejskiej „powołaniem”, a nie tylko zwykłym działaniem. Praca dla M. Lutra była formą realizacji przykazań kościoła i przykazań Boga. W ten sposób zmaszowana została granica między religią a działalnością świecką w postaci pracy. Posłuszeństwo i cierpliwe wykonywanie wszelkich powinności i czynności było drogą nie tylko zbawienia duchowego, ale rozwoju osobowości człowieka. Calvin jako miarę człowieczeństwa wprowadził zasadę prostoty i gospodarności. W doktrynie kalwińskiej nie jest ważne, co kto robi, ale czy pracuje i jak się do swoich obowiązków przykłada. Według Calvina pomyślność, dobrobyt i sukces życiowy osiągnięte w pracy były znakiem przychylności Boga dla danego człowieka. Wśród wielkich dwudziestowiecznych teorii pracy można wyróżnić dwa typy. Pierwszy typ reprezentuje teoria Z. Freuda, która w pracy dostrzega niezbędny warunek przeżycia człowieka, jak i warunek rozwoju osobistego (w terminologii Freuda tzw. ego). Drugi typ teorii reprezentują teorie tzw. samoaktualizacji albo samorozwoju.

Poglądy Freuda na naturę ludzką i naturę pracy są bardzo pesymistyczne. Według niego praca pełni w życiu człowieka podwójną rolę:

- a) jest niezbędnym elementem przetrwania jednostki i społeczeństwa,
- b) stanowi dla człowieka aktywność zastępczą w zaspokajaniu instynktu seksualnego oraz tzw. potrzeby przyjemności.

Formalna struktura pracy w społeczeństwie również oprócz roli ekonomicznej zaspokaja zastępczo instynkt seksualny i agresji. Innymi słowy według Freuda im więcej ludzie pracują, tym mniej energii kierują na seks, przyjemności, agresję i walkę. W życiu jednostki praca narzuca człowiekowi wymagania do życia w realnej rzeczywistości, w określonym środowisku fizycznym, a nie w świecie przyjemności. Obiektywne przekształcenia rzeczywistości następują pod presją konieczności zewnętrznych i przez to są w sprzeczności z wewnętrznymi impulsami działania (instynktami). Z uwagi na zewnętrzne mechanizmy umiejscowienia kontroli praca dla człowieka nie jest źródłem przyjemności, ze względu na wrodzoną tendencję do swobody, autentyczności, nieskrępowania.

Istotą koncepcji Freuda jest to, iż w psychologicznej roli pracy podkreśla jedynie znaczenie struktury pracy, a pomija całkowicie funkcję treści pracy. Inaczej mówiąc Freud wskazuje, co zyskuje bądź traci człowiek dzięki pracy, a nie jakiej pracy. Jednak jego następcy lukę tę wypełniają. Znaczenie treści wykonywanych zadań podkreśla m.in. Erich Fromm. Przypisuje on zadaniom pracy rolę wyznacznika autonomii (niezależności) i samoekspresji jednostki. Pod wpływem Karola Marksa z jednej strony oraz Z. Freuda z drugiej E. Fromm utrzymuje, iż zbyt wiele obowiązków pracy nie dostarcza ich wykonawcom satysfakcji wewnętrznej w postaci zainteresowania itd. Oznacza to,



że praca jest jedynie instrumentem w osiąganiu gratyfikacji finansowych i materialnych. Ludzie, którzy wykonują pracę pozbawioną autonomii, samoekspresji etc. traktują ją jako kontrakt, a następnie jako pewien prototyp więzi przenoszą ją na wszystkie inne sfery życia społecznego. Według Fromma współczesne społeczeństwo ma właśnie taki charakter kontraktowy, zimny, bezuczuciowy, bez autentycznych zależności. Praca powinna dostarczać sposobności do autoekspresji, autonomii i rozwoju, bowiem tylko taki człowiek jest w pełni dojrzałą i odpowiedzialną osobą.

Koncepcja Jahody jest teorią pracy w dużym stopniu zbieżną z koncepcją Z. Freuda, chociaż w najmniejszym stopniu nie odwołuje się do jego terminologii. Podobnie jak w teorii Freuda podkreśla ona ekonomiczne i psychologiczne funkcje pracy. Ekonomiczne funkcje pracy są jawne, gdyż polegają na konieczności zdobycia obiektywnych środków do życia. Ich odpowiednikiem w teorii Freuda jest społeczny realizm. Psychologiczne funkcje pracy mają charakter ukryty, a więc nie są obserwowalne bezpośrednio, lecz można o nich wnioskować z obserwacji pośrednich. Posiadanie pracy, zgodnie z tą koncepcją, prowadzi do:

- a) aktywności,
- b) odporności psychicznej,
- c) optymizmu życiowego.

Manifestowaną (obiektywną) funkcją zatrudnienia jest płaca za wykonywaną pracę, a funkcjami ukrytymi są: struktura czasu, bogactwo doświadczeń społecznych, współuczestnictwo we wspólnych programach społecznych, status społeczno-zawodowy, identyfikacja, regularne wykonywanie czynności.

Teorie samoaktualizacji opierają się na fundamentalnym założeniu, iż człowieka stwarza jego własna praca. Inaczej mówiąc, człowiek jest tym, co wykonuje. Jeśli zatem praca zawodowa umożliwi wykorzystanie zdolności człowieka, pozwala na podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, uczy nowych umiejętności, wtedy wzrastają możliwości intelektualne człowieka i jego satysfakcja z życia. Z kolei zadania powtarzalne, rutynowe, proste, o niskim stopniu odpowiedzialności i samodzielności powodują: niezadowolenie z życia, sztywność intelektualną, niską samoocenę oraz poczucie braku kontroli nad przebiegiem własnego życia. Osoby z tego typu doświadczeniami czują się wyalienowane (wyobcowane) z pracy.

Najbardziej znaną teorią samoaktualizacji jest ta, którą zaproponował A. Maslow. Jest ona znana jako teoria motywacji. Zakłada ona istnienie hierarchicznej struktury potrzeb oraz hierarchicznej kolejności ich zaspokajania. Oznacza to, że w pierwszej kolejności zaspokajane są potrzeby podstawowe (niższego rzędu), a w drugiej kolejności – wyższego rzędu. Podstawowymi potrzebami człowieka są: potrzeby fizjologiczne, potrzeba bezpieczeństwa, miłości, oceny oraz samoaktualizacji. Potrzebą najwyższego rzędu jest potrzeba samoaktualizacji. Jest ona również definiowana jako potrzeba człowieka stawania się tym, kim potencjalnie może się stawać. Według Maslowa człowiek znajdujący się na drodze samoaktualizacji to osoba, która:

- 1) posiada pracę wykorzystującą jej możliwości,
- 2) jest zdrowa,

- 3) posiada w wystarczającym stopniu zaspokojone potrzeby elementarne (podstawowe),
- 4) wyznaje system wartości takich jak: prawda, całościowość, doskonałość, samowystarczalność.

W teorii pracy Masłowa pobrzmiewają tony „etyki protestanckiej”, gdyż w jego mniemaniu osoba samorealizująca się poprzez pracę traktuje ją jako powołanie lub misję, w której zaciera się granica między obowiązkiem a zabawą, przyjemnością i rozrywką<sup>8</sup>.

Każdy człowiek od dzieciństwa do późnej starości rozwija się bezustannie, najpierw intensywnie, a później coraz wolniej, słabiej, lecz ciągle czegoś dokonuje, coś zmienia, szuka swego miejsca w świecie. Tworzy, by czegoś dokonać, dąży do zrealizowania określonego celu życiowego, do wyrażenia siebie w sposób najbardziej istotny, wartościowy i pełny.

Homo faber tworzy swą rzeczywistość najwyższym wysiłkiem, działalnością towarzyszącą każdemu etapowi życia. Działalnością dominującą w życiu dzieci jest zabawa, młodzieży – nauka, a człowieka dorosłego – praca. Człowiek opanował przyrodę – stał się twórcą przekształcającym i przystosowującym ją do swych potrzeb i wymogów. Uprawia ziemię, zajmuje się hodowlą zwierząt, buduje domy, drogi i mosty oraz inne szlaki komunikacyjne, wznosi szkoły, kościoły, obiekty handlowe i przemysłowe, a także gmachy użyteczności publicznej. Tworzy ponadto dzieła sztuki, teorie naukowe, języki, systemy prawne, monetarne, systemy szybkiego i nowoczesnego przekazywania informacji, wynalazki, które ułatwiają życie czyniąc je coraz bardziej wygodnym i przyjemnym.

Tworząc jednak swą rzeczywistość zapomina często o rodzinie i najbliższych, a także o swoich indywidualnych potrzebach i samorozwoju, zapomina do czego został powołany. Nie może przecież realizować swoich dążeń kosztem innych. Nie może niszczyć bezkarnie przyrody. Mordować bezmyślnie zwierząt, wycinać lasów tropikalnych, zanieczyszczać środowisko, bo wkrótce i dla niego zabraknie miejsca, udusi się w tej swojej pieczołowicie stworzonej „quasi-rzeczywistości”. Jako istota wyższego gatunku powinien zawsze kierować się zasadą dobra ogólnego i humanitaryzmu, bo to jest miarą człowieczeństwa. Mając istotny wpływ na tworzenie swojej drogi życiowej, często jednak o tym zapomina. Niejednokrotnie nie wie już czego pragnie, do czego dąży, jest kompletnie rozbity, a sprzyja temu współczesna rzeczywistość powodując zjawisko dysocjacji osobowości, które to E. Faure określa w sposób następujący: „Wielorako można wyrazić zjawisko jednoczesnego istnienia w tym samym człowieku wielu osób i ich antagonizmów. Gdy homo faber dąży zawsze do konkretnego, homo sapiens poszukuje stale abstrakcji. Gdy homo sapiens zmierza do wyznaczenia celów, homo ludens znajduje przyjemność w działaniu bez celu. Gdy homo politicus pragnie wolności (dla siebie i społeczeństwa) i poszukuje sposobów niweczenia granic, homo religiosus wierzy w przeznaczenie i poddaje się losowi. Podczas gdy homo sapiens i homo ludens chcą mieć odwagę, aby sięgać po nieznanne, homo faber i homo religiosus, przerażeni tym, co nieznanne i abstrakcyjne, mają poczucie bezpieczeństwa tylko wobec świata znanego, konkretnego i obecnego”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> A. Bańka, *Bezrobocie*, Poznań 1992, s. 14, 18–22.

<sup>9</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 298.

## **DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI**

### **Wprowadzenie**

Zachodzące w naszym kraju przemiany społeczne, gospodarcze, polityczne oraz kulturowe wymagają od wielu grup społecznych dostosowania się do nowych warunków życiowych. Wiele osób poprzez rozszerzanie swoich kompetencji, doświadczeń i umiejętności, stara się pozytywnie ustosunkować do zmieniającej rzeczywistości. Kreowanie własnej osoby przynosi korzyści dla pracodawcy, osób współtworzących środowisko pracy i – co wydaje się najważniejsze – przyczynia się do podnoszenia samooceny pracownika.

Zmiana warunków społecznych wymaga przystosowania się do nowej sytuacji zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Od tych dwóch uczestników dialogu wychowawczego oczekuje się postawy twórczej i umysłu otwartego na postęp zachodzący we współczesnym świecie. W świetle tych przeobrażeń szczególnie istotna staje się idea kształcenia ustawicznego, które ma „ułatwić człowiekowi dostosowywanie się do nowych sytuacji w zmieniającym się środowisku pracy, zwiększyć zadowolenie z pracy i z życia”<sup>1</sup>.

Samodzielnym działem pedagogiki traktującym o nauczycielu jest pedeutologia i to głównie w jej obrębie porusza się zagadnienia związane z tym zawodem. Można jednak zaobserwować, że problematyką tą zajmują się również teoretycy andragogiki. Patrząc na nauczyciela, jako osobę oddziałującą dydaktycznie, wychowawczo i opiekuńczo na różne grupy wiekowe (począwszy od wieku przedszkolnego, skończywszy na emerytalnym) należy podkreślić znaczenie posiadania przez niego wysoko wyspecjalizowanych umiejętności i to zarówno dydaktycznych, jak i – nazwijmy je – osobościowych.

Zamiarem autora niniejszego artykułu jest ukazanie związków pomiędzy doskonaleniem zawodowym nauczycieli a kształceniem osób dorosłych. Zagadnienia te wydają się szczególnie istotne w perspektywie wymagań kwalifikacyjnych obecnie stawianych nauczycielom.

---

<sup>1</sup> Cz. Banach, *Modyfikacja i rekonstrukcja planów życiowych. Na podstawie badań uczniów szkół dla pracujących*, Warszawa 1979, WSiP, s. 13.

## Zagadnienia edukacji nauczycielskiej w ujęciu wybranych autorów

Dotychczasowe piśmiennictwo ujmowało problematykę zawodu nauczycielskiego wieloaspektowo. Wspólną cechą wielu prac było akcentowanie konieczności rozwijania zainteresowań tej grupy zawodowej, a także poszerzania jej umiejętności i wiadomości. Na temat doskonalenia umiejętności nauczycielskich wypowiadał się między innymi S. Krawcewicz twierdząc, że „tylko na gruncie pogłębionej specjalizacji można kształtować wszechstronnie rozwiniętą osobowość nauczyciela”<sup>2</sup>.

Ciekawe wnioski do badań nad zawodem nauczycielskim wniosła J. Rutkowiak<sup>3</sup>. Uzyskane wyniki ukazały różnice w sposobie myślenia o edukacji prezentowane przez nauczycieli państwowych i społecznych szkół podstawowych i średnich oraz ich propozycje zmian odnoszących się do oświaty. Nauczyciele pracujący w szkołach społecznych prezentowali szersze spojrzenie na problemy edukacyjne. Widzieli konieczność zmian odnoszących się nie tylko do konkretnych zagadnień związanych z codziennością klasową, ale patrzyli na całą szkołę jako placówkę, która im samym może dać szansę rozwoju zawodowego. Dostrzegali dwa kierunki zmian edukacyjnych: wewnątrzszkolny i ponadszkolny. Nauczyciele społecznych szkół średnich, realizatorów tych zmian postrzegali poza szkołą (46% badanych), a nauczyciele szkół podstawowych uważali, że zmiany mogą być realizowane przez samych nauczycieli przy współudziale środowisk nienauczycielskich. W przypadku szkół państwowych oczekiwane zmiany dotyczyły poprawienia jakości codziennej pracy i wsparcia w odniesieniu do konkretnych grup uczniów (według kadry pedagogicznej powinny być one realizowane przez MEN).

W opinii Cz. Banacha<sup>4</sup> cechą nauczycieli początku lat dziewięćdziesiątych była stagnacja spowodowana przepełnionymi klasami, małą ilością środków dydaktycznych, trudnościami współżycia w zespołach nauczycielskich, a także brakiem dni wolnych na podejmowanie doskonalenia. Jego zdaniem stwarzanie odpowiednich warunków do rozwoju, a także tworzenie nowoczesnego systemu przygotowania zawodowego nauczycieli było (i nadal jest) ważnym elementem zmian oświatowych. Zagadnienia edukacji nauczycielskiej, a w szczególności system doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, interesowały też B. Chmielowskiego<sup>5</sup>. Według tego autora zmiany zachodzące w systemie oświaty nie pozostają bez wpływu na świadomość nauczycieli i uczniów. Obie strony powinny dostrzec sens swojej działalności, nie należy nieustan-

<sup>2</sup> S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979, Książka i Wiedza, s. 143.

<sup>3</sup> Por. J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 285–379.

<sup>4</sup> Por. Cz. Banach, *Wartości w zmiennym świecie a edukacja nauczycielska*, (w:) H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 101–106.

<sup>5</sup> B. Chmielowski, *Aporematy „nowego” systemu doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska (red.), *dz. cyt.*, s. 64–70.

nie kwestionować funkcji szkoły, a edukacja nauczycielska powinna znaleźć się pod opieką osób kompetentnych i odpowiedzialnych.

W świetle prezentowanych autorów nasuwa się wniosek, że nauczyciel od początku swojej drogi zawodowej staje przed koniecznością nieustannego rozwoju. Aktualizowana przez niego wiedza powinna uwzględniać zachodzący postęp naukowy i techniczny. Tym samym doskonalenie zawodowe nauczycieli ściśle wiąże się z edukacją permanentną.

## **Edukacja permanentna jako kluczowa idea kształcenia osób dorosłych**

Termin „*edukacja permanentna*” oznacza kształcenie, którego celem jest podtrzymywanie lub ciągle rozwijanie wiedzy i umiejętności zawodowych<sup>6</sup>. Idea ta została zauważona już w starożytności, a jej gwałtowny rozwój przypadł na wiek XX. W 1919 r. opracowano raport Smitha, formułujący zagadnienia kształcenia ustawicznego, następnie problematyka ta była podejmowana na konferencjach oświaty dorosłych organizowanych przez UNESCO. Zauważając stagnację szkoły i brak odzwierciedlenia jej działań w stosunku do postępu cywilizacyjnego podjęto decyzję o konieczności reorganizacji jej oddziaływań. Zgodnie z raportem Faure’a „każdy człowiek powinien mieć możliwość uczenia się przez całe życie. Idea permanentnej edukacji jest kluczową sprawą w społeczności wychowującej. (...) Edukacja permanentna jest to zasada, na której opiera się całkowita organizacja systemu oświatowo-wychowawczego, zasada decydująca o kierunku rozwoju każdej z jego części składowych”<sup>7</sup>.

Kształcenie ustawiczne zawiera w sobie trzy podstawowe elementy<sup>8</sup>:

- 1) jest główną zasadą lub ideą procesów kształcenia się ludzi [...],
- 2) jest kształceniem dalszym po ukończeniu szkoły obowiązkowej; ten element należy rozumieć jako doskonalenie umiejętności już posiadanych, zdobywanie nowej wiedzy i rozwijanie posiadanej, a także jako rozwijanie osobowości,
- 3) jest całościowym nastawieniem na kierowanie własnym losem.

Kształcenie ustawiczne można rozumieć trojako<sup>9</sup>, jako: zasadę, ideę oraz system. Jednocześnie trzeba zauważyć, że elementy składowe pojęcia „kształcenia ustawicznego” mają swoją analogię w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Doskonalenie zawodowe kadry pedagogicznej jest także kształceniem dalszym, doskonaleniem zdobytych wcześniej umiejętności, poszerzaniem wiedzy teoretycznej i praktycznej. Kształcenie permanentne powinno być zasadą kształcenia i doskonalenia nauczycieli, którzy nieustannie stają przed koniecznością ustosunkowywania i przystosowywania się do

<sup>6</sup> E. Drogosz-Zabłocka, R. Piwowarski, *Edukacja dorosłych 1990–1994*, Warszawa 1996, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 4.

<sup>7</sup> E. Faure i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, PWN, s. 335. Tamże, s. 335.

<sup>8</sup> Na raport E. Faure’a powołuje się w swojej pracy T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996, Instytut Technologii Eksploatacji Radom, s. 128–129.

<sup>9</sup> Szerzej w pracy: L. Tuross, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1980, PWN, s. 389–471 (autor przedstawił światowe koncepcje edukacji permanentnej).

nowych sytuacji społecznych. Każdy nauczyciel przygotowując się do swojego zawodu powinien być nastawiony na wzbogacanie swoich kwalifikacji i kierowanie własnym losem.

Idea kształcenia permanentnego zajmuje centralne miejsce w edukacji dorosłych. Oddziaływania oświatowe kadry pedagogicznej dotyczą różnych grup wiekowych i w ten sposób uwidacznia się związek z kształceniem permanentnym trwającym przez całe życie. Jednocześnie należy pamiętać, że nauczyciele to osoby dorosłe, same znajdujące się na różnych szczeblach zawodowych. Zgodnie z wymogami ustawodawczymi ich rozwój powinien trwać przez cały okres pracy zawodowej, dlatego też nauczyciele to nie tylko osoby organizujące proces edukacyjny, to również osoby bezpośrednio podlegające jego wpływom poprzez podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Stąd wniosek, że zagadnienia kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli wzajemnie się przenikają.

## Struktura doskonalenia zawodowego nauczycieli

Przygotowanie do pełnienia zawodu nauczycielskiego można rozumieć całościowo (przygotowanie całej osobowości nauczyciela, rozwój ku byciu sobą) i procesualnie (rozwój osoby, aktualizowanie zasobów i możliwości tkwiących w człowieku)<sup>10</sup>. Podstawą podjęcia doskonalenia jest posiadanie przez nauczycieli określonego zakresu kompetencji i umiejętności nabytych podczas kształcenia na wyższym poziomie. W planowaniu działań edukacyjnych powinno uwzględniać się istniejące warunki społeczno-gospodarcze, potrzeby szkoły oraz indywidualne potrzeby nauczycieli. W przypadku kadry nauczycielskiej podjęcie trudu rozwoju zawodowego wynika z pojawienia się czynników związanych z wymaganiami obligatoryjnymi<sup>11</sup> oraz z wewnętrznej potrzeby pogłębienia posiadanej wiedzy i umiejętności. Punktem wyjściowym jest autorefleksja i samoocena, na kanwie których pojawia się potrzeba dalszego kreowania własnej osoby, aktualizowania zasobów tkwiących w osobowości nauczyciela. Organizacja doskonalenia powinna być poprzedzona diagnozą potrzeb nauczycieli, które według B. Chmielowskiego można rozróżnić na trzy kategorie<sup>12</sup>:

- związane z wykonywaniem zawodu,
- związane z rozwijaniem osobowości,
- potrzeby egzystencjalne, związane z obowiązującym systemem wartości.

<sup>10</sup> Por. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1995, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, s. 15.

<sup>11</sup> „Nauczyciel powinien podnosić swą wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może zobowiązać nauczyciela do podjęcia doskonalenia zawodowego w określonej formie” T. Komorowski (oprac.), *Ujednolicona Karta nauczyciela po zmianach z 18 lutego 2000*, Poznań 2000, Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, s. 14.

<sup>12</sup> B. Chmielowski, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej*, Katowice 1983, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 70.

Uogólniając można sklasyfikować je w dwa rodzaje: osobiste i zawodowe, wyróżniane jako potrzeby związane z kształceniem osób dorosłych<sup>13</sup>. Należy podkreślić, że najkorzystniejsze warunki występują, gdy potrzeba wynika z osobistych impulsów, samodzielnego dostrzeżenia określonych problemów, stworzenia własnej teorii. Taka sytuacja wpływa mobilizująco i aktywizująco. Obecne wymagania kwalifikacyjne stawiane w trakcie ścieżki awansu zawodowego kładą duży nacisk na uczestniczenie w doskonaleniu. Nauczyciel „zmuszany” do doskonalenia może nie wykorzystywać w pełni tkwiących w nim zasobów i pozostawać na poziomie niezbędnego minimum. Treści przez niego przyswajane mogą nie być zgodne z jego oczekiwaniami, a to z kolei utrudni przeniesienie ich do pracy zawodowej.

Kolejny etap składający się na strukturę doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>14</sup> stanowi przeanalizowanie własnych osiągnięć i problemów oraz dobór treści i form doskonalenia. Taki wewnętrzny monitoring pozwala określić oczekiwania nauczyciela. Podjęte przez niego doskonalenie może być zarówno odświeżeniem posiadanego zasobu wiedzy i umiejętności, aktualizowaniem ich w celu dostosowania do zmieniających się warunków społecznych, jak i utrwaleniem posiadanych kompetencji i poszerzaniem doświadczeń. Rozwój zawodowy może również przebiegać w kierunku nabywania nowych kwalifikacji. Proces doskonalenia pełni istotną funkcję zaspokajania aspiracji edukacyjno-zawodowych nauczycieli.

Istotnym elementem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest odpowiedni dobór zasad, metod i środków dydaktycznych, który powinien być uzależniony od form doskonalenia, miejsca, czasu, wieku i liczby osób. Prawidłowy dobór metod przyczynia się do wysokiej recepcji treści, a wykorzystanie metod aktywizujących opartych na treningu pozwala ustosunkować się do poruszanych problemów z pozycji wychowanka. Dzięki takim zabiegom może nastąpić bezpośredni transfer zdobytych umiejętności do pracy w szkole.

W kształceniu osób dorosłych rozróżnia się zasady<sup>15</sup>: powszechności i kontynuacji, niezbędności kształcenia, różnorodności struktur i instytucji kształcących, użyteczności i służenia ludziom. Teoretycy doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>16</sup> wypracowali własne zasady działań edukacyjnych. Zalicza się do nich: zasadę integralnego związku teorii z praktyką, ustawiczności, różnorodności form, ciągłości, wielowymiarowości, wielopoziomowości, otwartości.

Rozwój zawodowy nauczycieli może przebiegać w oparciu o samokształcenie indywidualne i zbiorowe lub za pośrednictwem specjalistycznych placówek oferujących

<sup>13</sup> E. Drogosz-Zabłocka, R. Piwowarski, dz. cyt., s. 5.

<sup>14</sup> Por. strukturę doskonalenia zawodowego nauczycieli podaną w: E. Brudnik, K. Knafel (red.), Sprawozdanie z seminarium STRU – KO II/3. Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli, Wólka Milanowska 21 X–24 X 1996, Kielce–Warszawa 1997, Wyd. WOM Kielce, CODN Warszawa, s. 26.

<sup>15</sup> E. Drogosz-Zabłocka, R. Piwowarski, dz. cyt., s. 5.

<sup>16</sup> Por. Cz. Banach, Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli. (w:) W. Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja, s. 294; B. Chmielowski, Kształcenie i doskonalenie nauczycieli..., s. 91; S. Krawciewicz, Kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Problemy i tendencje, Warszawa 1974, Książka i Wiedza, s. 113–114.

różne formy<sup>17</sup> wspierania tegoż rozwoju (wówczas mówimy, że doskonalenie ma charakter zewnętrzny). Doskonalenie o charakterze wewnętrznym to Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli. Jest to proces uczenia się, który uwzględnia fazowość procesów zachodzących w szkole. Można w nim wyróżnić trzy kierunki, które są realizowane w następujących zakresach<sup>18</sup>:

- dążenie do udoskonalenia pracy konkretnej szkoły, a tym samym grona nauczycielskiego,
- dążenie do poprawy relacji w gronie pedagogicznym i współpracy nauczycieli,
- wewnętrzna reforma, mająca na celu rozwój organizacyjny.

Podstawowy cel stanowi wspólne uczenie się rady pedagogicznej, która pracuje nad zagadnieniami szczególnie ważnymi dla jej placówki. Doskonalenie w szkole pozwala wytwarzać twórcze inicjatywy, mobilizuje do pracy nad sobą<sup>19</sup>. WDN wzmacnia również współodpowiedzialność nauczycieli danej placówki, zwraca szczególną uwagę na miejsce nauczyciela w szkole, likwiduje przeszkody w formie braków lokalowych i czasowych. Ponadto aktywizuje grono pedagogiczne do poszukiwania wspólnych rozwiązań poprzez stosowanie nowoczesnych narzędzi, takich jak np. analiza SWOT (rozpatrzenie słabych i mocnych stron, szans i zagrożeń wynikających z konkretnego problemu). WDN powinno stanowić podstawowe ogniwo doskonalenia i oparcie dla nauczyciela. Zdarzają się przypadki, że grono pedagogiczne hamuje proces pozytywnej inspiracji w szkole i utrudnia rozwój zawodowy, wówczas nauczyciel chcący kreować własny rozwój zmuszony jest doskonalić się poza szkołą.

Elementem scalającym różne typy doskonalenia jest doradztwo metodyczne, które ma „umożliwiać szersze postrzeganie sytuacji zawodowych, wskazywać możliwości działania, pomagać w podejmowaniu decyzji, wspierać i dodawać odwagi”<sup>20</sup>. Doradztwo odgrywa szczególnie istotną rolę w pracy zawodowej nauczycieli stażystów, którzy poprzez udział w lekcjach pokazowych, konferencjach, konsultacjach uczą się rozwiązywać nurtujące ich problemy w konkretnej sytuacji zadaniowej. Profil wymagań stawianym kandydatom na to stanowisko składa się z czterech grup<sup>21</sup>:

<sup>17</sup> Formy doskonalenia rozumiane są tutaj jako jednostki organizacyjne. Por. Dz. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, Poznań 1996, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, s. 29. Przeprowadzone w 1998 r. badania dotyczące pracy obecnego WODN-u w Lublinie ukazały, że do najczęstszych form doskonalenia zawodowego nauczycieli należą: kursy, seminaria, studium, warsztaty oraz kursy warsztatowe w modułach. Por. M. Buczkowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli na podstawie Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Lublinie*, Lublin 1998, mps KUL.

<sup>18</sup> Por. R. Miller, *Szkołę rozwijać od wewnątrz poprzez Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli*, E. Brudnik (tłum.), (w:) E. Brudnik, K. Knafel (red.), dz. cyt. s. 50–51.

<sup>19</sup> Por. W. Okoń, *Doskonalenie nauczycieli czy doskonalenie szkół*, (w:) H. Kwiatkowska (red.) dz. cyt., s. 45.

<sup>20</sup> *Doradztwo według koncepcji Centrali Doskonalenia Nauczycieli (Zentrastelle für Lehrerinnen – und Lehrerfortbildung)*, (w:) E. Brudnik, K. Knafel (red.), dz. cyt., s. 68.

<sup>21</sup> Por. *Materiały z seminarium: Opracowanie koncepcji doskonalenia doradców metodycznych*. Rogi 25 II–29 II 1996, Gorzów Wielkopolski 1996, Wyd. WOM Gorzów Wielkopolski, s. 26.



- wiedzy przedmiotowej, która obejmuje wiedzę merytoryczną, nastawienie innowacyjne, umiejętność konstruowania programów i prowadzenia diagnozy pedagogicznej, znajomość nowoczesnych środków technicznych i umiejętności wykorzystania ich w pracy,
- dydaktyki pracy z dorosłymi: umiejętność diagnozowania potrzeb i umiejętności nauczycieli oraz projektowania doskonalenia, opracowanie i realizowanie ciekawych i atrakcyjnych form doskonalenia, umiejętność moderowania pracy zespołów pedagogicznych i pracy z dorosłymi, umiejętność ewaluowania doskonalenia,
- umiejętności społecznych: komunikowania się z grupą osób, umiejętności pracy w zespole i rozwiązywania konfliktów,
- kompetencji osobowych: empatia, asertywność, umiejętność aktywnego słuchania i refleksji nad sobą, radzenie sobie ze stresem, umiejętność samooceny i otwartość na zmiany.

Planując i realizując proces doskonalenia zawodowego nauczycieli należy dążyć do pełnej współpracy wszystkich komórek mających bezpośredni udział w jego tworzeniu, w tym placówki macierzystej pedagoga, uczelni wyższych, stowarzyszeń, placówek prywatnych i państwowych oferujących różne formy wspierania nauczycieli.

## Podsumowanie

Zawód nauczyciela należy do tej grupy specjalizacji, która charakteryzuje się koniecznością aktualizowania posiadanej wiedzy, zdobywania nowych umiejętności i wiadomości przez całe życie. Tym samym system doskonalenia zawodowego nauczycieli wiąże się z ideą kształcenia permanentnego. Zagadnienia edukacji osób dorosłych przenikają się wzajemnie z problematyką doskonalenia zawodowego nauczycieli, która jest procesem ciągłym, łączącym w sobie dwie główne funkcje: innowacyjną i wdrożeniową<sup>22</sup>, mającym charakter wewnątrzszkolny i zewnętrzny.

Niezależnie od warunków społecznych i stwarzanych możliwości każdy nauczyciel powinien ustawicznie dążyć do rozwoju własnej osoby. Wypełnianie procesu doskonalenia treściami ważnymi dla zawodu nauczycielskiego pozwala na bezpośredni transfer nowej wiedzy do pracy w szkole. Wydaje się uzasadniona propozycja ciągłego uaktualniania badań, ukazujących efektywność doskonalenia prowadzonego przez placówki do tego przeznaczone oraz badań ukazujących przydatność poszczególnych treści, zdobywanych na zajęciach. Doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno podlegać ocenie w formie ewaluacji realizowanej w dwóch etapach. Pierwszy powinien zostać zrealizowany w trakcie określonego typu doskonalenia oraz bezpośrednio po jego zakończeniu. Należy w nim ująć między innymi zagadnienia dotyczące sposobu prowadzenia zajęć, użyteczności zdobytych umiejętności, swojego zaangażowania w spotkaniu, spełnienia

<sup>22</sup> Por. T. Aleksander, Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych, (w:) T. Wujek (red.), Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa 1996, Instytut Technologii Eksploatacji, s. 256.

oczekiwań w związku z proponowaną formą doskonalenia. Warto zawrzeć w nim również uwagi dotyczące moderatorów, środków dydaktycznych, czasu i miejsca zajęć. Drugi etap w formie ewaluacji odroczonej ukazuje, jak nauczyciele, którzy ukończyli określoną formę doskonalenia, radzą sobie w rzeczywistości szkolnej. Zebrane wnioski połączone z diagnozą potrzeb nauczycieli związanych z doskonaleniem zawodowym pozwolą przeformułować planowanie dalszych działań edukacyjnych.

**Wolfgang Reichelt, Kathrin Hensge**  
BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung

## **WIRTUALNE FORUM DLA SZKOLENIOWCÓW**

Dla kadr edukacyjnych „wiedza i doświadczenie” stanowią główny element procesu kwalifikacji. Czyż nie należy jednak do ich zadań ciągła „przystawalność” do nowych treści, środków dydaktycznych i zmieniających się wymagań każdej generacji uczniów? Sytuacja zawodowa tej grupy pracowników wymaga szybkiego, bliskiego miejscu pracy (tj. bez dłuższych nieobecności i związanych z tym zastępstw) dostępu do niezbędnej wiedzy i przyswajania jej. Forum foraus.de daje im tę możliwość.

### **Ucząca się społeczność: nieformalne przestrzenie dla zarządzania wiedzą i formalnego uczenia się**

Uczące się społeczności są w naszym rozumieniu zintegrowanymi systemami edukacji (przede wszystkim kształcenia na odległość) i zarządzania wiedzą, wspieranymi medialnie i bazującymi na Internecie. Przez tę definicję należy rozumieć interaktywną technikę banku danych, optymalnie zorganizowaną pod względem możliwości komunikacji grupowej i indywidualnej.

Idea uczącej się społeczności charakteryzuje się zbiorem różnorodnych doświadczeń ugruntowanych naukowo lub eksperymentalnie. Rekomendowana jest jako koncepcjonalna baza przyszłościowego e-learningu i systemów zarządzania wiedzą bazujących na mediach.

Jej celem jest wypracowanie względnie jednorodnej wspólnoty interesów, która od „obcego serwisu”, poprzez intensyfikację komunikacyjną przekształci się w wirtualnie ukonstytuowany „organizm społeczny”. Aspekty wspólnej nauki, wymiany doświadczeń, wzajemnej pomocy, wraz z potrzebami informacyjnymi tworzą swoistego rodzaju

katalizatory stosunków i zależności grupowych oraz indywidualnych, które długoterminowo stabilizują społeczność. Ten pożądany efekt stanowi kontrapunkt do często zauważalnej ulotności i kruchości wspólnot społecznych. Spowoduje to, że utworzona społeczność wirtualna może się rozwijać i różnicować znaczeniowo, organizacyjnie, z uwzględnieniem jakości stosunków społecznych. Rodzi się wspólnota, która ostatecznie nie tylko uczy się (w sensie konwencjonalnym), ale również nieformalnie komunikuje oraz pomaga i wzajemnie uzupełnia w wymianie informacji i doświadczeń.

Socjotechniczna koncepcja platformy społeczności jest ukierunkowana na długoterminowe, samodzielne kształtowanie własnych kompetencji i wiedzy przez kadry edukacyjne. Ucząca się społeczność niesie w sobie duży potencjał zarówno polityczny (dotyczący edukacji), jak i komercyjny, który umacnia się poprzez systematyczne włączanie ważniejszych zasobów: technologii komunikacyjno-informacyjnych bazujących na sieci, wiedzy źródłowej, zasobów ludzkich.

W zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego platforma otwiera możliwości kształtowania nowych form uczenia się na odległość, ukierunkowanego na indywidualne potrzeby i kwalifikacje członków, uwzględniającego doskonalenie zawodowe podnoszące jakość wewnętrznego i ponadzakładowego transferu wiedzy. Na tej podstawie, na platformie, obok procesów dydaktycznych w formalnie zorganizowanych obszarach kształcenia, oferowany jest nieformalny system transferu wiedzy.

### **www.foraus.de – cele i struktura**

Budowa i struktura wirtualnego forum odpowiada strukturze społeczności. Jej celem jest zbliżanie ludzi o podobnych zainteresowaniach i doświadczeniach zawodowych oraz tworzenie platformy dla wspólnej nauki, wymiany doświadczeń i wzajemnej pomocy pomiędzy trenerami i grupami uczestników. Członkowie wspólnoty mogą i powinni włączać się w tworzenie i organizację tej społeczności, poprzez np. propozycje tematów nowych ofert edukacyjnych, chatów czy forów, zakładanie nowych grup roboczych czy pobudzanie do wymiany doświadczeń. Foraus.de oddaje do dyspozycji techniczne narzędzia oraz służy pomocą w realizacji pomysłów.

Platforma Foraus.de proponuje potrójną ofertę:

1. Aktualne i szerokie informacje dotyczące różnorodnych aspektów kształcenia. Należą do nich: praktyczne porady, wskazówki literaturowe, nowinki itp.
2. Możliwość doskonalenia umiejętności poprzez Internet. Oferowanych jest dziewięć modułów kształcenia (z trzech obszarów nowego rozporządzenia o kwalifikacjach trenerów – AEVO), których zakres kwalifikacji może być pogłębiany przez udział w forum i na czacie.
3. Platformę, poprzez którą członkowie foraus.de. mogą wymieniać doświadczenia, nawiązywać kontakty, dyskutować na tematy priorytetowe dotyczące kształcenia zawodowego.

Zakresy funkcjonowania wirtualnej społeczności kadr edukacyjnych obrazuje schemat 1.



Poszczególne obszary można scharakteryzować następująco:

1. Obszar informacyjny, gdzie w krótkim czasie publikowane są informacje dotyczące kształcenia zawodowego. Należy do niego czasopismo on-line z krótkimi redakcyjnymi artykułami do takich rubryk, jak: co nowego w edukacji; wskazówki medialne; wskazówki praktyczne. Jako trzeci element tego obszaru należy tu Chat, w którym przy wsparciu ekspertów i w regularnych odstępach czasu przeprowadzane są dyskusje na temat głównych tematów i aktualnych problemów szkolnictwa zawodowego.
2. Obszar nauki, w którym umieszczone są jednostki lekcyjne do typowych zadań zawodowych, które korespondują z obszarami nowego rozporządzenia o kwalifikacji kadr szkoleniowych (AEVO). Leżącą u podstaw koncepcję nauki najlepiej opisuje zwrot: „kształcenie bazujące na zasobach”. Użytkownik może w zasadzie samodzielnie dopracowywać dostępne materiały dla celów samokształcenia. Jedyne zagadnienia specjalistyczne i informacje uzupełniające oddawane są do dyspozycji jako gotowe i skończone.
3. Obszar komunikacyjny, który przenika cały system stworzonej wirtualnej społeczności. Użytkownik zyskuje dzięki niemu możliwość zastosowania zarówno synchronicznych, jak i asynchronicznych środków komunikacyjnych, jak np.: messaging on-line, chat, fora, a z ich pomocą – możliwość nawiązania kontaktu z innymi użytkownikami.

Obszar prezentacji – w formie osobistej homepage. Dzięki niej członkowie wirtualnej społeczności mogą się osobiście zaprezentować i przedstawić, aby innym użytkownikom otworzyć możliwość dokonania wyboru interesującego partnera do współpracy i wzajemnej komunikacji.

Obszar grup wymiany doświadczeń, w którym z inicjatywy poszczególnych członków lub grup członków mogą być tworzone jednostki społeczne sterowane dalej samodzielnie, które wyposażone są w „narzędzia aranżacyjne” składające się z różnorodnych chatów i forów. Szkoleniowcy i trenerzy otrzymują sposobność wymiany poglądów na temat aktualnej problematyki kształcenia zawodowego, służenia sobie nawzajem pomocą (np. wymiana materiałów szkoleniowych), wskazywania interesujących dokumentów, spotkań, przedsięwzięć doskonalenia zawodowego czy też nawiązywania nowych kontaktów.

## **Treści wirtualnego kształcenia w foraus.de**

Kadra szkoleniowa decyduje się na doskonalenie swoich kwalifikacji dopiero wtedy, gdy sytuacja tego wymaga, gdy do pokonania są nowe zadania.

Dlatego foraus.de oferuje w swoim wirtualnym centrum nauczania moduły, których pozycje tematyczne odnoszą się do pytań „dnia codziennego” szkoleniowców i trenerów.

Koncepcjonalną bazą i miejscem poszukiwań dla wyboru tematów są obszary nowego rozporządzenia o kwalifikacji kadr szkoleniowych (AEVO). Na wybór tematyki

zdecydowany wpływ ma fakt, że doskonalenie kadr szkoleniowych tak zgodne z nowym rozporządzeniem.

Z siedmiu obszarów działania zawartych w AEVO dla foraus.de wybrano trzy i opracowano w systemie modułowym: „Kształcenie w miejscu pracy”, „Wspieranie nauki”, „Kierowanie grupą” (rys. 2).

Obszar działania	Kształcenie w miejscu pracy	Wspieranie nauki	Kierowanie grupą
Moduły	Internet w kształceniu	Mind Mapping	Organizacja odczytów, wykładów
	Zlecenie kształcenia	Trudności w nauce	Metody moderacji
	Metoda tekstu przewodniego	Zapewnienie wyników nauczania	Użycie multimediów

Rys. 2. Obszary tematyczne foraus.de

### ***Kształcenie w miejscu pracy***

Stanowisko pracy jest podstawowym miejscem nabywania wiedzy i kwalifikacji zawodowych. To, czy na stanowisku pracy odbywa się systematyczne kształcenie, zależy od umiejętności łączenia pracy i nauki przez kadre szkoleniową. Na foraus.de zaoferowano moduły, w których kształcenie na zlecenie wspierane jest Internetem oraz tekstem przewodnim.

### ***Formułowane zlecenia na kształcenie***

Dla wsparcia umiejętności działania w zakresie kształcenia zawodowego zalecono tzw. kształcenie na zlecenie. Zlecenie kształcenia jest zadaniem formułowanym najczęściej pisemnie i opracowywanym według sześciu stopni postępowania. Zadaniem szkoleniowców i trenerów jest wzajemne wiązanie pracy i nauki oraz łączenie działań zawodowych z celami i treściami edukacyjnymi.

### ***Tekst przewodni***

Zastosowanie tekstu przewodniego jest szczególnie uzasadnione dla kształcenia na stanowisku pracy i jest, tak jak kształcenie na zlecenie, odpowiednią metodą wspierania samodzielnie konstruowanych planów kształcenia, przeprowadzania kontroli procesu kształcenia zawodowego. Zadaniem szkoleniowców i prowadzących zajęcia jest systematyczna restrukturyzacja stawianych w roboczym zleceniu problemów i kwestii oraz zachęcanie do tego uczestników szkoleń, opracowanie zadań roboczych na podstawie wskazanych zagadnień. Metoda tekstu przewodniego jest szczególnie przydatna dla tworzenia jasno zbudowanych, algorytmicznych struktur działania.

## ***Internet***

Zastosowanie Internetu jest już w wielu firmach elementem powszednim, inne do tego dążą. Trenerzy i szkoleniowcy powinni wiedzieć, jak zastosować Internet do opracowywania zadań szkoleniowych. Celem jest wskazanie drogi szkoleniowcom do systematycznego rozbudowywania układu kompetencji swoich słuchaczy, jak również wspierania krytycznej oceny i informacji w ramach samodzielnie organizowanego procesu kształcenia.

## ***Wspieranie nauki***

Przemiany gospodarcze i technologiczne wymagają od nas nauki i pracy w kompleksowym systemie wzajemnych zależności i powiązań. Konieczne są do tego kwalifikacje, jak np.: „myślenie w powiązaniach/ związkach”. Dlatego na foraus.de zaproponowane zostały moduły, które wykorzystują odpowiednie techniki pracy i nauki do pozyskiwania kwalifikacji mogących służyć jako przykład mind-mapy (mapy myślowej). Mind-mapa wspiera strukturalne myślenie i pomaga w szybkim przeglądzie stanu rzeczy. Ujęte w niej myśli uporządkowano zarówno w formie haseł, jak i obrazów.

## ***Wyniki kształcenia***

Wsparciem dla kształcenia jest również unikanie porażek edukacyjnych. Foraus.de oferuje moduł, który pokazuje, w jaki sposób można wspierać motywację do dalszej edukacji oraz unikać niepowodzeń poprzez odpowiednią prezentację wyników kształcenia.

## ***Trudności w nauce***

Każdy trener i szkoleniowiec w mniejszym lub większym zakresie konfrontuje swoje kwalifikacje ze zjawiskiem trudności w zdobywaniu wiedzy i ekscentryczności zachowań uczniów. Z tego względu formy radzenia sobie z konfliktami w „sytuacjach edukacyjnych” należą do repertuaru oferty na foraus.de. Celem pomyślnego rozwiązania tego typu trudności, szkoleniowcy stawiają sobie trzy zasadnicze pytania: gdzie leżą przyczyny niepowodzeń, co mogę zrobić, gdzie znajdują się granice moich możliwości?

## ***Kierowanie grupą***

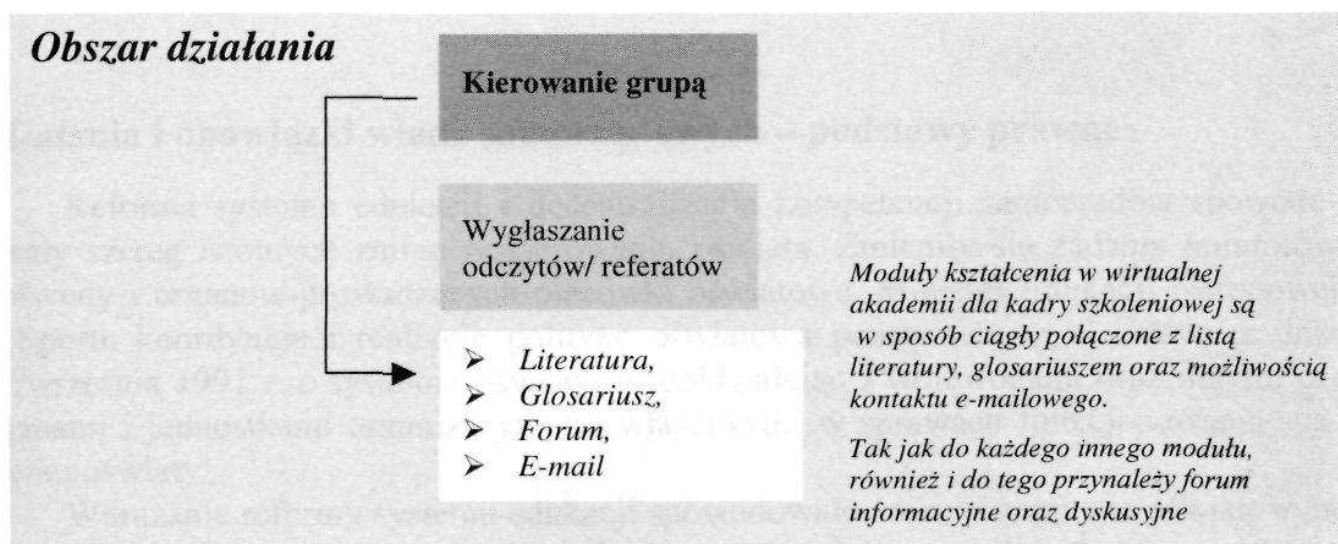
Umiejętność pracowania w grupie jest dziś niezwykle poszukiwaną kwalifikacją. Formy kształcenia w grupie czy też kierowania grupą należą dlatego do katalogu umiejętności szkoleniowców. Kierowanie grupą nie odbywa się bezpośrednio na stanowisku pracy, lecz w zaplanowanym i kierowanym przez szkoleniowca procesie nauczania. To obliguje prowadzących zajęcia do zaplanowania celów i form procesu kształcenia, wyboru zlecenia i mediów oraz ich zastosowanie. Foraus.de oferuje moduł „zastosowanie/użycie mediów”. Do procesu kierowania grupą należy dawanie informacyjnego wkładu w stan wyjściowej wiedzy, jak również wskazówek i wdrożeń w przyszłościowy obszar wiedzy. Dlatego, w tym kompleksie zadań, umieszczono nie

tylko samo kierowanie pracą w grupie, lecz również formy przekazywania wiedzy, w tym moduł: „wygłaszanie odczytów/ wykładów”.

### *Scenariusze nauki w foraus.de*

Poprzez stosowanie wyboru treści obszarów tematycznych nawiązujących do możliwości rzeczywistego zastosowania w centrum kształcenia foraus.de, zaplanowano, że stanie się ono bliską stanowisku pracy i wspieraną internetowo platformą edukacyjną dla zarządzania wiedzą i wymiany doświadczeń oraz że należy ją wspierać poprzez budowę modułów kształcenia.

Moduły kształcenia w foraus.de są krótko objaśnione i mogą istnieć samodzielnie. Moduły powiązane są z listą literatury, glosariuszem, kontaktami e-mailowymi oraz szerszą listą źródeł informacji. Do każdego z modułów przynależy forum informacyjne i dyskusyjne, które są do dyspozycji dla zbierania pytań, wymiany kontaktów i inicjatyw.



Rys. 3. Budowa modułów edukacyjnych

#### Charakterystyka modułów kształcenia:

- Są zorientowane na zadania, tzn.: wybór tematyki następuje zgodnie z typowymi stawianymi szkoleniowcom zadaniami i obowiązkami;
- Posiadają strukturę modułową, tzn.: każdy z tematów proponowany jest w formie modułu, który jest samodzielną jednostką i może być opracowywany niezależnie od innych modułów;
- Są samokształceniowe, tzn.: moduły są tak opracowane, że mogą być wykorzystane z materiałami przez uczących się samodzielnie bez nadzoru tutora;
- Posiadają możliwość opracowania on-line. Moduły wyposażone są w wiele krótkich tekstów objaśniających, linków, wskazówek, odsyłaczy do zewnętrznych zasobów, objaśnień, które pozwalają użytkownikom na czerpanie z wszelkich interaktywnych możliwości Internetu.



## Podsumowanie

Wirtualne forum dla szkoleniowców i trenerów zostanie latem przetestowane w BIBB i uruchomione. Jeżeli będziecie państwo chcieli skorzystać z oferty doskonalenia, znaleźć partnera do współpracy w zakresie kształcenia zawodowego, być informowanymi o nowościach w kształceniu, wykorzystajcie do tego celu foraus.de.

Foraus.de nie stanowi sztywnej oferty, lecz zmienia się zgodnie z życzeniami i potrzebami swoich członków. Poprzez wspólną naukę, wymianę doświadczeń i pomoc w kwestiach dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego, platforma foraus.de chce zbliżyć zainteresowania i doświadczenia ludzi działających w obszarze kształcenia zawodowego do wspólnoty interesów szkoleniowców.

*Tłumaczenie:  
Jolanta Religa*

# Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych

**Zbigniew Kramek**

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## LOKALNE SYSTEMY EDUKACJI ZAWODOWEJ

### Zadania i obowiązki władz samorządowych – podstawy prawne

Reforma systemu edukacji i decentralizacja kompetencji samorządów spowodowały szereg istotnych zmian w kierowaniu oświatą. Zmieniły się zadania kuratorów oświaty i organów prowadzących placówki oświatowe. Minister Edukacji Narodowej i Sportu koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa w myśl ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, współdziałając z wojewodami oraz innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty.

Wdrażanie reformy systemu edukacji spowodowało zmiany w prawie oświatowym w myśl przepisów wprowadzających reformę ustroju szkolnego z dnia 8 stycznia 1999 r. i aktu wykonawczego do wymienionej ustawy – rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu edukacji oraz tworzenia gimnazjów. Zmieniły się uprawnienia i obowiązki kuratora oświaty, który w imieniu wojewody wspomaga merytorycznie jednostki samorządu terytorialnego, które przejęły rolę organów prowadzących; jest doradcą władz samorządowych w kreowaniu lokalnej polityki oświatowej; sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami na terenie województwa w celu podnoszenia jakości edukacji. Kurator oświaty jest ekspertem i doradcą w tworzeniu sieci szkolnej, a jego rola polega na wspomaganie działań jednostek samorządowych w tym zakresie.

W myśl ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym samorząd zobowiązany jest do realizacji zadań użyteczności publicznej, których celem jest zaspokajanie zbiorowych potrzeb ludności w drodze świadczenia usług powszechnie dostępnych. Wśród tych zadań można wyróżnić sprawy związane z oświatą, dotyczące przedszkoli,

szkół podstawowych, gimnazjów i placówek oświatowych. Kompetencje jednostek samorządu terytorialnego są określone również we wspomnianej wcześniej ustawie o systemie edukacji. Wzrosła rola tych jednostek, poszerzył się zakres ich obowiązków i zwiększyła się ich odpowiedzialność za stan oświaty na własnym terenie. Wśród licznych obowiązków nałożonych na jednostki samorządu terytorialnego można wyróżnić:

- zapewnienie dzieciom możliwości spełniania obowiązku szkolnego,
- tworzenie, przekształcanie i likwidacja szkół lub placówek oświatowych,
- współdziałanie z kuratorium oświaty w decyzjach dotyczących szkół publicznych prowadzonych przez osoby prawne i fizyczne.

Ponadto władze powiatu lub gminy, w porozumieniu z kuratorem oświaty, mogą zakładać i prowadzić publiczne placówki kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz biblioteki pedagogiczne.

## **Polityka edukacyjna samorządów lokalnych**

Zaangażowanie finansowe i inwestycyjne władz lokalnych na rzecz poprawy warunków nauczania w szkołach sprzyja kreowaniu i realizowaniu na bieżąco lokalnej polityki edukacyjnej. Władze samorządowe zainteresowane są bezpośrednio analizą wyników nauczania, dającą informację o pracy poszczególnych szkół w gminie i powiecie, o zaangażowaniu i umiejętnościach nauczycieli oraz o potrzebach dalszego inwestowania w poziom kształcenia i wychowania młodzieży.

Tworzenie lokalnej polityki oświatowej zostało wsparte przez Ministerstwo Edukacji Narodowej propozycją dla samorządów terytorialnych, dotyczącą opracowania regionalnych strategii rozwoju edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Wytyczne wskazujące obszary badań i analiz, sposoby monitorowania zasobów i możliwości ich wykorzystania zostały przekazane wszystkim samorządom w materiale pt. „*Regionalne strategie rozwoju edukacji ponadgimnazjalnej*”. Została zatem zainicjowana współpraca wszystkich partnerów: samorządów, województw, organizacji pracodawców, związków zawodowych, organizacji pozarządowych prowadzących działalność edukacyjną, społeczną i wychowawczą, zawodowych stowarzyszeń branżowych, szkół i placówek oświatowych dla osiągnięcia możliwie najlepszych efektów w dziedzinie zaspokajania potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych na rynku pracy.

Lokalny system edukacji ponadgimnazjalnej organizują władze samorządowe w porozumieniu z innymi organami prowadzącymi publiczne placówki oświatowe, uwzględniając opinie i stanowiska kuratorium oświaty, władz samorządu województwa oraz lokalnych partnerów społecznych. Z uwagi na charakter zadań edukacyjnych przypisanych poszczególnym szczeblom samorządu terytorialnego, a także ze względu na kreowanie polityki rozwoju regionalnego, koordynatorem prac nad tworzeniem lokalnego systemu edukacji jest samorząd województwa, który współpracuje z władzami samorządowymi pozostałych szczebli, przy merytorycznym wsparciu kuratora oświaty.

Samorządy lokalne prowadzące placówki oświatowe śledzą demograficzne uwarunkowania w planowaniu sieci szkół różnych szczebli kształcenia, prowadzą politykę kadrową na swoim terenie, organizują samorządowe struktury kształcenia i doskonalenia nauczycieli do zadań własnych samorządu terytorialnego, współpracują z uczelniami kształcącymi nauczycieli, wypełniają wychowawczo-opiekuńcze zadania, wspomagając w tym zakresie rodzinę.

## **Potrzeby edukacyjne lokalnego rynku pracy – kierunki rozwoju**

Zmiany struktury zatrudnienia w Polsce wymusiły zmiany kierunków i treści kształcenia zawodowego. Nowego wymiaru nabiera znaczenie wszelkich form edukacji ustawicznej. Ale za największą barierę płynnego przechodzenia absolwentów do pracy zawodowej można uznać brak koordynacji systemu edukacji z potrzebami gospodarki. Potrzebne są zatem działania w kierunku dostosowania struktury kształcenia do potrzeb środowiska lokalnego, które byłyby odpowiedzią na konkurencyjność na rynku pracy oraz konieczność sprostania międzynarodowym normom jakościowym produkcji i usług.

Merytoryczne przesłanki do tworzenia lokalnego i regionalnego systemu edukacji obejmują wiele aspektów z dziedziny strategii rozwoju rynku pracy. Do najważniejszych determinantów można zaliczyć:

- potrzeby kadrowe występujące w danym środowisku społecznym i wiążące się z nimi kierunki kształcenia (kwalifikacje), zwiększające możliwość zatrudnienia,
- potencjał gospodarczy regionu, w tym kierunki jego rozwoju,
- aspiracje edukacyjne mieszkańców regionu wraz z możliwością dostępności do szkół, placówek oświatowych,
- warunki bazy materialnej – wyposażenie szkół i placówek oświatowych z możliwością kształcenia praktycznego,
- zasoby kadrowe nauczycieli,
- rozwój edukacji dorosłych – zapewnienie osobom dorosłym możliwości kształcenia przez całe życie oraz zwiększenie dostępności do szkolenia różnych grup społeczno-zawodowych funkcjonujących na rynku pracy,
- wzmocnienie udziału partnerów społecznych w kształtowaniu lokalnego systemu edukacji oraz rozwijanie powiązań między szkolnym kształceniem a pracodawcami.

Wdrożenie zmian w regionalnej edukacji zawodowej jest możliwe przy aktywnym udziale samorządów terytorialnych. Dobra współpraca w tym zakresie przyczyni się do podniesienia poziomu trafności wyboru zawodu, większego upowszechnienia kształcenia ustawicznego oraz doskonalenia treści nauczania w zakresie przedsiębiorczości, technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Kluczem do kompleksowego przygotowania rozwiązań systemowych w wymiarze lokalnym, w stosunku do wizji potrzeb, jest znalezienie optymalnych rozwiązań, dotyczących współpracy instytucji zarządzających oświatą z organizacjami i reprezentantami pracodawców, na miarę aspiracji uczniów i oczekiwań pracodawców.

## Formy szkolne i pozaszkolne kształcenia

Kształcenie szkolne na poziomie ponadgimnazjalnym ma dostarczyć wiedzy, umożliwiającej absolwentowi samodzielne, ustawiczne dokształcanie i doskonalenie, a także przekwalifikowanie się. Gotowość do częstej zmiany zawodu to podstawowy warunek lepszych perspektyw zatrudnienia na zmieniającym się rynku pracy. Nowe rozwiązania systemowe w zakresie organizacji procesu dydaktycznego są powiązane z nowymi propozycjami programowymi. Wymagania zawarte w podstawie programowej kształcenia oraz opis wymiernych osiągnięć ucznia znalazły swoje przełożenie na określenie standardów wymagań egzaminacyjnych. W nowej koncepcji resortu edukacji przewiduje się kształcenie ogólne i zawodowe w trzyletnim liceum profilowanym, czteroletnim technikum zawodowym, szkole zawodowej i szkole policealnej. Oferta programowa została rozszerzona o programy o budowie modułowej, w których teoria i praktyka są ze sobą zintegrowane. Szkoły muszą zapewnić kształcenie z kompletem zajęć teoretycznych i praktycznych. W prowadzeniu zajęć praktycznych można wykorzystać własną bazę szkoleniową, zasoby centrów kształcenia praktycznego i centrów kształcenia ustawicznego oraz powiązania z lokalnym rynkiem pracy.

Kształcenie pozaszkolne w zakresie uzupełniania i podnoszenia poziomu wykształcenia (ogólnego i zawodowego) odbywa się w takich samych typach szkół, jak dla młodzieży. Umożliwienie odchodzenia od systemu klasowo-lekcyjnego z pewnością zbliży formy szkolne do kształcenia kursowego oraz pozwoli na wprowadzenie elementów kształcenia na odległość, co w połączeniu z systemem egzaminów eksternistycznych spowoduje większą dostępność do podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji przez osoby dorosłe, w warunkach odpowiadających przyjętym standardom jakościowym. Edukacja w formach pozaszkolnych będzie wsparta systemem zewnętrznych egzaminów, potwierdzających kwalifikacje zawodowe, co pozwoli na pełniejszą integrację form szkolnych i pozaszkolnych kształcenia oraz zapewni ich równoważność. Rozwój różnorodnych form kształcenia ustawicznego osób dorosłych będzie możliwy dzięki współpracy szkół zawodowych, centrów kształcenia praktycznego i centrów kształcenia ustawicznego.

## Oferta kształcenia ustawicznego

Kształcenie dorosłych w zakresie uzupełniania i podnoszenia poziomu wykształcenia powinno charakteryzować się większą dostępnością i elastycznością. Na szczeblu lokalnym sprzyjać temu ma ustawowa rola samorządu powiatowego w rozwoju zasobów ludzkich, a także realizowane na terenie województwa programy wsparcia, zgodnie z przyjętą strategią rozwoju regionalnego.

Przewiduje się tworzenie warunków do rozwoju edukacji ustawicznej osób dorosłych, ze szczególną rolą centrów kształcenia praktycznego (CKP) i centrów kształcenia ustawicznego (CKU), które powinny generować nowe miejsca pracy dla nauczycieli, jak i absolwentów. Wspomniane centra prowadzą edukację dorosłych w formach

szkolnych i pozaszkolnych, a w finansowaniu ich działalności na potrzeby regionu uczestniczą jednostki samorządu terytorialnego, urzędy pracy, pracodawcy i uczestnicy szkoleń. Dodatkową ofertę tworzą szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych z prawem do wydawania państwowych świadectw, różnego rodzaju placówki prowadzące rozmaite formy kursów – np. w formie nauczania na odległość (distance learning), a także pracodawcy szkolący na potrzeby własnych firm.

Ofertę dla dorosłych przygotowują uczelnie wyższe, proponując studia podyplomowe oraz inne formy doksztalcania i doskonalenia osób dorosłych z wyższym wykształceniem, opłacane przez uczestników lub ich pracodawców. W stosunku do nauczycieli doskonalenie prowadzone jest przez ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz niepubliczne ośrodki zasilane funduszami celowymi w ramach określonych priorytetów.

System edukacyjny zapewnia bogatą ofertę możliwości realizowania ścieżek kształcenia na wszystkich poziomach edukacji dla osób ze specjalnymi potrzebami, czyli szczególnie uzdolnionych oraz z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

## **Systemy jakości kształcenia, potwierdzanie kwalifikacji**

Pierwszym krokiem w budowaniu systemu zapewnienia jakości jest sformułowanie wymagań w zakresie standardów jakości pracy szkoły, które odnoszą się do celów i zamierzeń programu nauczania oraz osiągnięć absolwentów. System jakości obejmuje pracę całej szkoły i w głównej mierze zawiera w sobie zgodność realizowanego programu z wysokimi kwalifikacjami absolwentów. Osiągnięcie jej jest możliwe dzięki profesjonalnemu planowaniu, organizowaniu, nadzorowaniu i doskonaleniu pracy szkoły, czyli skutecznemu zarządzaniu dla jakości. Ważnym działaniem w tym zakresie jest mierzenie jakości pracy placówki oświatowej, które sprowadza się do badania skuteczności jej działania, badania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz diagnozowania wybranych obszarów pracy szkoły. Aby dokonać rzetelnej oceny, należy mieć na względzie określenie następujących kategorii problemów:

- misja szkoły wyrażona poprzez określenie kilku najważniejszych perspektyw jej rozwoju,
- ogólne cele funkcjonowania szkoły widziane poprzez pryzmat jakościowych norm działania,
- szczegółowe cele szkoły, czyli formy realizacji celów ogólnych opisane poprzez poziomy działań i oczekiwanych efektów,
- strategia działania szkoły, czyli sposoby badania i oceny rezultatów działań,
- potencjał kadrowy szkoły, jej baza i zasoby materialne, usytuowanie i możliwości rozwoju organizacyjnego,
- wprowadzanie zmian edukacyjnych i organizacyjnych oraz doskonalenie współpracy z samorządem lokalnym i organem sprawującym nadzór pedagogiczny.

System szkolny przewiduje zdobywanie kwalifikacji podczas okresu nauki szkolnej, które będą zróżnicowane zarówno pod względem obszarów zawodowych, jak i ich

liczby. Utworzenie elastycznego systemu potwierdzania kwalifikacji pozwoli na szybszą reakcję na zmiany na lokalnych, regionalnych i krajowym rynku pracy, a modularyzacja i standaryzacja efektów szkolenia przyczyni się do podniesienia efektywności kształcenia. Zakres egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe obejmuje wszystkie kwalifikacje wyodrębnione w danym zawodzie. Etap praktyczny egzaminu polega na wykonaniu zadania egzaminacyjnego, sprawdzającego praktyczne umiejętności z zakresu poszczególnych kwalifikacji, tzw. próby pracy. Może być przeprowadzony w upoważnionej szkole, placówce kształcenia praktycznego, placówce kształcenia ustawicznego lub u upoważnionego pracodawcy.

Kwalifikacje zawodowe absolwent lub pracownik może potwierdzić przed komisjami państwowymi, uzyskując tytuł kwalifikacyjny w zawodzie, a w przypadku potwierdzenia wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie – dyplom zawodowy. Istnieją też komisje pracodawców potwierdzające kwalifikacje na mocy odrębnych przepisów, np. izby rzemieślnicze dla nadawania tytułów czeladnika lub mistrza, czy też branżowe ośrodki szkoleniowe w przypadku doskonalenia i doksztalcania pracowników oświaty, medycyny, rolnictwa itd.

## **System doskonalenia nauczycieli**

Zmiana w zadaniach szkół powoduje konieczność przekwalifikowania się części nauczycieli kształcenia zawodowego. Oczekuje się stworzenia powiązań między systemami poradnictwa i doradztwa zawodowego a kształcenia i szkolenia zawodowego oraz większego zaangażowania partnerów społecznych. Ważnym aspektem działań w zakresie kształcenia ustawicznego kadry pedagogicznej jest przygotowanie dyrektorów i nauczycieli do sporządzania szkolnej oferty edukacyjnej, odpowiadającej lokalnym potrzebom rynkowym, a także realizacji modułowych programów nauczania z wykorzystaniem technologii informacyjnej. Najważniejsze wymagania z zakresu doskonalenia kadr pedagogicznych, umożliwiające sprawne wprowadzanie zmian w edukacji lokalnej, można ująć następująco:

- określenie koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli dla lokalnych i regionalnych oczekiwań rynku pracy,
- doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w obecnym czasie musi być ukierunkowane na proces reformowania edukacji w wymiarze lokalnym,
- pracownicy nadzoru pedagogicznego spełniać muszą rolę ekspertów w zakresie monitorowania, diagnozowania i ewaluacji zachodzących zmian, wspieranych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli.

## **Podsumowanie**

Wprowadzenie w kształceniu zawodowym wymiaru regionalnego sprzyja integrowaniu się lokalnych społeczności, budzi uśpioną aktywność społeczną i sprzyja tworzeniu się poczucia przynależności do swojego środowiska społecznego. Kształcenie

regionalne uczniów buduje emocjonalne więzi młodego pokolenia z miejscem urodzenia i dorastania. Dobre szkoły prowadzące kształcenie zawodowe powinny spełniać rolę ośrodków kształcenia młodzieży i dorosłych oraz oferować szeroką gamę kursów kwalifikacyjnych. Zdobywanie kwalifikacji będzie mogło być wówczas indywidualnie zróżnicowane pod względem obszarów zawodowych, jak i ich liczby. Wprowadzenie elastycznego systemu edukacyjnego w zakresie potwierdzania kwalifikacji pozwoli na szybsze reakcje na zmiany na lokalnym, regionalnym i krajowym rynku pracy. Modularyzacja i standaryzacja procesów szkolenia oraz przejrzysty system finansowania wymuszą większą efektywność kształcenia zawodowego.

Doprowadzenie do korzystnych relacji między obszarem edukacji zawodowej a gospodarką uwarunkowane jest zainteresowaniem obojga partnerów w kwestii rozwoju lokalnego systemu edukacji, dostosowanego do oczekiwań pracodawców i instytucji odpowiedzialnych za rozwój gminy, powiatu czy województwa.

## Literatura

1. Bednarczyk H., Woźniak I. (red.): Diagnostowanie potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, WSP-ZNP w Warszawie, ITeE, Radom 2001.
2. Biblioteczka reformy: Do samorządu terytorialnego. MEN, Warszawa 2001.
3. Biblioteczka reformy: O edukacji dla rynku pracy. MEN, Warszawa 2001.
4. Biblioteczka reformy: O reorganizacji sieci szkół. MEN, Warszawa 2000.
5. Cieślak H., Sternalski M. (red.): Raport o stanie oświaty radomskiej. Wydział Edukacji Urzędu Miejskiego, Radom 2001.
6. Czygier S. (red.): Wybrane problemy kształcenia zawodowego. Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Suwałki 2002.
7. Figurski J., Symela K. (red.): Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Eksperyment pedagogiczny. Model ujednoczonego egzaminu zawodowego. MEN–ITeE, Radom 2001.
8. Gawroński K. (red.): Zmiany w powiatowej oświacie. ITeE, Radom 2001.
9. Kwiatkowski S.K. (red.): Szkolnictwo ponadgimnazjalne powiatu elckiego. Studium przypadku. IBE, Warszawa 2002.
10. Ogrzebacz E., Grodzicka N. (red.): Rynek pracy a szkolnictwo zawodowe na Mazowszu. Raport z badań. Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2001.
11. Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne. MEN, Warszawa 2000.



## **DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA SIMP**

### **Z kart historii**

SIMP – Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Mechaników Polskich jest dobrowolną, demokratyczną, samorządną i trwałą organizacją użyteczności społecznej, zrzeszająca inżynierów i techników mechaników wszystkich specjalności. Została formalnie powołana przez nieliczną grupę założycielską pod przewodnictwem prof. inż. Henryka Mierzejewskiego w dniu 28 czerwca 1926 r.

Głoszone przez tę grupę idee i zamierzenia w zakresie rozwoju organizacyjnego i ich oddziaływanie na rozwój przemysłu metalowego w kraju, działalność szkoleniową, rozwój wspólnot koleżeńskich i nowych form życia towarzyskiego, w szybkim tempie doprowadziły do przekształcenia charakteru stowarzyszenia z elitarnego w masowe.

W okresie przedwojennym wysuwano liczne postulaty i wnioski dotyczące rozwoju przemysłu, popularyzacji i rozwoju prac naukowo-badawczych. Najszerszą płaszczyzną wymiany informacji naukowych i technicznych były zjazdy, podczas których m.in. sformułowano idee przewodnie Stowarzyszenia.

Cele SIMP-u, takie jak:

- krzewienie nauki, techniki oraz propagowanie kultury i dobrych obyczajów,
- podnoszenie kwalifikacji zawodowych członków,
- tworzenie form wymiany informacji w zakresie nauki i techniki oraz zagadnień gospodarczych i społecznych,
- dbałość o przestrzeganie etyki zawodowej inżynierów i techników,
- popularyzacja osiągnięć nauki, techniki, gospodarki i twórców tych dziedzin,
- rozwijanie więzi koleżeńskich i zawodowych,
- dbałość o ochronę środowiska naturalnego,
- troska o zabytki techniki i kultury materialnej,
- propagowanie idei humanizacji techniki

znajdowały zawsze odbicie w wydawnictwach Stowarzyszenia, które przez cały czas zasilają rynek w liczne publikacje książkowe i czasopisma, w tym tak znaczące, jak „Przegląd Techniczny”, czy kontynuowany do dzisiaj „Przegląd Spawalnictwa”. Aktualnie w różnej formie współudziału Stowarzyszenie uczestniczy w wydawaniu 14 czasopism specjalistycznych, w tym takich, które od dziesiątków lat wpisane są w polską tradycję techniczną, np.: „Mechanik” – miesięcznik wydawany od 1909 r., czy „Przegląd Mechaniczny” wydawany od 1939 r. Miesięcznik ten jest organem głównym SIMP.

Okres okupacji uniemożliwił jawną działalność społeczną. Przybrała ona inne formy. Prowadzono tajne nauczanie na poziomie szkoły wyższej, opracowano podręczniki, wydawano specjalistyczne publikacje. Wielu byłych członków SIMP działało na emigracji, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii.

Po wyzwoleniu w 1946 r. reaktywowano działalność Stowarzyszenia, uchwalono statut i podjęto decyzję o przystąpieniu do nowo powołanej Naczelnej Organizacji Technicznej.

Ważną datę w działalności SIMP jest rok 1972. To wówczas sformułowano trzy zasady, które przeświadcą do dziś działalności Stowarzyszenia. Są one następujące – SIMP jest:

- **wychowawcą mechaników i organizatorem ich ciągłego doskonalenia zawodowego,**
- **ekspertem w budowie i eksploatacji maszyn,**
- **rzecznikiem spraw osobistych i społecznych mechaników polskich.**

## **Działalność edukacyjna SIMP**

Problematyką edukacyjną SIMP zajmuje się od początku swego istnienia, tj. od 1926 r.

Obecny kształt organizacyjny szkolenia wiąże się z powołaniem Zespołu Ośrodków Doskonalenia Kadr ZODK-SIMP w 1970 r.

Najstarszym Ośrodkiem w Zespole jest ODK SIMP w Warszawie, istniejący od 1957 r. Poszczególne ośrodki doskonalenia kadr organizują m.in.: kursy, seminaria, konferencje, sympozja i narady naukowo-techniczne, wydają drukiem materiały szkoleniowe i konferencyjne oraz skrypty. Aktualne różnego rodzaju formy szkoleniowe uprawiają także ośrodki rzeczoznawcze skupione w drugiej, obok ZODOK, agendzie gospodarczej, tj. w Zespole Ośrodków Rzeczoznawstwa i Postępu Technicznego ZORPOT oraz Oddziały SIMP, mające swoje siedziby niemal we wszystkich większych miastach. W ośrodkach miejskich, w których nie występują ośrodki ZODOK, działają liczne prywatne podmioty gospodarcze związane z SIMP, świadczące usługi szkoleniowe.

Ważniejsze grupy tematyczne prowadzonych szkoleń to:

- ⇒ Przystosowanie prawodawstwa polskiego do prawa technicznego Unii Europejskiej,
- ⇒ Organizacja i normowanie pracy w przedsiębiorstwie,
- ⇒ Konkurencyjność i innowacyjność przedsiębiorstwa,
- ⇒ Podstawy wyceny przedsiębiorstw,
- ⇒ Wycena majątku ruchomego,
- ⇒ Eksploatacja urządzeń i instalacji energetycznych,
- ⇒ Dozór i bezpośrednia obsługa urządzeń i instalacji gazów technicznych,
- ⇒ Szkolenia z zakresu BHP,
- ⇒ Szkolenia diagnostów przeprowadzających badania techniczne pojazdów,
- ⇒ Szkolenia spawaczy wg wymagań Urzędu Dozoru Technicznego,
- ⇒ Obsługa i konserwacja urządzeń dźwigowych,
- ⇒ Kursy związane z obsługą wózków widłowych o napędzie elektrycznym i spalinowym,
- ⇒ Szkolenia w zakresie techniki, organizacji i ekonomiki przemysłu,

- ⇒ Ochrona własności przemysłowej i polityka patentowa,
- ⇒ Pomiary i metrologia warsztatowa,
- ⇒ Transportowy dozór techniczny,
- ⇒ Obsługa i naprawa wag mechanicznych i cyfrowych,
- ⇒ Eksploatacja instalacji i urządzeń gazu płynnego propan-butan (zbiorniki LPG).

W okresie ponad 75-letniej działalności SIMP wyszkolił tysiące specjalistów.

Prezentowana oferta i związane z nią programy szkoleniowe mogą być modyfikowane pod względem treści, metod dydaktycznych oraz modułów masowych w celu dostosowania ich do indywidualnych potrzeb uczestników szkoleń.

Główny ośrodek szkoleniowy znajduje się Rydzynie. Przepiękny barokowy pałac, który jest własnością Stowarzyszenia od 1976 r. Położony w cichym, spokojnym i za-  
bytkowym miasteczku, otoczony fosą i dużym parkiem, w całości odbudowany jest reprezentacyjną siedzibą Stowarzyszenia. Obok działalności szkoleniowej pałac jest miejscem zjazdów SIMP, konferencji naukowo-technicznych i różnego rodzaju imprez okolicznościowych.

Obok działalności szkoleniowej SIMP organizuje lub współpracuje przy organizacji ponad 20 ogólnopolskich konferencji naukowo-technicznych i kilkudziesięciu seminariów, sympozjów itp. w roku.

Do najważniejszych, posiadających wieloletnią tradycję należą:

- Krajowe konferencje badań nieniszczących (29 konferencji),
- Konferencje naukowa (5 konferencji),
- Przepływowe maszyny wirnikowe (8 konferencji),
- Systemy mikroprocesorowe w rolnictwie (4 konferencje),
- Komputerowo zintegrowane zarządzanie (3 konferencje),
- Krajowe konferencje spawalników (42 konferencje),
- Monitorowanie i automatyczny nadzór w wytwarzaniu AC (5 konferencji),
- Sesje naukowe okrętowców (19 konferencji),
- Diagnostyka samolotów i śmigłowców-Airdiag (6 konferencji).

Na wysoki poziom świadczonych przez SIMP usług składają się głównie następujące czynniki:

- tradycje i długoletnie doświadczenie,
- zatrudnianie do prac zweryfikowanych rzeczoznawców i wykładowców,
- współpraca z doświadczonymi ekspertami i firmami zagranicznymi,
- możliwość korzystania z potencjału intelektualnego całego Stowarzyszenia, a także
- liczne, dobrze wyposażone ośrodki rozrzucone na terenie całego kraju.

Działalność edukacyjną nieprzerwanie wspierana jest przez publicystykę fachową.

## Inne formy działalności

Do realizacji celów SIMP-u powołano szereg agend, np.:

- Zespół Ośrodków Rzeczoznawstwa i Postępu Technicznego ZORPOT, świadczący usługi techniczne związane z zakresem nowej techniki i organizacji produkcji ma-

szyn, urządzeń i narzędzi. Prace te wykonują zweryfikowani i cyklicznie certyfikowani rzeczoznawcy, nadzorowani przez Komisję Kwalifikacyjną Rzeczoznawców przy Zarządzie Głównym SIMP.

- Ośrodki Kwalifikacji Jakości Wyrobów – SIMPEST, oferujące, usługi w zakresie certyfikacji wybranych grup wyrobów na znak bezpieczeństwa „B”, pomocy w opracowaniu i wdrożeniu systemów zapewnienia jakości wg norm ISO 9000, odbioru jakościowego wyrobów, wyceny przedsiębiorstw, maszyn, urządzeń, nieruchomości i innych.
- Centrum Postępu Technicznego.
- Oficyny Wydawnicze.
- Biuro Doświadczeń i Turystyki.

Bardzo ważną dziedziną działalności Stowarzyszenia jest współpraca z organizacjami międzynarodowymi podobnego typu. SIMP współpracuje ze stowarzyszeniami technicznymi w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Niemczech, Bułgarii, Czechach, Węgrzech, Chinach, Wietnamie. Jest również członkiem organizacji międzynarodowych:

- Międzynarodowego Towarzystwa Naukowego Badań Obróbki Mechanicznej.
- Europejskiej Federacji Służb Wydajności.
- Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Inżynierów Samochodowych.
- Międzynarodowej Naukowej Organizacji Lotniczej.
- Organizacji dla Wdrożenia Elektronicznej Wymiany Danych w Europie.
- Porozumienie Stowarzyszeń Tworzywowców.
- Zachodnioeuropejskiej Konferencji Stowarzyszeń Technologii Morskich.

SIMP jest więc ważnym ogniwem łączącym naukę i przemysł, ekspertem w zakresie nauki i gospodarki, propagatorem nowoczesnej myśli technicznej, wychodzącym naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu.

W programie na lata 1998–2002, uwzględniającym obchody 75-lecia istnienia SIMP, postawił przed sobą zadanie zmierzające do:

- zachowania ciągłości pokoleniowej,
- poszerzenia szeregów o wybitnych naukowców-mechaników,
- zwiększenia ilości wdrożonych do produkcji wyrobów i technologii,
- podniesienia poziomu organizowanych seminariów i konferencji naukowo-technicznych,
- ciągłego szkolenia ekspertów i specjalistów w zakresie techniki i gospodarki,
- poszerzenia zakresu szkoleń zawodowych i nadawania specjalistom spełniającym ustalone kryteria, uprawnień i tytułów rzeczoznawców,
- systematycznego unowocześniania bazy informatycznej,
- rozwijania bazy materialnej Stowarzyszenia.

*Opracowano na podstawie informacji Sekretarza Generalnego SIMP p. Kazimierza Łasiewickiego i folderu SIMP.*

## KSZTAŁCENIE PEDAGOGÓW SPOŁECZNYCH NA UNIWERSYTETACH POLSKICH

### Źródła pedagogiki społecznej

Pedagogika społeczna uprawiana jest w Polsce od 1908 r., kiedy to po raz pierwszy użyto tego terminu (E. Marynowicz-Hetka 1996, s. 133). W ujęciu historycznym można wyodrębnić dwa modele dotyczące rozumienia przedmiotu pedagogiki społecznej. Pierwszy przedstawia swoistość pojmowania wychowania i tu podkreśla się jego społeczne uwarunkowania i skutki. Drugi zaś upatruje przedmiotu pedagogiki społecznej w konkretnym obszarze i wskazuje konkretne kategorie osób znajdujących się w zakresie zainteresowań pedagogów społecznych (zwykle wymienia się tu pracę z młodzieżą). Oba sposoby, traktowane łącznie, określają teoretyczny obszar zainteresowań tej dyscypliny oraz jej funkcje (J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac 1996, s. 143).

Polska pedagogika społeczna w swoich prawie stuletnich dziejach stała się źródłem wielu nowych teorii i subdyscyplin. Do nich należą przede wszystkim zagadnienia czytelnictwa i bibliotekoznawstwa, które po wojnie stały się odrębnym kierunkiem studiów. Oświata pozaszkolna przybierała zatem różne określenia, między innymi „wychowanie dorosłych” czy „pedagogika dorosłych”. Od końca lat pięćdziesiątych utrwaliła się nazwa „pedagogika społeczna” z dwiema specjalizacjami: teorii pracy opiekuńczo-wychowawczej oraz teorii pracy kulturalno-oświatowej (I. Lepalczyk 1998, s. 16-20).

Pisząc o pedagogice społecznej nie można pominąć jej źródeł, do których należy zaliczyć dorobek naukowy H. Radlińskiej. Istotną cechą pedagogiki społecznej jest podejmowanie problemów aktualnych, w następstwie których pojawia się zjawisko patologii jednostkowej lub grupowej. Radlińska pracując na Uniwersytecie Łódzkim reagowała na aktualne problemy społeczne między innymi pisząc prace naukowe. Tematyka tych prac związana była z zagadnieniem pomocy dziecku i rodzinie oraz wprowadzaniem społecznych wartości kultury.

Wielu kontynuatorów myśli H. Radlińskiej określa jej poglądy jako aktualne i trafnie wyjaśniające zawilości życia współczesnego, dające podstawę do tworzenia nowej teorii i wskazań prakseologicznych, cennych w rozwiązywaniu trudności społeczno-wychowawczych. Helena Radlińska nie posługiwała się pojęciem pracy socjalnej i pojęciem pracownika socjalnego. W obu wypadkach stosowała przymiotnik „społeczny” – co nie było tylko zabiegiem językowym, ale także merytorycznym. W całej koncepcji pedagogiki społecznej pojęcia „społeczny” używano przynajmniej

w dwóch znaczeniach: wyznaczenia celu aktywności i określenia sposobu działania. Przymiotnik „społeczna” (działalność, praca, służba) oznacza: równocześnie cel – dla społeczności i sposób osiągnięcia celu – siłami społecznymi (E. Marynowicz-Hetka 1996, s. 133).

Równie znaczący wpływ na pedagogikę społeczną wywarł Aleksander Kamiński. W swoim bogatym, ponad trzydziestoletnim dorobku naukowym (jako pedagog społeczny) opisuje trzy zasadnicze wątki. Są to:

- pogłębianie teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej i ugruntowanie jej statusu jako nauki;
- propozycja uporządkowania podstawowych założeń metodologii empirycznych badań pedagogicznych;
- próba naświetlenia tradycyjnych i wskazanie nowych obszarów zainteresowań tej dyscypliny ( B. Chmielowski 1998, s. 28).

Kolejną osobą, która wniosła trwały wkład do rozwoju pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej jest Ryszard Wroczyński. Twórczo kontynuując dzieło Heleny Radlińskiej rozwijał wielokierunkowe badania i działalność naukową, potwierdzając w nich szerokie ujmowanie problemów i zagadnień pedagogiki społecznej. Określając przedmiot pedagogiki społecznej wskazywał na istotną jej rolę jako łącznika między naukami o społeczeństwie i kulturze. Wroczyński interesował się problematyką kultury fizycznej. Wynikało to z rozumienia znaczenia aktywności ruchowej i ćwiczeń fizycznych dla współczesnej polskiej populacji, z doceniania ważności funkcji wychowania fizycznego i sportu zarówno w systemie wychowania szkolnego, jak również pozaszkolnych form i działań wychowawczych oraz w zagospodarowywaniu czasu wolnego dzieci i młodzieży, a także rekreacji dla ludzi dorosłych (K. Hądzelek 1996).

## **Związek pedagogiki społecznej z pracą socjalną**

W obszarze zainteresowań pedagogów społecznych znajdują się zagadnienia dotyczące pracy socjalnej. Praktyka pracy socjalnej poszukuje inspiracji teoretycznych w koncepcjach pedagogiki społecznej, zaś sama pedagogika społeczna interesuje się pracą socjalną jako istotnym obszarem praktyki społecznej. Tę praktykę opisuje oraz poszukuje w treści działań socjalnych inspiracji dla poszukiwań badawczych. Rozróżnienia między pedagogiką społeczną a pracą socjalną można poszukiwać w przyjmowanej przez pedagogów i pracowników socjalnych innej perspektywie (indywidualnej czy społecznej) definiowania problemów praktyki społecznej (E. Marynowicz-Hetka 1996). Praca socjalna jest jedną z funkcji pedagogiki społecznej. Pedagogika społeczna nie tylko wskazuje na pedagogiczno-społeczne kwestie pracy socjalnej ujmowanej jako działanie społeczne, ale przede wszystkim wyjaśnia mechanizmy sprzyjające projektowaniu zmian i przetwarzaniu środowisk. W tym sensie zaznacza się jej wymiar edukacyjny i wychowawcze podejście do pracy socjalnej, a sama pedagogika społeczna może być jedną z dyscyplin kontynuujących teoretyczne podstawy tego obszaru działania społecznego, który określamy pracą socjalną. Pedagogika społeczna proponuje punkt

widzenia wyrażający się sprzeciwem wobec niedogodności funkcjonowania systemu społecznego. W tym sensie może, wraz z innymi dyscyplinami społecznymi, być użyteczna w pracy socjalnej, choć jednocześnie teorie tej dyscypliny naukowej wykraczają poza jej obszar (E. Marynowicz-Hetka 1996).

Konkludując należy stwierdzić, że pedagogika społeczna stawia pytania o społeczne znaczenie pracy socjalnej, pojmowanej jako jedna z dziedzin pracy społecznej. Odnosząc się do polskiej tradycji pracy społecznej trudno jest mówić o pełnej symbiozie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, jak proponował to A. Kamiński (A. Kamiński 1980, s. 104–110).

## **Struktura organizacyjna ośrodków akademickich pedagogiki społecznej na uniwersytetach polskich**

Głównym ośrodkiem w zakresie kształcenia pedagogiki społecznej jest Uniwersytet Łódzki. Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1945–1995 prowadziła trzy rodzaje aktywności: aktywność naukowo-badawczą, dydaktyczną oraz inne formy. Jeżeli chodzi o aktywność naukowo-badawczą, to wyróżnia się trzy okresy. Pierwszy obejmuje lata 1945/46–1951/52. Prowadzono wtedy badania o rozległej tematyce. Analizowano losy szkolne dzieci i uwarunkowania środowiskowe ich rozwoju. Badaniu poddano również instytucje wychowawcze i placówki w środowisku życia. Podejmowano równocześnie problematykę wykojeń społecznych oraz zagadnienia wyrównywania braków i readaptacji. Prowadzono studia nad dziejami pracy społecznej i pracy oświatowej (E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska 1998, s. 574).

W okresie 1961–1972 należy podkreślić następujące prace badawcze: badania zespołowe nad aktywnością kulturalną łódzkich włókniarzy; problematyka funkcji wychowawczych pracy socjalnej; badania nad aktywnością i biernością członków organizacji szkolnych; problematyka czasu wolnego; zagadnienia gerontologii społecznej oraz wykojeń w społeczności małego miasta (tamże).

W okresie 1972–1987 podkreślić należy udział pracowników Katedry w badaniach zespołowych, ogólnopolskich. Badano kulturę pedagogiczną społeczeństwa; rodzinę (przemiany rodziny polskiej, rodzinę z problemem alkoholowym, międzypokoleniową transmisję wartości w środowisku małego miasta); zapobieganie uzależnieniom oraz zagadnienia tradycji pedagogiki społecznej (tamże).

Obecnie na Uniwersytetach i w Wyższych Szkołach Pedagogicznych funkcjonują Katedry, Zakłady, Pracownie i Instytuty Pedagogiki Społecznej. W niektórych uczelniach brakuje jednostki organizacyjnej pedagogiki społecznej, a nauczyciele realizujący przedmiot „pedagogika społeczna” skupiają się w innych jednostkach naukowo-dydaktycznych, np. w katedrach pedagogiki, andragogiki i innych.

Oto krótka informacja o strukturze organizacyjnej losowo wybranych akademickich ośrodków pedagogiki społecznej w Polsce:

Na Uniwersytecie Warszawskim, w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogicznym, którą kieruje prof. dr hab. Anna Przećławska kształcenie pracowników so-

cyjnych odbywa się w ramach przedmiotów, tj.: „Teoria i metodyka pracy socjalnej” czy „Podstawy pracy socjalnej”. Jednakże większość przedmiotów z zakresu kształcenia pedagogów społecznych realizowanych jest na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji w dwóch instytucjach: Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji (Dyrektor – vacat) oraz w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych, którym kieruje prof. dr hab. Małgorzata Fuszara. Do ww. przedmiotów należy zaliczyć m.in.: „Pomoc społeczną”, „Politykę społeczną wobec rodziny”, „Wybrane zagadnienia polityki społecznej”, „Teorie pomocy społecznej”, „Etykę służb społecznych” itp. ([www.uw.edu.pl](http://www.uw.edu.pl)).

Na Uniwersytecie Łódzkim w ramach wydziału Nauk o Wychowaniu Katedrą Pedagogiki Społecznej kieruje prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka ([www.uni.lodz.pl](http://www.uni.lodz.pl)).

Na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach Katedra Pedagogiki Społecznej została utworzona w 1981 roku, w wyniku połączenia Zakładu Pedagogiki Pracy i Zakładu Pedagogiki Społecznej. Od początku do chwili obecnej kieruje nią prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, socjolog i pedagog w jednej osobie. W ramach Katedry działają pracownie: Internacjonalnych Środowisk Wychowawczych i Socjologii Wychowania, pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, Patologii Społecznej i Resocjalizacji, pod kierunkiem dr. Adama Stankowskiego, Pedagogiki Socjalnej i Opiekuńczej, pod kierunkiem dr Urszuli Kamińskiej, Pedagogiki Zdrowia (od października 1999 roku), pod kierunkiem dr. hab. Ewy Syrek. Zespół pracowników liczy dwadzieścia siedem osób, w tym: jedna z tytułem profesora zwyczajnego, jedna ze stopniem dr habilitowanego, siedemnaście osób ze stopniem doktora oraz osiem osób z tytułem magistra; są to specjaliści z zakresu pedagogiki, ale również socjologii, psychologii oraz prawa ([www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl)).

Na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu Zakładem Pedagogiki Społecznej w ramach Wydziału Studiów Edukacyjnych kieruje prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak. W zakładzie pracuje jeden profesor, trzech doktorów i czterech magistrów. Ich specjalnością naukową jest pedagogika społeczna. W procesie kształcenia studentów realizują zadania dydaktyczne związane z pedagogiką społeczną ([www.amu.edu.pl](http://www.amu.edu.pl)).

Na Uniwersytecie Wrocławskim Zakładem Pedagogiki Społecznej w ramach Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych (Instytut Pedagogiki) kieruje prof. dr hab. Anna Zawadzka. Istnieją tutaj dwie pracownie: Pracownia Badań nad Czasem Wolnym i Pracownia Pedagogiki Opiekuńczej ([www.uni.wroc.pl](http://www.uni.wroc.pl)).

Na Uniwersytecie M. Kopernika w Toruniu Zakładem Pedagogiki Społecznej w ramach Wydziału Humanistycznego (Instytut Pedagogiki) kieruje prof. dr hab. Ewa Przybylska. W zakładzie pracuje dwóch doktorów i jeden magister ([www.umk.edu.pl](http://www.umk.edu.pl)).

Na niektórych uczelniach osoby realizujące pedagogikę społeczną są związane z innymi katedrami lub zakładami, np. na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie nauczycieli specjalizujących się w pedagogice społecznej skupia Zakład Andragogiki. Cztery osoby ze stopniem doktora i pięć ze stopniem magistra realizują program nauczania z zakresu pedagogiki społecznej.

W latach 1945–2002 ukazało się w Polsce wiele pozycji książkowych, studiów i rozpraw oraz ekspertyz podejmujących różnorodną problematykę społeczną. W dzie-



dzinie badań podstawowych wymienić należy przede wszystkim dorobek naukowy H. Radlińskiej. Badania syntetyczne znalazły wyraz w pracy R. Wroczyńskiego. A. Kamiński podejmuje zagadnienia pracy socjalnej, edukacji zdrowotnej, rekreacji fizycznej, gerontologii. W 1993 r. ukazała się praca zbiorowa pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk pt. „Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie”. Autorzy podjęli próbę ukazania problemów pedagogiki społecznej w aspekcie jej nowych zadań wynikających z postępu nauki oraz przemian społeczno-gospodarczych i politycznych, zachodzących w kraju.

Pedagodzy społeczni są świadomi transformacji ustrojowej w Polsce. Ta zmieniająca się rzeczywistość ma wpływ na nurty ich zainteresowań badawczych. Przedstawienie tematyki badań prowadzonych w niżej opisanych uniwersytetach pozwala dokładniej przyjrzeć się zagadnieniom pedagogiki społecznej realizowanym w Polsce. Oto one:

Tematyka badań pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim to: orientacje teoretyczno-metodologiczne w pedagogice społecznej; wykorzystanie analizy jakościowej w studiach nad procesami edukacyjnymi; aksjologiczne podstawy edukacji; pedagogika społeczna – rodowód, teorie, praktyka w Polsce i Niemczech, pedagogika społeczna i wybrane obszary aktywności społecznej (praca socjalna, analiza instytucjonalna); instytucjonalny i indywidualny wymiar doświadczenia bezrobocia w Polsce i we Francji; badania porównawcze polsko-francuskie nad socjalizacyjnymi aspektami komunikacji werbalnej wychowanków przedszkola oraz ich osiągnięciami szkolnymi; profesje społeczne i kwestie społeczne; europejski wymiar kształcenia do profesji społecznych ([www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl)).

Temat wiodący dla Katedry Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Śląskim można określić jako: współczesne mechanizmy rozwoju zurbanizowanego społeczeństwa a rola i zadania pedagogiki społecznej. W obrębie tak sformułowanego tematu globalnego realizowane są liczne, a zarazem zróżnicowane cząstkowe projekty badawcze: ład społeczny jako paradygmat procesów socjalizacji i wychowania; tradycja i rzeczywistość w edukacyjnej etnografii współczesnej Polski; przemiany w szkolnictwie zawodowym dla młodzieży na tle restrukturyzacji społeczno-gospodarczej województwa śląskiego; stan zdrowia dzieci i młodzieży w regionie górnośląskim w świetle wybranych mierników i uwarunkowań środowiskowych; poziom i typ religijności a niektóre wyznaczniki funkcjonowania społecznego; analiza funkcjonowania środowisk wychowawczych z perspektywy feministycznej; doświadczanie środowiska życia przez dziecko z rodziny dotkniętej ubóstwem a ocena jego funkcjonowania przez dorosłych; system opieki nad dzieckiem pozbawionym możliwości wychowania w naturalnej rodzinie w perspektywie zmian; wzory reakcji instytucjonalnych środowisk wychowawczych na zjawisko przemocy wobec dzieci; zjawiska patologiczne w regionie uprzemysłowionym, system ochrony dzieci i młodzieży przed niedostosowaniem społecznym; edukacyjne i prawne aspekty niepełnosprawności; postawy nauczycieli wobec kształcenia integracyjnego; instytucjonalizacja zawodu logopedy w Polsce, profesjonalna tożsamość logopedów ([www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl)).

Programy badawcze Zakładu Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu skupiają się wokół następujących tematów: życiowe możliwości w czasach wczesnej demokracji w Polsce (prof. Tadeusz Frąckowiak); społeczne środowisko młodzieży akademickiej (prof. Tadeusz Frąckowiak, prof. Jerzy Modrzewski, dr Ewa Roman); francuski system otwartego środowiska jako alternatywa dla więzienia (dr hab. Piotr Stępniaak); modele wsparcia praktyki życia ludzi starych (Astrid Tokaj, M.A.) ([www.amu.edu.pl](http://www.amu.edu.pl)).

Zainteresowania badawcze pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego to: rodzina a wychowanie, etiologia szkoły, funkcje kuratorów sądowych, gastropedagogika, możliwości pielęgnowania ludzkiego „genu pokoju”, wychowanie seksualne dzieci i młodzieży, przeciwdziałanie patologiom społecznym. Tradycje i tożsamość toruńskiej pedagogiki społecznej tkwią w całym toruńskim życiu akademickim. Począwszy od postaci wybitnego Kazimierza Sośnickiego, poprzez Zbigniewa Kwiecińskiego, który przez całe lata wspierał tę subdyscyplinę pedagogiczną kierując Stacją Instytutu Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, przez Stanisława Kawulę, który dostarczył UMK kilku doktorów i wspierał kilka przewodów habilitacyjnych. Immanentną cechą pedagogów społecznych z Torunia wydaje się być ich ciągłe poszukiwanie lepszych dróg docierania do rzeczywistości edukacyjnej ([www.umk.edu.pl](http://www.umk.edu.pl)).

Z ogólnego przeglądu działalności naukowej pedagogów społecznych wynika, że poszczególne ośrodki naukowe rozwiązują jeszcze wiele tradycyjnych problemów społecznych, lecz również rozpatrują nowe zjawiska i nowe problemy. Analizując prace badawcze podejmowane przez ośrodki pedagogiki społecznej w latach dziewięćdziesiątych XX w. i na początku XXI w. zauważa się, że obszar zainteresowań badawczych pedagogów społecznych wykracza znacznie poza dotychczasowy zakres zainteresowań dyscypliny. Zmiany w przedmiocie pedagogiki społecznej mają związek między innymi z transformacją ustrojową. Badania dotyczą teorii szeroko pojętego środowiska oraz teorii środowiskowych uwarunkowań rozwoju człowieka. Przedmiotem zainteresowania pedagogów społecznych jest człowiek i jego środowisko.

## **Wnioski**

Pedagogika społeczna jako przedmiot nauczania akademickiego występuje w zasadzie we wszystkich szkołach wyższych poza kilkoma wyjątkami. Treści nauczania tego przedmiotu są znacznie zróżnicowane. W niektórych uczelniach akademickich pedagogicy nie tworzą odrębnej jednostki naukowo-dydaktycznej typu np. katedra. Reasumując – struktura organizacyjna ośrodków akademickich pedagogiki społecznej nie jest jednolita.

Czas transformacji ustrojowej w Polsce stwarza pedagogice społecznej nowe perspektywy rozwoju. Wzrastająca rola środowiska, podmiotowość uczestników procesów wychowawczych, pojawiające się nowe problemy społeczne stanowią wyzwanie dla praktyki pedagogicznej oraz rodzą potrzebę weryfikacji i rozwijania się nowych teorii.

W artykule jest mowa o dyscyplinie akademickiej, jaką jest „pedagogika społeczna”, zwana również „pedagogiką pracy socjalnej”. Nauka ta powstaje na bazie polityki społecznej. Gdy polityka społeczna danego państwa jest prowadzona w sposób nieudolny, obniża się poziom życia mieszkańców. Pojawiają się problemy, na które lekarstwo może znaleźć m.in. pedagog społeczny. Polacy po roku 1989 przeżyli zjawisko zagubienia się w procesach transformacji. By pomóc ludziom, którzy sami nie radzą sobie z problemami, tj.: bezrobocie, ubóstwo, nałogi itp. uniwersytety podjęły próbę kształcenia w tym kierunku. Nie można jednoznacznie określić struktury organizacyjnej ośrodków akademickich pedagogiki społecznej. Obecnie na uniwersytetach i Wyższych Szkołach Pedagogicznych funkcjonują Katedry, Zakłady, Pracownie i Instytuty Pedagogiki Społecznej. W niektórych uczelniach brakuje jednostki organizacyjnej pedagogiki społecznej. Treści nauczania są zróżnicowane. Jednakże rzeczą niemożliwą jest stwierdzenie, które studia przygotowują lepiej do pełnienia jakże ważnej roli społecznej, jaką jest pomaganie potrzebującym. Niestety nie ma badań dotyczących korelacji pomiędzy przygotowaniem uniwersyteckim a funkcjonowaniem zawodowym pracowników socjalnych. Zapewne badania takie pozwoliłyby na usprawnienie systemu kształcenia.

W dobie globalizacji istotnym wydaje się fakt wprowadzania do kształcenia na poziomie średnim i wyższym nowego przedmiotu i specjalizacji, jakim jest międzynarodowa praca socjalna. Będzie ona wymagać przygotowania specjalistów w zakresie realizacji globalnych strategii zwalczania problemów socjalnych o charakterze międzynarodowym, w zakresie organizowania międzynarodowych akcji pomocy i interwencji humanitarnych, wreszcie w zakresie tworzenia i zarządzania pozarządowymi organizacjami międzynarodowymi. Dla kształcenia pracowników socjalnych oznacza to coraz szersze uwzględnianie problemów społecznych w skali globalnej oraz instrumentów i metod działania na płaszczyźnie międzynarodowej. W grę wchodzi takie przedmioty, jak: polityka międzynarodowa ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień socjalnych, prawo międzynarodowe, wiedza o pozarządowych organizacjach międzynarodowych, ekonomia, wiedza o strategiach rozwoju społecznego, elementy antropologii kulturowej oraz języki obce. W programie nauczania powinien się znaleźć przedmiot „międzynarodowa praca socjalna”. Nauczanie jego powinno się odbywać w oparciu o współpracę międzyuczelnianą w różnych krajach. Użyteczną inicjatywę stanowiłyby również praktyki dla zainteresowanych w organizacjach międzynarodowych, w biurach i przedstawicielstwach tych organizacji, jak również aktywny udział w różnego rodzaju projektach międzynarodowych w różnych częściach świata (P. Sałustowicz 1997, s. 58–60).

## Literatura

1. Chmielowski B., Wkład Aleksandra Kamińskiego (1903–1978) w rozwój pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Pie-

- karski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, s. 28.
2. Hądzelek K., *Zagadnienia kultury fizycznej w dorobku R. Wroczyńskiego* [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998.
  3. Kamiński A., *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna* [w:] I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, Warszawa 1980, s. 104–110.
  4. Lepalczyk I., *Helena Radlińska w Uniwersytecie Łódzkim* [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, s. 16–20.
  5. Marynowicz-Hetka E., *Koncepcja pracy społecznej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej* [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Warszawa 1996, s. 133.
  6. Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998, s. 574.
  7. Marynowicz-Hetka E., *Z aktualnych problemów kształcenia pracowników socjalnych w Polsce – czyli w poszukiwaniu orientacji teoretycznej kształcenia na przykładzie relacji pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* [w:] *Praca Socjalna* 1996, nr 4.
  8. Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., *Wybrane stanowiska pedagogiki społecznej* [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Warszawa 1996, s. 143.
  9. Sałustowicz P., *Przyszłość kształcenia pracowników socjalnych w dobie globalizacji* [w:] *Praca Socjalna* 1997 nr 1, s. 58–60.
  10. [www.amu.edu.pl](http://www.amu.edu.pl).
  11. [www.uj.edu.pl](http://www.uj.edu.pl).
  12. [www.umk.edu.pl](http://www.umk.edu.pl).
  13. [www.uni.lodz.pl](http://www.uni.lodz.pl).
  14. [www.uni.wroc.pl](http://www.uni.wroc.pl).
  15. [www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl).
  16. [www.uw.edu.pl](http://www.uw.edu.pl).

**Janusz Skwarek**

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna  
im. Jana Zamoyskiego z siedzibą w Zamościu

## **DOSKONALENIE NAUCZYCIELI**

### **Wprowadzenie**

Edukacja dorosłych zajmuje się szeroko pojętym procesem nauczania i uczenia się ludzi dorosłych. Samo kształcenie dorosłych obejmuje również doskonalenie zawodowe, a w tych ramach doszkalanie i przekwalifikowanie. W dzisiejszych czasach uczenie się przez całe życie, w dorosłym wieku, jest wymogiem mającym decydujący wpływ na jakość życia zawodowego, publicznego i prywatnego każdego człowieka.

Współczesne poglądy teoretyków zajmujących się problemami oświaty wskazują na konieczność sformułowania nowych zadań i określenia wymagań wobec aktualnych systemów edukacji. Cz. Banach (1998) jest zdania, że oświata dorosłych powinna uwzględnić takie aspekty, jak: naukę uczenia się, naukę, jak radzić sobie w życiu, uczenie się myślenia samodzielnego i krytycznego, poznawanie świata i siebie oraz umiejętności kierowania sobą.

### **Cele i zadania pozaszkolnej edukacji dorosłych**

Dużą rolę w dążeniu do optymalizacji pozaszkolnej edukacji dorosłych przypisuje się państwu. To państwo bowiem jest odpowiedzialne za ustawowe uregulowanie tej problematyki oraz pomnażanie i wspieranie organizatorów różnych form edukacji pozaszkolnej. Rolą państwa jest również angażowanie się w programową działalność instytucji i organizacji edukacji pozaszkolnej, władz terenowych oraz lokalnych sił społecznych. Państwo powinno też udzielać wsparcia finansowego, aby nie nastąpiła pełna komercjalizacja tej edukacji oraz pomagać w kształceniu i doksztalcaniu kadr nauczycieli. Istotna jest również pomoc państwa w zakresie doradztwa metodycznego i związana z powyższym działalność wydawnicza.

W raportach edukacyjnych eksponuje się różne instytucje pozaszkolne współdziałające z systemem szkolnictwa. Zalicza się do nich: rodzinę, instytucje ochrony zdrowia, organizacje i instytucje opieki nad dziećmi i młodzieżą, organizacje młodzieżowe, organizacje społeczne, zakłady pracy, związki zawodowe, kościoły i związki wyznaniowe, masowe środki komunikacji społecznej, instytucje kulturalno-oświatowe i artystyczne, instytucje naukowe i upowszechnienia wiedzy, sport i turystykę. Proces edukacji dorosłych przebiega najczęściej poza szkołą, w wymienionych instytucjach i środowiskach oraz w specjalnych formach pozaszkolnej edukacji dorosłych. Celem pozaszkolnej oświaty dorosłych jest organizowanie dalszego kształcenia młodzieży

pracującej i dorosłych w zakresie wiedzy ogólnej, zawodowej, uczestnictwa w kulturze oraz zaspokajanie różnorodnych innych potrzeb związanych z ich aktywnością i udziałem w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym (Cz. Banach, 1998).

Podobne poglądy reprezentują inni autorzy literatury przedmiotu. T. Aleksander (1992) uważa, że pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca jest ważnym elementem w życiu współczesnego człowieka i pełni ona wiele istotnych funkcji:

- kompensacyjną, stwarzającą powtórne szanse kształcenia się;
- kompensacyjną wobec osób samotnych i zagubionych;
- integracyjną, zespalającą ludzi w różnych grupach społecznych;
- progresywną, stymulującą przeobrażenia społeczne i nowe sposoby postępowania;
- adaptacyjną, umożliwiającą dostosowanie się do nowej rzeczywistości;
- profilaktyczną, w celu uniknięcia zagrożeń cywilizacyjnych;
- akceleracyjną, napędzającą do nowego działania;
- terapeutyczną, będącą terapią społeczną dla zjawisk patologicznych;
- prestiżową, spełniającą ambicje uczestników kształcenia.

S. Kaczor (1993) wyróżnia dodatkowo równie ważne zadania stojące przed edukacją dorosłych. Jednym z nich jest udzielanie pomocy jednostkom potrzebującym informacji w celu zorientowania ich w nowych warunkach, a także pomoc w podejmowaniu decyzji w sprawach zatrudnienia oraz bezrobocia. Kolejnym obszernym zadaniem stojącym przed edukacją jest dostarczenie ludziom wiedzy z dziedziny nauk społecznych, jak również pomoc w rozwiązywaniu problemów moralnych.

Z kolei S.M. Kwiatkowski (1999) uważa, że sfera celów ma podstawowe znaczenie dla całego przyszłego systemu edukacji. Są one wyrazem dążenia do upodmiotowienia indywidualnej jednostki, jak również uwzględniają zagrożenia, jakie niosą ze sobą bezrobocie, przekształcenia własnościowe i restrukturyzacja przedsiębiorstw. Wiążą się także z upodmiotowieniem całego społeczeństwa, a także socjologicznymi zmianami związanymi z zachowaniami ludzkimi w warunkach niepewności lub trudności. Cele uwzględniają również procesy integracji europejskiej i rozwój cywilizacji technicznej, a zatem zmiany charakteru pracy. Mają one również bezpośredni wpływ na treści kształcenia. Rozwój gospodarczy powoduje, że wzrasta zapotrzebowanie wśród pracodawców na wiedzę i umiejętności z zakresu zarządzania, marketingu i prawa pracy.

Szerokie cele odnoszące się do przyszłego systemu kształcenia formułuje T. Husen (1974). Zdaniem autora dla realizacji zasad demokracji coraz ważniejszym zadaniem będzie tworzenie możliwie najszerzego wspólnego układu odniesienia w postaci wiadomości, umiejętności i postaw. Szczególną uwagę powinno się zwrócić na rozwój umiejętności z zakresu porozumiewania się, tak aby jak największa liczba ludzi posługiwała się tym samym językiem. W zakresie nauczania podstawowego celem jest stworzenie podłoża dla dalszego kształcenia się, dając podstawowy zasób umiejętności i rozwój zdolności do przyswajania dalszej wiedzy. Szkoła ma kształtować podatność na zmiany, czyli zachęcać do dalszego zdobywania wykształcenia ogólnego oraz zawo-

dowego, a także uświadomić słuchaczom, że ich całe życie będzie nieustanną „szkołą doksztalającą”. Celem działalności szkoły staje się przygotowanie ludzi do życia w społeczeństwie pluralistycznych wartości, co oznacza rozwijanie u każdej jednostki zdolności dokonywania wyboru, na podstawie przemyślanych i uzasadnionych kryteriów. Potrzebne jest wychowanie w duchu internacjonalizmu i gospodarki globalnej. Kolejnym ważnym dążeniem będzie rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze wzrostem informacji, co oznacza znajomość techniki komputerowej. Konsekwencją będzie konieczność przygotowania ludzi do takiego życia, w którym praca zarobkowa w coraz większym stopniu przybierze charakter samourzeczywistnienia. Istotnym będzie zrozumienie, jak ogromne znaczenie ma utrzymanie równowagi pomiędzy systemem ekologicznym i techniką (chodzi tu o problemy skażenia powietrza, wody, gleby oraz bezmyślną eksploatację zasobów przyrody). Powinno się również dążyć do kształtowania u jednostek umiejętności prowadzenia samodzielnego życia. T. Husen (1974) uważa, że decydujące znaczenie będzie miało to, w jakiej mierze wykształcenie stanie się czynnikiem awansu społecznego i jak dalece stanie się wyznacznikiem pozycji społecznej.

Cele i zadania pozaszkolnej edukacji dorosłych w sposób szczególny ujmuje Biała Księga Komisji Europejskiej pod tytułem: „Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa”. Autorzy tej publikacji podkreślają fakt, że sytuacja społeczna każdego człowieka będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przez niego wiedzy. Społeczeństwo w przyszłości będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczącym się, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. Kluczowy problem zatrudnienia przy ciągle zmieniającej się ekonomii powoduje, że system kształcenia i doskonalenia musi poddawać się ciągłym przeobrażeniom, głównie przez poszukiwanie dróg kształcenia, przystosowanych do perspektyw pracy i zatrudnienia. Podnoszenie poziomu wiedzy u dorosłych, a więc zdobywanie umiejętności jednostki będzie pierwszym priorytetem związanym z rozwijaniem wszelkich form zachęty do uczenia się. We wszystkich krajach europejskich dąży się do określenia tzw. kompetencji kluczowych, czyli rozpoznawania kwalifikacji u osób dorosłych, w celu znalezienia najlepszych rozwiązań w zakresie ich oceny. Podstawową ideą jest wyznaczenie pewnej liczby odpowiednio zdefiniowanych umiejętności z takich dziedzin, jak: matematyka, informatyka, języki obce, finanse, zarządzanie itp. Ważne jest stworzenie systemu oceny umiejętności w każdej z tych dziedzin oraz stworzenie bardziej elastycznych środków formalnego uznawania umiejętności. Istotnym celem dla edukacji dorosłych jest zbliżenie szkoły i przedsiębiorstwa. Są to miejsca zdobywania wiedzy wzajemnie uzupełniające się. W niektórych krajach europejskich to zbliżenie ma miejsce od dawna, ponieważ szkoła powinna zapewnić wykształcenie jak najbardziej dostosowane do możliwości zatrudnienia. Dopasowanie celowości edukacji do wymogów rynku pracy jest koniecznym elementem, który szkoła musi wziąć pod uwagę. Analiza zjawiska marginalizacji społecznej, zaprezentowana w pierwszej części Białej Księgi dotycząca takich grup, jak: młodzi ludzie bez dyplomu, pracownicy w starszym wieku, ludzie od długiego czasu bezrobotni, czy też kobiety powracające po przerwie na rynek pracy ukazuje, że przydatność do zatrudnienia tych populacji jest

szczególnie narażona na odrzucenie. Państwa członkowskie Unii Europejskiej posługują się całym asortymentem środków w celu zahamowania procesu marginalizacji. Opierają się one na zwiększeniu staży edukacyjnych dla pracowników, pomocy w powrocie do zawodu oraz włączeniu osób będących w trudnej sytuacji do akcji zatrudnienia miejscowego. Bardzo ważnym celem dla edukacji pozaszkolnej dorosłych jest według autorów Białej Księgi opanowanie trzech języków Wspólnoty. Jest to warunek konieczny pozwalający obywatelom Unii na korzystanie z możliwości zawodowych i osobistych, jakie otwiera przed nimi powstanie wielkiego rynku pracy bez granic. Umiejętnościom lingwistycznym muszą towarzyszyć zdolności dostosowania się do środowisk pracy i życia wyznaczonych przez odrębne kultury. Znajomość języków obcych jest nieodzowna do poznania innych ludzi, z całym bogactwem różnorodności kulturowej, w celu lepszego porozumienia pomiędzy obywatelami Unii Europejskiej. Autorzy Białej Księgi podkreślają również konieczność zrównoważenia inwestycji materialnych i edukacyjnych. Inwestowanie w kompetencje jest tu postrzegane jako główny czynnik w procesie konkurencyjności i przydatności do zatrudnienia. Niektóre państwa członkowskie wypróbowują nowe formy finansowania kształcenia i doskonalenia, polegające na współfinansowaniu kształcenia ustawicznego. Część kosztów biorą na siebie sami zainteresowani poprzez: fundusze podatkowe, pożyczki lub wprowadzenie „kapitału oszczędności na kształcenie”, a część pokrywają budżety publiczne przeznaczone na kształcenie i doskonalenie zawodowe.

W Białej Księdze zawarte jest stwierdzenie, że rozwój Europy będzie miał miejsce wówczas, gdy stworzy się jak najszybciej europejskie społeczeństwo uczące się. Autorzy tej pozycji podkreślają fakt, że „różnicowanie kulturowe Europy, jej przyszłość, mobilność pomiędzy różnymi kulturami są poważnym atutem w przystosowaniu do nowego świata, który rysuje się na horyzoncie” (Biała Księga, 1997 s. 78).

Z podobnym podejściem do problematyki edukacji dorosłych spotykamy się w raporcie przygotowanym pod kierunkiem J. Delors’a pod tytułem: „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. Idea edukacji przez całe życie jest w nim potraktowana jako klucz do XXI wieku. Jakość edukacji jest rozumiana w głębszym sensie, wykraczając poza doksztalcanie, doskonalenie lub rekwaliifikację zawodową dorosłych. Podkreślenie rangi jakościowych zmian w kształceniu jest szczególnie istotne w okresie dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych kraju oraz przewartościowań celów kształcenia i wychowania.

## **Kształcenie i doskonalenie nauczycieli**

Aktualnie nauczyciele kształcą się w dwu systemach: szkolnictwa wyższego oraz oświaty. Do pierwszego należą przede wszystkim uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, a także akademie wychowania fizycznego. Inne uczelnie, należące do resortu edukacji, kultury, zdrowia kształcą nauczycieli przedmiotów zawodowych, a niektóre z nich także nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (niektóre politechniki, akademie muzyczne, akademie sztuk pięknych). System oświaty obejmuje kolegia nauczycielskie oraz kolegia języków obcych.



Uczelnie kształcą na kierunkach ustalanych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, odpowiadających najczęściej dyscyplinom naukowym. W obecnym wykazie kierunków studiów tylko pięć to kierunki ściśle nauczycielskie: pedagogika specjalna, wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne i wychowanie techniczne. Dlatego na uniwersytetach większość nauczycieli jest kształconych na specjalnościach nauczycielskich lub jeśli uczelnia nie prowadzi takich specjalności – uzyskują przygotowanie pedagogiczne w ramach fakultatywnego studium (kursu) pedagogicznego. Szkoły wyższe najczęściej kształcą nauczycieli w zakresie jednej dyscypliny, jednak w ostatnich latach uczelnie również rozpoczęły kształcenie dwuspecjalistyczne.

W systemie oświaty kształcą się nauczycieli w kolegiach nauczycielskich (dla przedszkoli, szkół podstawowych i placówek oświatowych) oraz nauczycielskich kolegiach języków obcych (dla szkół podstawowych i średnich). Kształcenie w kolegiach odbywa się w ramach specjalności zgodnych z nauczaniem przedmiotami lub rodzajami prowadzonych zajęć. Jest ono zorientowane na uzyskanie przez absolwentów wiedzy i umiejętności kierunkowych, jak i pedagogicznych, niezbędnych do wykonywania zawodu. Jest to kształcenie w małych grupach słuchaczy, gdzie praktyki stanowią integralny element kształcenia. Z wyjątkiem języków obcych i języka polskiego większość kolegów przygotowuje do nauczania dwóch przedmiotów albo prowadzenia dwu rodzajów zajęć.

Opieka naukowo-dydaktyczna uczelni nad kolegium zapewnia absolwentom odpowiedni poziom kształcenia, uzyskiwanie tytułu zawodowego licencjata oraz możliwość podjęcia uzupełniających studiów magisterskich.

## **Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Gimnazjum nr 4 w Zamościu**

Nauczyciele każdej szkoły uczestniczą w doskonaleniu zawodowym organizowanym przez różnego rodzaju placówki oświatowe: uczelnie wyższe, nauczycielskie kolegia języków obcych, Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Centra Kształcenia Ustawicznego i różnego rodzaju placówki doskonalenia zawodowego. Mają miejsce interesujące kursy i warsztaty przedmiotowe. Również w ramach działalności własnych szkół nauczyciele biorą udział w doskonaleniu zawodowym. Służą temu na przykład szkoleniowe rady pedagogiczne, zespoły przedmiotowe oraz własna praca związana z samokształceniem. Dane w tabeli 1 ilustrują, jakie kwalifikacje posiadają nauczyciele i jak wygląda sytuacja związana z doskonaleniem zawodowym w Gimnazjum nr 4 w Zamościu.

Gimnazjum nr 4 w Zamościu liczy 56 nauczycieli, z tego 53 ukończyło studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym. Ponadto z tabeli 1 wynika, że 6 nauczycieli posiada stopnie specjalizacji zawodowej (pierwszy stopień – 4, drugi stopień – 2). Również 38 nauczycieli ma ukończone studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny uprawniający do nauczania wybranego przedmiotu. Większość nauczycieli ma ukończone różnego rodzaju kursy związane z wykonywaną pracą. Pięciu nauczycieli aktualnie kontynuuje naukę (3 – na studiach podyplomowych, 2 – na studiach uzupełniających

magisterskich). Aktualnie tylko 2 nauczycieli to absolwenci Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych. Z powyższych danych wynika, że wykształcenie nauczycieli gimnazjum jest zgodne z wymaganymi kwalifikacjami dla tego typu szkoły. Również spora grupa kadry pedagogicznej posiada dodatkowe kwalifikacje zdobyte na studiach podyplomowych lub różnych kursach specjalistycznych. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele rozumieją konieczność stałego podwyższania swoich kwalifikacji poprzez uczestnictwo w edukacji dorosłych. Tylko 5 nauczycieli aktualnie kontynuuje naukę, jednak z danych, jakimi dysponuje szkoła wynika, że spora grupa nauczycieli planuje rozpoczęcie dalszej edukacji. Na pewno będzie ona związana z kształceniem w kierunku uzyskania uprawnień nauczycieli – egzaminatorów, ale również będzie to uczestnictwo w różnych innych formach doskonalenia zawodowego.

Tab. 1. Kwalifikacje nauczycieli zatrudnionych w Gimnazjum nr 4

Lp.	Ukończone formy kształcenia	liczba nauczycieli
1	Studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym	53
2	Licencjat z przygotowaniem pedagogicznym	3
3	Kolegium Języków Obcych	2
4	Studium Nauczycielskie	–
5	Pozostałe kwalifikacje	–
6	Pierwszy stopień specjalizacji zawodowej	4
7	Drugi stopień specjalizacji zawodowej	2
8	Ukończone studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu	14
9	Ukończone studia podyplomowe w zakresie drugiego przedmiotu	7
10	Studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu – w toku	2
11	Studia podyplomowe w zakresie drugiego przedmiotu – w toku	1
12	Ukończone kursy kwalifikacyjne w zakresie nauczanego przedmiotu	13
13	Ukończone kursy kwalifikacyjne w zakresie drugiego przedmiotu	4
14	Studia uzupełniające w celu uzyskania dyplomu magistra	2
15	Kurs „Nowa Szkoła”	2
16	Kursy doskonalące wykorzystanie komputera w nauczonym przedmiocie	12
17	Kursy przedmiotowo-metodyczne (wielokrotny udział tych samych nauczycieli)	33
18	Nauczyciel w zreformowanej szkole	6
19	Konstruowanie programu autorskiego	5
20	Badanie kompetencji ucznia	6
21	Kursy dające uprawnienia do prowadzenia programów profilaktycznych	8
22	Kursy przybliżające problematykę pracy z grupą, pracy z dzieckiem agresywnym, treningi asertywności	8

## Podsumowanie

Rozwój cywilizacyjny, tworzenie się społeczeństwa informacyjnego i powszechność technologii informacyjnej, przyczyniają się do procesu przeobrażeń w kierunku

społeczeństwa uczącego się. Zmienił się sposób konsumpcji, a także styl życia współczesnego człowieka. Szkoły uczą nowych umiejętności i upowszechniają nowe rodzaje wiedzy, zgodnie z potrzebami rynku pracy oraz wymaganiami gospodarki rynkowej. Współczesne społeczeństwo staje również wobec problemu: czy zdobywana wiedza i treści edukacyjne przez nią wyzwalane będą dla człowieka czynnikiem kulturowego wzbogacenia się i samorealizacji w życiu. Ludzie pragną ukończenia atrakcyjnych form kształcenia i uczestnictwa w systemie edukacyjnym po to, by stworzyć możliwości realizacji swoich planów życiowych i zawodowych. Problemy zatrudnienia przy ciągle zmieniającej się ekonomii powodują, że system kształcenia i doskonalenia musi poddawać się ciągłym przeobrażeniom, głównie przez poszukiwanie celów kształcenia i formułowanie zadań edukacyjnych przystosowanych do perspektyw pracy i zatrudnienia.

Nauczyciele – dorośli uczestnicy kształcenia są uwarunkowani do ciągłego doskonalenia się. Chcąc osiągnąć awans zawodowy, rozwijać swój własny warsztat pracy i posiadać dobre wyniki w pracy muszą uczestniczyć w systemie edukacji dorosłych przez całe życie.

## Literatura

1. Aleksander T., Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie. Sprawozdanie z obrad XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. *Edukacja Dorosłych* 1998, 4, s. 19–22.
2. Aleksander T., *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych*. UJ, Kraków 1992.
3. Banach Cz., Teoretyczne aspekty pozaszkolnej edukacji dorosłych. *Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych*. SOP, LELIWA, Warszawa 1998, s. 67–78.
4. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska. WSP, TWP, ITE, Warszawa 1997.
5. Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. SOP, Warszawa 1998.
6. Husen T., *Oświata i wychowanie w roku 2000*. PWN, Warszawa 1974.
7. Kaczor S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*. MCNEMT, Radom 1993.
8. Kaczor S., *Współczesne i przyszłościowe problemy oświaty dorosłych jako sfery współpracy polsko-niemieckiej. Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*. ITeE, Radom 1997, s. 86–96.
9. Kwiatkowski S.M., *Perspektywy oświaty dorosłych w Polsce*. *Edukacja ustawiczna dorosłych* 1999, 2, s. 17–20.
10. *Reforma Systemu Edukacji*. MEN, WSP, Warszawa 1998.
11. Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. PWN, Warszawa 1992.

**Teresa Sagan**

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## **„CO SIĘ DZIEJE W GNIAZDACH?” – PROJEKT EDUKACJI EKOLOGICZNEJ**

*„Usiłując poznać i wytłumaczyć przyrodę,  
zyskujemy najpewniejsze poznanie samych siebie, nawet wtedy,  
kiedy błądzimy w poznawaniu przyrody”*

*Adolf Dygasiński*

### **Cel przedsięwzięcia**

Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA, przy współudziale finansowym Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Warszawie, podjęło się w roku 2002 i 2003 realizacji na terenie powiatu lipskiego i zwoleńskiego przedsięwzięcia: Mazowiecki projekt edukacji ekologicznej „Co się dzieje w gniazdach?”. Planowane jest również rozszerzenie projektu na powiat kozienicki oraz miasto Radom.

Celem przedsięwzięcia „Co się dzieje w gniazdach?” jest pobudzenie świadomości ekologicznej, promowanie i inicjowanie działań proekologicznych oraz stworzenie warunków w kierunku poznania środowiska przyrodniczego i popularyzacji wiedzy ekologicznej poprzez kompleksowe oddziaływanie na uczniów, nauczycieli i rodziców za pomocą literatury, technologii informacyjnych, bezpośredniego uczestnictwa i aktywizacji. Odbiorcami wnioskowanego przedsięwzięcia są uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów, liceów oraz nauczyciele, rodzice i władze samorządowe. Działanie takie są zgodne z celami zawartymi w Programie Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej przyjętej przez ministrów ochrony środowiska zasobów naturalnych i leśnictwa oraz edukacji narodowej. Proces reformowania oświaty stworzył możliwości nadania edukacji ekologicznej należytej rangi. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół określa podstawowe zadania szkoły w zakresie edukacji ekologicznej. Zakłada, że począwszy od II etapu edukacyjnego (klasa IV–VI) wprowadza się, obok przedmiotów i bloków przedmiotowych, ścieżki edukacyjne o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. Jest to zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. Jedną ze ścieżek jest edukacja ekologiczna. Za realizację ścieżek są odpowiedzialni nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączają odpowiednie treści danej ścieżki. Stowarzyszenie podjęło się praktycznie wspomóc działania szkół podstawowych, gimnazjów oraz liceów w kształtowaniu człowieka świadomego swej jedności ze środowiskiem przyrodniczym, rozbudzeniu

potrzeb kontaktu z przyrodą poprzez stworzenie możliwości obserwowania zjawisk przyrodniczych, rozwijanie wrażliwości na problemy środowiska.

## Rezultaty projektu

Pakiet edukacyjny składający się z:

- książki A. Dygasińskiego: *Co się dzieje w gniazdach?*,
- Przewodnika,
- plakatu promującego projekt,
- płyty CD-ROM

zostanie opracowany i przekazany szkołom biorącym udział w projekcie oraz będą przeprowadzone warsztaty metodyczne dla nauczycieli i ogólnopolski konkurs ornitologiczny „Miłośnicy ptaków – na start!”, a także zostanie opracowana interaktywna strona internetowa.

Istotnym i kluczowym elementem projektu było przypomnienie dzieła literackiego A. Dygasińskiego: „*Co się dzieje w gniazdach?*” zawierającego pięć nowel: *Co się dzieje w gniazdach? Podwórkowe dramata, Biały wróbelek, Kuropatwy* oraz *Gody życia*. Książka jest napisana pięknym językiem „nizin i dalekości słowiańskiej”, autor wydobyl i posłużył się mową ludową z jego rodzinnych okolic. Wybór ten został dokonany ze względu na przypadającą w tym roku setną rocznicę śmierci autora związanego z regionem radomskim. A. Dygasiński w majątku Karczewskich w Wielgiem (na południu województwa mazowieckiego) pracował jako guwerner przygotowując do gimnazjum dwóch wybitnych Polaków, przyszłego malarza Jacka Malczewskiego oraz pisarza Wacława Karczewskiego.

Przewodnik składał się będzie z Poradnika metodycznego dla nauczycieli i Poradnika obserwatora ptaków. Przewodnik opisując zadania projektu, będzie pomocny nauczycielom w ich pracy dydaktycznej oraz osobom (nauczycielom, uczniom, liderom ePunktem sieci komputerowej eSycyna pragnącym poszerzyć wiedzę z zakresu ornitologii.

Poradnik metodyczny dla nauczycieli zawierać będzie zestaw materiałów pomocnych w pracy każdego nauczyciela podejmującego tematykę ochrony środowiska i rozwoju zrównoważonego. Mniej doświadczeni nauczyciele znajdą tu podpowiedzi i gotowe propozycje tematów lekcyjnych. Zostanie przedstawiony m.in. teren jako doskonała „pomoc dydaktyczna” w kształtowaniu zachowań proekologicznych, metodyka zajęć terenowych, metody aktywizujące w edukacji ekologicznej, cechy skutecznego pedagoga w terenie, przykładowy scenariusz zajęć oraz przykłady, jak wykorzystać przygotowany pakiet edukacyjny na lekcjach z różnych przedmiotów.

Poradnik obserwatora ptaków ułatwi początkującym adeptom ornitologii samodzielne zgłębianie wiedzy o ptakach. Wpłynie na podniesienie poziomu wiedzy o ptakach i rozszerzenie kręgu osób interesujących się amatorsko ornitologią. Poradnik będzie inspirować młodych ludzi do gromadzenia informacji o ptakach oraz do nawiązania kontaktów z licznymi organizacjami zrzeszającymi amatorski ruch ornitologiczny w Polsce. Zachęci także do uczestniczenia w obozach naukowych, programach edukacyjnych oraz krajowych projektach ochrony ptaków.

Tematyka poradnika poświęcona będzie zagadnieniom takim, jak: elementy ekologii ptaków, ochrona i zagrożenia ptaków, metody aktywnej ochrony ptaków, obrączkowanie i badania ptaków, charakterystyka środowisk zasiedlanych przez ptaki, obserwowanie ptaków, rozpoznawanie i oznaczanie ptaków, ślady ptaków, dokumentacja obserwacji, etyka obserwatora, ekwipunek obserwatora.

Na płycie CD-ROM przedstawione zostaną informacje w formie tekstów, fotografii oraz wideoklipów. Znajdować się będą odsyłacze – połączenia z przydatnymi polskimi i zagranicznymi stronami internetowymi. Na CD-ROM znajdą się m.in. następujące elementy: notatki o Adolfie Dygasińskim wspaniałym pedagogu, przyrodniku i etnografie; wersja elektroniczna książki A. Dygasińskiego „Co się dzieje w gniazdach?” – jako inspiracja do działań proekologicznych oraz Przewodnika, a także inne materiały pomocne dla nauczycieli różnych przedmiotów, ilustrujące bogactwo i różnorodność rodzimej przyrody i potrzebę jej ochrony.

Warsztaty metodyczne zostaną przeprowadzone dla nauczycieli, nauczycieli-doradców metodycznych różnych przedmiotów i bloków przedmiotowych oraz liderów ePunktów.

Skuteczność prowadzonej edukacji ekologicznej i regionalnej w placówkach oświatowych zależy w znacznym stopniu od dobrze przygotowanej i kompetentnej kadry pedagogicznej. Przedstawiony program jest propozycją dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Treści są tak dobrane, aby mogły być wykorzystane przez wszystkich nauczycieli. Dodatkowym atrybutem przedstawionej koncepcji jest zgodność z oczekiwaniami nowej polskiej reformy szkolnej oraz z założeniami ogólnopolskiej polityki ekorozwoju państwa.

Treści programowe uwzględniać będą zagadnienia związane z zagrożeniami środowiska ziemi mazowieckiej na tle kraju. Istotne znaczenie w programie zajmie regionalizm, wartości dydaktyczne środowiska lokalnego, historii, kultury i przyrody z naciskiem na ornitofaunę regionu. Uczestnicy szkolenia będą je poznawać głównie w trakcie zajęć terenowych prowadzonych przez: nauczycieli-doradców metodycznych, instruktorów edukacji ekologicznej, ornitologów i leśników.

Treści warsztatów będą dostosowane do miejsca, w którym się będą odbywać. Zajęcia prowadzone będą metodami aktywizującymi z wykorzystaniem obserwacji, doświadczeń, gier dydaktycznych, w tym samodzielnej pracy kierowanej. Będą przedstawione przykłady zastosowania opracowanego pakietu edukacyjnego, w tym również technologii informacyjnych.

Efektem planowanych szkoleń będzie absolwent-nauczyciel kompetentny, pedagog świadomie kształtujący swój rozwój zawodowy i pewny celów, które zamierza zrealizować w procesie dydaktycznym.

Planowana jest VIII edycja Ogólnopolskiego Konkursu Ornitologicznego „Miłośnicy ptaków – na start!”, którego jednym z organizatorów jest Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA. Konkurs odbędzie się w dwóch etapach: regionalnym i ogólnopolskim i będzie przeprowadzony w 2 kategoriach wiekowych: dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych, gdzie po raz pierwszy zostaną wykorzystane technologie informacyjne.

Strona internetowa umożliwi prezentację przedsięwzięcia, jego efekty oraz umożliwi interaktywną komunikację. Uczestnicy projektu będą mogli przekazywać wyniki obserwacji, kierować zapytania, wymieniać poglądy, doświadczenia oraz zapewniać kontakty z realizatorem przedsięwzięcia. Na stronie internetowej będą ukazywać się komunikaty dla nauczycieli odnośnie warsztatów metodycznych, informacje o organizowanym konkursie ornitologicznym i zadania przygotowujące uczestników do konkursu. Podane zostaną ciekawe linki umożliwiające pogłębianie wiedzy ekologicznej. Internet i sieć komputerowa eSycyna sprzyjać będą zastosowaniu nowych technik do rejestracji zjawisk, ale szczególnie do tworzenia sieci współpracy uczestników projektu.

## **Podsumowanie**

W dobie dynamicznych zmian „ptasie gniazda” z książki A. Dygasińskiego są symbolem „gniazd” rodzinnych, małych ojczyzn, naszych korzeni. Przygotowane materiały odpowiadają idei przedsięwzięcia zarówno w edukacji ekologicznej, jak i regionalnej i wraz z płytą CD-ROM pozwolą na wykorzystanie technologii informacyjnych w realizacji ścieżki edukacji ekologicznej.

Łatwo dostępna i skuteczna informacja dzięki zastosowaniu techniki komputerowej oraz zdobyta wiedza powinna wzbudzić chęć do działań proekologicznych i spowodować, aby te działania zostały podjęte.

Szkoły biorące udział w projekcie zostaną wzbogacone o materiały multimedialne, a od nauczycieli będzie zależało, jak zostaną wykorzystane.

Przedstawiony projekt Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA jest propozycją do integracji środowiska wiejskiego z najbliższym otoczeniem, regionem i krajem, edukacji ekologicznej dzieci i dorosłych oraz komunikacji informacyjnej.

### *Od Redakcji*

Zamieszczenie wiadomości o realizacji projektu edukacji ekologicznej w naszym czasopiśmie to potrzeba zasygnalizowania istotnego problemu integracji ze środowiskiem naturalnym i naszym najbliższym otoczeniem. Jednym z celów projektu jest popularyzacja wiedzy ekologicznej wśród uczniów, nauczycieli, rodziców i władz samorządowych, Czynne zaangażowanie w problemy najbliższego otoczenia i wiążące się z tym propagowanie idei edukacji dorosłych sprawia, iż łamy naszego czasopisma otwarte są dla informacji promujących działania stowarzyszeń lokalnych i ich inicjatyw edukacyjnych.

*Joanna Tomczyńska*

## NOWY SPOSÓB PRZYGOTOWANIA MULTIMEDIALNYCH MATERIAŁÓW DO NAUCZANIA

### Wprowadzenie

Konieczność systematycznej aktualizacji wiedzy i stałego doskonalenia umiejętności pracowników sprawia, że coraz więcej instytucji poszukuje wydajniejszych form nauczania wspomaganych technologiami teleinformatycznymi. Metody te przyjęło się określać mianem **e-learningu**. Polegają one na dostarczaniu treści nauczania poprzez różnorodne media elektroniczne, w tym Internet, intranety, extranety, przekazy satelitarne, taśmy audio-wideo, telewizję interaktywną oraz CD-ROM-y<sup>1</sup>. E-learning otwiera ogromne możliwości, trudne do osiągnięcia w konwencjonalnym nauczaniu. Najważniejsze korzyści wynikające z zastosowania technologii e-learningu przewidują:

- możliwość przeszkolenia dużej liczby pracowników bez zakłócania funkcjonowania organizacji,
- znaczącą redukcję kosztów wyszkolenia jednego pracownika,
- atrakcyjną i skuteczną formę szkolenia, zawierającą interaktywne zadania, gry, symulacje, testy sprawdzające,
- dostosowanie tempa i czasu nauki do indywidualnych potrzeb i możliwości uczestników,
- powtarzalność szkoleń – możliwość przekazania każdej grupie uczestników dokładnie tych samych informacji w ustalonym standardzie.

Zintegrowane rozwiązania e-learningu pozwalają:

- kontrolować na bieżąco przebieg szkoleń i postępy w nauce poszczególnych uczestników,
- modyfikować zakres i formy poszczególnych modułów szkoleniowych lub egzaminów,
- utrzymywać stałe kontakty uczestników szkoleń z wykładowcami i konsultantami,
- ograniczyć możliwości wykorzystania materiałów szkoleniowych przez osoby nieupoważnione,
- rozszerzać ofertę szkoleń o nowe zakresy tematyczne.

---

<sup>1</sup> E-learning krok po kroku. PERSONEL, 16–30 czerwca 2001.



W niniejszej publikacji scharakteryzowany został System Tegrity WebLearner (TWL), tzn. zaawansowane rozwiązanie informatyczne, które umożliwia przygotowanie materiałów e-learningowych na podstawie tradycyjnych wykładów, szkoleń lub prezentacji. Dzięki prostocie obsługi i elastyczności zastosowań system może być wykorzystany do rejestracji seminariów, konferencji, warsztatów. Z jego pomocą wykładowca, mający do dyspozycji zwykłą białą tablicę i wskaźnik laserowy oraz materiały przygotowane do tradycyjnych zajęć (w formie prezentacji w MS Power Point lub nawet folii do rzutnika), może samodzielnie tworzyć e-learningowe jednostki szkoleniowe. Rejestracja może mieć miejsce nawet w trakcie trwania zajęć, a przygotowane w ten sposób materiały mogą być publikowane na CD, umieszczane na stronach WWW lub bezpośrednio transmitowane on-line. Należy zauważyć, że materiały są zgodne ze standardami AICC i SCORM i mogą być zarządzane przez dowolny system do zarządzania procesem nauczania LMS (Learning Management System).

## **Właściwości szkoleń tworzonych za pomocą TWL**

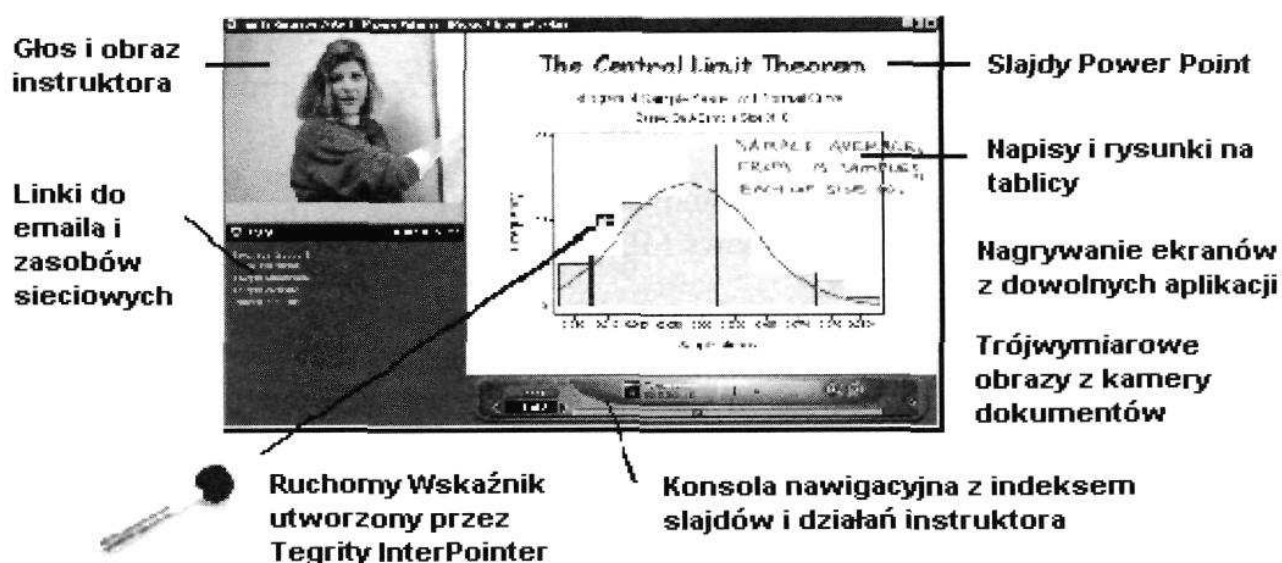
**System Tegrity WebLearner** umożliwia szybkie przygotowanie e-szkoleń bezpośrednio przez wykładowców lub trenerów – na podstawie prowadzonego przez nich wykładu, bez konieczności zatrudniania specjalistów IT i projektantów multimedialnych. E-szkolenia mogą być rejestrowane przez kamery systemu Tegrity™ WebLearner także w trakcie trwania tradycyjnych zajęć.

W czasie przygotowania materiałów wykładowca steruje systemem za pomocą **wirtualnego panela**, który jest wyświetlany w lewym dolnym rogu tablicy (nie jest widoczny dla ostatecznego użytkownika). Za pomocą panelu może on rozpocząć i zatrzymać proces rejestracji, przełączać slajdy, sterować jasnością i ostrością obrazu z poszczególnych kamer itd.

Szkolenia zaprojektowane za pomocą platformy Tegrity™ WebLearner mają wiele unikatowych cech, które wzbogacają przekaz i wpływają na skuteczny odbiór treści przez uczących się (rys. 1):

- głos i obraz instruktora symuluje kontakt z wykładowcą;
- linki do e-maila i zasobów sieciowych ułatwiają wykorzystanie innych materiałów niezbędnych w procesie uczenia się;
- rysunki, notatki i przypisy, które może robić wykładowca w trakcie wykładu na slajdach, dynamizują wykłady i skupiają uwagę na szczególnie ważnych zagadnieniach;
- slajdy z MSPP lub zrzuty ekranowe z dowolnej innej aplikacji lub prezentacji multimedialnej umożliwiają ilustrację omawianych zagadnień;
- obrazy z kamery dokumentów umożliwiają demonstrację dokumentów lub przedmiotów;
- ruchomy wskaźnik utworzony przez Tegrity InterPointer pomaga zwrócić uwagę słuchaczy na aktualnie omawiane zagadnienie;

- konsola nawigacyjna z indeksem slajdów i działań instruktora jest bardzo istotna przy powtarzaniu materiałów lub wyszukiwaniu pojedynczych zagadnień;
- materiały są automatycznie indeksowane i mogą być przeszukiwane.



Rys. 1. Cechy platformy Tegrity™WebLearner

## Metody dystrybucji materiałów szkoleniowych

System Tegrity™WebLearner pozwala na dostęp do e-szkolenia na cztery sposoby:

- Dostęp poprzez dowolny LMS,
- Publikowanie szkoleń na serwerze WWW,
- Udostępnianie szkoleń na płytach CD,
- Publikowanie w sieci on-line (wirtualne klasy).

Materiały mogą być zapisywane jednocześnie w trzech szerokościach pasma 28,8 kb/s, 100 kb/s i 300 kb/s. Wybór szerokości pasma możemy zostawić użytkownikowi lub ustalić biorąc pod uwagę uwarunkowania techniczne użytkowników.

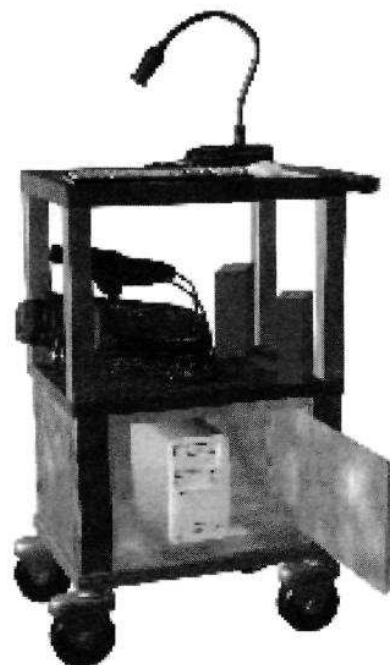
W przypadku transmisji e-szkoleń w czasie rzeczywistym konieczne jest wykorzystanie Tegrity™WebLearner Servera. Umożliwia on streaming on-line treści szkolenia, pozwala na kontrolę dostępu i monitorowanie aktywności kursantów.

Wykładowca może prowadzić zajęcia w formie wirtualnej klasy. Uczestnicy sesji mogą zadawać instruktorowi pytania w formie wiadomości tekstowych, a instruktor otrzymując pytania może je odczytywać i odpowiadać na bieżąco lub zarządzać nimi za pomocą wirtualnego panelu. Uczestnicy szkolenia mogą brać udział w głosowaniu, które pozwala wykładowcy na szybkie zapoznanie się z opinią grupy lub wynikami testów. Po zakończeniu interaktywnego wykładu system rejestruje automatycznie poindeksowaną wersję e-szkolenia, która może być przechowywana na serwerze i dostępna dla uczestników tuż po zakończeniu zajęć.

## Specyfikacja sprzętowa

W ramach usługi rejestracji szkoleń wykładowca ma do dyspozycji zestaw sprzętu i wyposażenia, w skład którego wchodzi:

- **Komputer PC**  
1 – 1,5 GHz Pentium III, IV  
128 MB RAM, 20 GB EIDE HDD, CD-ROM  
Karta sieciowa 10/100 MB/s  
Karta video (dostosowana do oprogramowania Tegrity)  
Windows 98 Second Edition, Windows ME, Windows 2000 Professional  
MS Office 2000, MS Office XP
- **Projektor LCD**  
700 ANSI lumenów,  
Lampa 2000 godzin  
Rozdzielczość 800 x 600 własna, 1024x768 maksymalna
- **Tegrity Kamera**  
Rozdzielczość 450+ linii  
Wyjście S-Video
- **Kamera do dokumentów**  
Rozdzielczość 400+ linii  
Powiększenie do 50:1  
Obiektyw 8MM  
1.5 Lux  
25" elastyczne ramię
- **Tegrity InterPointer** – specjalny wskaźnik laserowy
- **Głośniki**
- **Wózek** (zdjęcie obok)  
ułatwia przemieszczanie całego zestawu.



## Możliwości rozwoju e-learning'u w Polsce

E-learning to nowe zjawisko w świecie edukacji, które bardzo dynamicznie się rozwija, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Firmy zajmujące się e-learningiem proponują obok gotowych programów szkoleniowych coraz bardziej złożone systemy zarządzania procesami nauczania. Dzięki technikom multimedialnym i internetowym znajduje wiele różnorodnych zastosowań, zwłaszcza w dziedzinie szkolenia pracowników (np. 3Com Corporation, Nestle, Convenc, Exponential Growth, Harmon Industries, IBM Global Services, Lightspan Partnership, US Army Medical School, Agnes Scott College, Albany State University, New York Institute of Technology, Northwest Missouri State University i wiele innych).

W Polsce rynek ten znajduje się w początkowej fazie rozwoju i na bardziej systemowe rozwiązania będziemy musieli jeszcze poczekać.

Firma **LearningLab** utworzona w czerwcu 2001 roku, posiadająca siedzibę w Warszawie jest jednym z liderów w Polsce. Koncentruje się na pięciu powiązanych i uzupełniających się dziedzinach:

- dostarczaniu narzędzi i technologii do opracowania contentu e-learningowego (treści do nauki),
- tworzeniu interaktywnych, multimedialnych materiałów e-learningowych na zamówienie,
- prowadzeniu szkoleń z zakresu e-learningu dotyczących m.in.: standardów AICC, SCORM, metodyki przygotowania e-szkoleń, obsługi narzędzi Click2Learn Toolbook, Macromedia Authorware i Flash,
- projektowaniu rozwiązań informatycznych i organizacyjnych umożliwiających efektywne dostarczanie wiedzy dużym grupom osób oraz doradztwie,
- prowadzeniu wdrożeń dedykowanych systemów LMS, jak Oracle iLearning, Lotus Learning Space.

W Polsce z wykorzystaniem systemu Tegrity WebLearner LearningLab przygotował m.in. szkolenia dla firm: OpenNavigator, Businessservices, Indor. Planowane jest również uruchomienie Pomaturalnej Szkoły Mediów Elektronicznych. Zajęcia będą odbywały się w dwóch grupach:

- **wirtualnej**, dla której część zajęć będzie prowadzona metodami e-learningowymi przez sieć, a część w formie cyklicznych warsztatów komputerowych i seminariów,
- **tradycyjnej**, która będzie korzystała jedynie z warsztatów komputerowych i seminariów.

Sluchacze grupy wirtualnej będą co tydzień otrzymywali określoną porcję materiałów, a przed otrzymaniem następnej będą musieli zdać interaktywny egzamin lub przesłać wykonane ćwiczenia dotyczące wcześniejszych zagadnień. Pozytywne wyniki egzaminów i ćwiczeń będą warunkiem uczestniczenia w warsztatach komputerowych i seminariach. Każda partia materiału będzie rozpoczynała się seminarium, a kończyła warsztatami. Przez cały czas trwania kursu grupą opiekuje się instruktor, który prowadzi niektóre zajęcia warsztatowe, udziela konsultacji on-line i telefonicznych.

Przedstawione rozwiązanie daje szansę połączenia zalet nowoczesnych technologii informatycznych z wiedzą i doświadczeniem wykładowców, którzy od lat zajmują się nauczaniem. Dzięki łatwości obsługi i automatyzacji wielu funkcji system Tegrity™WebLearner może przyczynić się do szybkiego rozwoju e-learning'u w Polsce.

Dodatkowe informacje można uzyskać na stronie [www.learning.lab.](http://www.learning.lab.), [www.tegrity.com](http://www.tegrity.com) lub dzwoniąc pod numer telefonu 830 17 28.

## WSPOMAGANIE ROZWOJU KULTURY LOKALNEJ Z UDZIAŁEM TELEWIZJI KABLOWEJ NA PODSTAWIE BADAŃ (streszczenie)

Jak wynika z badań jednym z najpopularniejszych, najczęściej używanych i najłatwiej dostępnych mass mediów jest telewizja. Jedną z możliwości wykorzystania telewizyjnego ekranu do upowszechniania i promowania kultury regionalnej może stać się miejscowa prasa, rozgłośnia telewizyjna i program lokalny telewizji kablowej.

Obszerny artykuł był wynikiem przeprowadzonych badań na temat miejsca telewizji kablowej w upowszechnianiu kultury lokalnej.

Przeprowadzone badania miały dać odpowiedź na pytanie: **Czy i w jaki sposób lokalna telewizja kablowa przyczynia się do wspomaganie aktywności kulturalnej odbiorców tego mass medium.** Przedmiotem badań jest program lokalny telewizji kablowej jako informator i animator działań kulturalnych w obszarze regionu. **Głównym celem badań było przedstawienie możliwości aktywizowania miejscowej społeczności do uczestnictwa w kulturze przez lokalną telewizję kablową.**

Wyszczególniono następujące problemy badawcze:

1. Z jakich źródeł odbiorcy telewizji lokalnej czerpią wiadomości dotyczące regionalnych wydarzeń kulturalnych?
2. Jakie znaczenie ma telewizja lokalna w ułatwianiu kontaktu z kulturą?
3. Jakimi sposobami telewizja lokalna zachęca odbiorców do uczestnictwa w kulturze?
4. Jak oceniane są przez widzów zasługi lokalnej telewizji kablowej w rozwijaniu i umacnianiu kultury regionu?

Badania prowadzone były na przełomie września i października 2000 roku w Siedlcach. W badaniach użyta została metoda sondażu diagnostycznego, jedna z najczęściej używanych metod w empirycznych badaniach pedagogicznych. Sondaż diagnostyczny pozwolił na uzyskanie opinii, ocen osób badanych, dotyczących roli telewizji lokalnej w przybliżaniu kultury regionalnej.

W badaniach posłużono się techniką ankiety. Narzędziami badawczymi był kwestionariusz ankiety, w którym umieszczone zostały pytania zamknięte, półotwarte i otwarte. Respondent oprócz gotowych wariantów odpowiedzi mógł przedstawić swój punkt widzenia w danej kwestii. Jest to sposób gromadzenia materiału empirycznego i jakościowego jego oglądu, w którym pojawiać się mogą nieoczekiwane, cenne z punktu badawczego wypowiedzi. W wyniku badań pozyskano 204 ankiety, z czego po selekcji do dalszej analizy dopuszczono 188. Próba badawcza wyłoniona zastała w drodze doboru losowego.

**Przedstawiono charakterystykę, historię i założenia programowe telewizji kablowej TV Vectra w Siedlcach. Omówiono szeroko pojętą funkcję informacyjną, kulturową i polityczno-gospodarczą telewizji kablowej.**

Publikacja stanowiła komunikat z badań przeprowadzonych na szeroką skalę i była potwierdzeniem grantu promotorskiego.

*SPROSTOWANIE: Bardzo przepraszamy Panią Agnieszkę Roguską za błędne wydrukowanie imienia i nazwiska w poprzednich numerach*

*Artykuł w całości zamieszczony w Edukacji Ustawicznej Dorosłych 1/2002 s. 53–66.*

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Andrzej Sołoma**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

## KAPITAŁ LUDZKI – BOGACTWO OLSZTYŃSKICH BIZNESMENÓW

### Tytułem wstępu

*..... by poznać dokładniej i wiedzieć więcej  
za cenę coraz węższego ograniczania  
przedmiotu swych badań”<sup>1</sup>*

W logicznej zbieżności z myślą wyeksponowaną tu w charakterze motta aż nadto wiele autorów, i to różnych profesji, jednoznacznie wskazuje na celowość fragmentaryzacji oraz uszczegółowienia niektórych badań<sup>2</sup>. Dotyczy to też dyscy-

plin ekonomicznych, gdzie np. empiryczne badania regionalne lub lokalne, ekonomiki szczegółowe czy też studia mikroekonomiczne ze sfery określonych segmentów rynku, podmiotów gospodarczych itp. mogą uzupełniać, egzemplifikować bądź też konkretyzować ujęcia holistyczne czy uniwersalistyczne. Nadto, w owych zawężonych przedmiotowo obserwacjach, wolno się dopatrywać również i innego, nie mniej doniosłego, znaczenia poznawczego. By wspomnieć tu chociażby o prawie nierównomiernego rozwoju kapitalizmu, które nie zostało w zasadzie przez współczesną rzeczywistość gospodarczą zanegowane, a implikuje ono – pod taką czy inną postacią – konieczność analiz tego systemu w różnych aspektach – tak chronologicznych (cykliczność), jak i sektorowych oraz przestrzennych. Zwłaszcza te ostatnie zyskują obecnie coraz bardziej na zasadności (po wprowadzeniu z dniem 1 stycznia 1999 r. istotnych zmian w sferze ad-

<sup>1</sup> Por. Janusz Kuczyński, *Młodość Europy i wieczność Polski*. Biblioteka Dialogu. Wstęp do Uniwersalizmu, Tom II. Warszawa (Wyd. Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim) 1999, s. 54.

<sup>2</sup> Np. A. Woś stwierdza, że systematyczne studia nad lokalizacją centrów konsumpcji, tudzież rozprawy z zakresu tzw. „nowej” ekonomiki miast, handlu zagranicznego, teorii cen itp. przyczyniły się do rozwinięcia „mikroekonomiki przestrzennej”. Por. *Agrobiznes, mikroekonomika*. Praca zbiorowa pod red. A. Wosia, T. 2. Warszawa 1996, s. 88.

ministracji rządowej i samorządowej oraz w dziedzinie podziału terytorialnego kraju, podyktowanych perspektywą jego integracji z Unią Europejską<sup>3</sup>. I choć termin „region” daleki jest od jednoznaczności<sup>4</sup>, to założmy, że województwo olsztyńskie jest regionem warmińsko-mazurskim<sup>5</sup> i że życie społeczno-ekonomiczne Olsztyna, czy to jako miasta wojewódzkiego<sup>6</sup>, czy to jako stolicy regionu<sup>7</sup>, godne jest systematycznych i metodycznych badań szczegółowych<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> E. Popławska, Zasada subsydiarności w traktatach z Moastricht i Amsterdamu. Warszawa (Wyd. Naukowe Scholar) 2002, s. 117 i n.

<sup>4</sup> Por. W. Malendowski, M. Ratajczak, Euroregiony. Polski krok do integracji. Wrocław (Wyd. „atla”) 2000, s. 24–34.

<sup>5</sup> Wśród 16 regionów Polski, region, o którym tu mowa, pod względem wielu potocznych w literaturze przedmiotu identyfikatorów (wskaźników czy miar) rozwoju społeczno-gospodarczego sytuuje się z reguły w ariergardzie tego procesu (12–14 lokata). Por. D. Strahl, Zróżnicowanie rozwoju regionów Polski. W: Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, nr 885, s. 34–41.

<sup>6</sup> Olsztyn jest miastem wojewódzkim nieprzerwanie od 1945 r. Por. T. Baryła, Okręg Mazurski w raportach J. Prawina. Wybór dokumentów. Olsztyn (Wyd. Ośrodka Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego) 1996, s. XIII i n.

<sup>7</sup> Olsztyn też jest jednym z 65 polskich tzw. miast-powiatów (traktowanych niekiedy jako ośrodki podregionalne). Pod względem powierzchni jest największym (88 km<sup>2</sup>) miastem regionu (przeciętne miasto woj. warmińsko-mazurskiego ma 12 km<sup>2</sup>, co oznacza najniższą przeciętną krajową. Por. Rocznik Statystyczny Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn 2001, s. 99.

<sup>8</sup> Por. M. Markowska, Konkurencyjność regionów w ocenie regionalistów. W: Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, op. cit., s. 9 i n.

## Cel i metodyka badań

Na przełomie lat 1998/1999 przeprowadzono na terenie miasta Olsztyna badania empiryczne dotyczące sytuacji ekonomicznej 251 małych przedsiębiorstw prywatnych, z których każde legitymowało się średniorocznym zatrudnieniem od 5 do 50 osób<sup>9</sup>. Były to więc podmioty gospodarki narodowej należące niejako do „klasycznej” własności prywatnej, występujące w oficjalnych statystykach pod nazwą „Zakłady osób fizycznych prowadzących działalność gospodarczą”. A że były to w zasadzie pierwsze miejskie badania na tego typu populacji chodziło w nich nie tyle o weryfikację czy falsyfikację określonych hipotez, co o eksploracyjne określenie, jaka jest faktyczna kondycja finansowa tych firm i jak one sobie radzą w warunkach lokalnego, ale przecież coraz bardziej umiędzynarodawiającego się rynku olsztyńskiego<sup>10</sup>. Informacje na

<sup>9</sup> Do badań włączono początkowo 340 firm, tj. prawie ½ wszystkich zaliczanych do tej kategorii wielkości, ale 83 właściciele nie doceniło badań, może nie uwierzyło w ich poufność, miało coś do ukrycia, lub z innych względów odmówiło ankieterom wstępu na teren ich firm. M. Belka w art. pt. Przedsiębiorstwo w okresie przekształceń (W: Polska transformacja w perspektywie integracji europejskiej. Praca zbiorowa pod red. J. Hausnera. Warszawa 1977, s. 82) akcentuje też inne elementy implikujące tajemnicę finansową firm, co nie ułatwia badań ich gospodarowania.

<sup>10</sup> Prawie wszystkie duże i średnie przedsiębiorstwa Olsztyna są już własnością zagraniczną – począwszy od Stomilu, poprzez Fabryki Mebli, Indykopol, Telekom, Biolactę, Gazetę Olsztyńską, Edytor, supermarkety (Adler, Praktiker, Real, OBI, HIT, Leclerc), firmy urzędów grzewczych (Wissman, Buderos, Junkers), drogerie itp. – aż po sferę bankowości, gdzie wśród 25 banków tylko 3 zachowało jeszcze przewagę kapitału polskiego. Por. „Stern” 2001, nr 34, s. 80.

ten temat pozyskiwano techniką indywidualnego wywiadu kwestionariuszowego. Natomiast za podstawę analizy zebranego materiału przyjęto rozkłady procentowe odpowiedzi na 40 pytań kwestionariuszowych oraz wyniki testu  $\chi^2$  (chi kwadrat), przyjmując przy tym za wymagany poziom istotności wielkość 0,05. W zestawie pytań, o których tu mowa, znajdowały się również odniesienia do kwestii społecznych, bo jak stwierdzał nie tak dawno jeden z wybitnych polskich znawców problemu: „Historia gospodarcza bez społecznej jest czymś niedopowiedzianym. Historia społeczna bez gospodarczej jest niezrozumiała”<sup>11</sup>.

Z tych też – między innymi – względów w badaniach pojawił się aspekt wykształcenia<sup>12</sup> jako jednego z konstytutywnych elementów „kapitału ludzkiego”<sup>13</sup>.

## Niektóre wyniki badań

1. Jeszcze w 1965 r. około 50% ludności Olsztyna pochodziło ze wsi. Dawać to miało inspirację do popularnego żartu: Olsztyn to największa wieś na Warmii i Mazurach, ale nade wszystko dawało

to miastu duży „wiejski” przyrost naturalny (na 1000 ludności)<sup>14</sup>. Olsztyn, liczący obecnie ponad 174 000 mieszkańców (według stanu z 31 XII 2000 r.), choć utracił już swą dawną dynamikę demograficzną, jest ciągle jeszcze miastem młodości<sup>15</sup>. Ludność w wieku 15–29 lat stanowi tu blisko 40% stanu ogólnego. Na rynek pracy wkraczają coraz to liczniejsze roczniki młodości (w wieku produkcyjnym) z coraz to szerszym – jak się wydaje – potencjałem kwalifikacji. Wystarczy wspomnieć, iż Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w roku akademickim 2001/2002 kształcił 28 tys. studentów. Prócz tego w Olsztynie działają dwie uczelnie tewupowskie, tj. Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie (5 tys. studentów) oraz filia olsztyńska Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie (2 tys. studentów). W dwu pozostałych prywatnych szkołach wyższych inwestuje w swe wykształcenie około 1500 osób<sup>16</sup>. Ale przecież to tylko przysłowiowy fragment szczytu „góry lodowej” efektów reformującej się polskiej

<sup>11</sup> Por. W. Kula, *Historia, zacofanie, rozwój*. Warszawa 1983, s. 22.

<sup>12</sup> Por. J. Orczyk, *Ekonomiczna interpretacja procesu kształcenia (propozycja modelowa)*. W: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1985, nr 2, s. 27–40.

<sup>13</sup> Wywodząca się od amerykańskich ekonomistów T.W. Schultza i G. Beckera teoria kapitału ludzkiego bywa dziś różnie rozumiana. Por. *Rzeczoznawcy – przesłanki, cele, instrumenty*. Praca zbiorowa pod red. Adama Szatkowskiego. Warszawa 2002, s. 13. D. Begg, S. Fischer, R. Dornbusch, *Ekonomia*. Warszawa (PWN) 1992, s. 335 – „kapitał ludzki” utożsamiają z „nagromadzonym przez pracownika zasobem wiedzy fachowej, doświadczenia i umiejętności”.

<sup>14</sup> W 1955 r. wskaźnik przyrostu naturalnego wynosił 26,8% – przy średniej krajowej, wynoszącej 19,5%. Por. *Przegląd statystyczny woj. warmińsko-mazurskiego (Województwo – powiaty – gminy) Olsztyn 1999*, s. 43 i n.

<sup>15</sup> Region warmińsko-mazurski w 2000 r. zajmował pierwsze miejsce w kraju pod względem stopy przyrostu naturalnego. Por. *Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie warmińsko-mazurskim w 2000 r.* Olsztyn 2001, s. 15 i n.

<sup>16</sup> Por. *Edukacja i wychowanie: Rocznik Statystyczny Województwa Warmińsko-Mazurskiego*. Olsztyn 2001, s. 353 i n.



edukacji, której „odgórne” przeobrażenia – jak powszechnie wiadomo – niosą z sobą określone korzyści i zagrożenia<sup>17</sup>. Póki co, patrząc przez ilościowy pryzmat rozwoju szkolnictwa wyższego w Olsztynie (liczba szkół, wydziałów, kierunków, specjalizacji i specjalności kształcenia), mówić można o metropolizacji miasta, a prof. T. Stachowski wskazuje nawet na miastotwórczą rolę tego procesu nie tylko w skali Olsztyna, lecz i całego regionu<sup>18</sup>. Konstatując tedy krótko: niewiele jest współcześnie wyzwań rynku pracy w Polsce, do których nie przygotowywałoby kształcenie przedzawodowe, prozawodowe i zawodowe szkolnictwa olsztyńskiego jako całości. Nic więc chyba dziwnego, że właściciele firm, objętych relacjonowanymi tu badaniami, nie mieli w zasadzie żadnych trudności z doбором pracowników. W 250-osobowej populacji tylko 2 respondentów sygnalizowało, iż w trakcie zakładania swego przedsiębiorstwa na rynku pracy spotkało się z niedoborem specjalistów z zakresu farmakologii<sup>19</sup>. Natomiast ponad 99% populacji orzekło, że re-

zerwuar wykwalifikowanej siły roboczej jest duży. Problem jedynie w tym, by umieć dobrać sobie pracowników – szczególnie w najbliższej perspektywie wzrostu zatrudnienia. Z badań wynika, że 48,5% respondentów zamierzało w ciągu najbliższych 2–3 lat (2000–2002 r.) zwiększyć liczebność swych załóg, korzystając z dostatków wolnych zasobów ludzkich występujących na lokalnym rynku pracy<sup>20</sup>.

2. W literaturze przedmiotu na ogół zgodnie przyjmuje się tezę o pozytywnym wpływie wykształcenia na wartość kapitału ludzkiego<sup>21</sup>. Ale ekonomiczną wartość wykształcenia różnie się eksponuje i oblicza; podobnie zresztą jak rozmaicie przekształca się to, co potencjalne, w to, co rzeczywiste. Badania amerykańskie wskazują np., że „60% zwiększenia konkurencyjności firm jest wynikiem kształcenia i szkolenia pracowników”<sup>22</sup>. Nie tylko w USA zweryfikowana została teza: im wyżej ktoś wykształcony, tym mniej narażony na bezrobocie. Jednakże kapitał ludzki to nie tylko wiedza i umiejętności permanentnie uzupełniane i aktualizowane, ale także czynniki wolicjonalne i cechy osobo-

<sup>17</sup> Por. R. Kisiel, Educational System Reform in Poland – Benefits and Treats According Teachers. W: Economic Sciences. Olsztyn (Wyd. UWM) 2001, nr 4, s. 197–205.

<sup>18</sup> T. Stachowski, Znaczenie miastotwórczej roli szkoły wyższej dla rozwoju regionu. W: Rola i wpływ wyższej uczelni na rozwój społeczny i ekonomiczny regionu. Olsztyn (Wyd. WSiE TWP) 2000, s. 55.

<sup>19</sup> W ofercie kształceniowej olsztyńskiego szkolnictwa wyższego nie ma sensu stricto kierunków medycznych. Specjalizacja pielęgniarska uruchamiana jest na UWM dopiero w bieżącym roku akademickim.

<sup>20</sup> Wyniki Europejskiego Sondażu Małych i Średnich Przedsiębiorstw w Polsce przeprowadzone po 11 września 2001 r. przez firmę Grant Thornton Poland wskazywały już znacznie gorsze perspektywy, mianowicie: tylko 16,38% polskich przedsiębiorców planowało wzrost zatrudnienia, podczas gdy aż 32,31% badanych deklarowało zmniejszenie miejsc pracy w 2002 r. Por. Internet, <http://www.pkgt.org/4ib/91abe-01.htm>.

<sup>21</sup> Por. S.R. Domański, Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy. Warszawa 1993, s. 48 i n.

<sup>22</sup> Cyt. za: A. Rakowska, A. Sitko-Lutek, Doskonalenie kompetencji menedżerskich. Warszawa (Wyd. Naukowe PWN) 2000, s. 52.

wościowe. Jeśli wypada nam się zgodzić z Charlesem Handy, uznającym wiek XX za czas paradoksów<sup>23</sup>, to do zaakceptowania pozostaje także ten, który głosi, iż na efektywność pracy, dyscyplinę i zaangażowanie pracowni-  
cze wpływa w znacznej mierze rynko-  
wa przewaga podaży nad popytem siły  
roboczej, czyli bezrobocie<sup>24</sup>. Region  
warmińsko-mazurski dotknięty jest  
już od 1989 r. masowym i struktural-  
nym bezrobociem. W samym Olszty-  
nie jest ono co prawda stale nieomal  
o połowę niższe od przeciętnego  
w województwie, lecz nie na tyle ma-  
łe, by nie odciskać w świadomości  
pracowniczej swej grozy i nie dopin-  
gować zatrudnianych do pracowitości  
i lojalności wobec pracodawcy<sup>25</sup>.  
W sygnalizowanym tu kapitale ludz-  
kim mamy więc do czynienia nie tylko  
ze stosunkowo aktualnym poziomem  
wiedzy, ale także pozytywną motywac-  
ją do wykorzystania go w pracy.

<sup>23</sup> Ch. Handy, Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości. Warszawa (Dom Wydawniczy ABC) 1996.

<sup>24</sup> Wśród paradoksów Handy takich, jak: inteligencji, produktywności, czasu, bogatych organizacji, wieku jednostki i sprawiedliwości znajduje się też „paradoks pracy, polegający „m.in., na tym, że po pierwsze, jedni z nas mają jej nadmiar – inni zaś nie mają jej wiele lub za mało ...” Cytuję za: B. Wawrzyniak [Polska Fundacja Promocji Kadr], Kapitał ludzki a zarządzanie wiedzą – W poszukiwaniu nowej podstawy zarządzania przedsiębiorstwem. W: Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy. Materiały na konferencję pod redakcją A. Ludwiczynskiego. Warszawa (Wyd. Polska Fundacja Promocji Kadr) 1999, s. 9.

<sup>25</sup> Por. Biuletyn statystyczny Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn 2001, nr 12.

3. O tym, jak odmiennie prezentowane wyżej właściwości zasobów ludzkich oceniają badani przedsiębiorcy, wnosić można na podstawie tabeli 1. Sporządzono ją w oparciu o odpowiedzi na pytanie o to, jakie znaczenie przywiązują oni jako właściciele, a zarazem jako menedżerowie swych firm, do poszczególnych cech pracowników. W kwestionariuszu wywiadu umieszczono 9 różnych cech, które wyłoniono z odpowiedzi na otwarte pytania, zadawane w toku wywiadów swobodnych, zrealizowanych na etapie przygotowania do badań właściwych. W zestawie tych cech znalazły się przede wszystkim te, którym dość powszechnie przypisywane są pozytywne konotacje.

Przedstawione dane można różnie komentować. Po pierwsze – właściciele olsztyńskich małych przedsiębiorstw nieco bardziej u swych pracowników cenią cechy osobowościowe niż umiejętności zawodowe (know-how, czyli wiedzieć jak). Po drugie, większe znaczenie przywiązują oni do wiedzy zawodowej (specjalistycznej) niż ogólnej. Gdy jednak spróbuje się przy pomocy „chi kwadrat” dokonywać jednoczesnej klasyfikacji badanej zbiorowości według sposobu szacowania poszczególnych rysów pracownika i cech społeczno-demograficznych, to wówczas uwydatniają się między tymi zmiennymi dość znamienne zbieżności. I tak (przykładowo):

- Kobiety częściej niż mężczyźni duże znaczenie przywiązują do takich cech pracownika, jak: poziom ogólnego wykształcenia, uczciwość, prawdomówność i inicjatywność.
- Im pracodawca starszy (powyżej 35 lat), tym częściej ceni u pracownika poziom jego ogólnego wykształcenia.

Tab. 1. Znaczenie przywiązywane przez przedsiębiorców do poszczególnych cech pracowników

Rodzaj cechy*	Duże znaczenie %	Małe znaczenie %	Bez znaczenia %	Trudno powiedzieć %
1. Pracowitość, solidność, obowiązkowość	98,80	0,8	0,0	0,4
2. Uczciwość, prawdomówność	98,0	1,6	0,0	0,4
3. Poziom umiejętności zawodowych	96,0	2,0	0,0	2,0
4. Lojalność, posłuszeństwo wobec pracodawcy	88,0	6,0	1,2	4,8
5. Pomysłowość, inicjatywa	82,5	11,2	1,2	5,1
6. Umiejętność bezkonfliktowości współpracy	80,1	13,9	2,0	4,0
7. Chęć dokształcania się i doskonalenia	59,0	27,5	4,8	8,7
8. Poziom ogólnego wykształcenia	49,4	39,8	4,4	6,4
9. Upominanie się o „swoje” (np. wysokość wynagrodzenia, urlop itp.)	32,3	29,9	11,9	25,9

\* Poszczególne cechy uporządkowano według wielkości odsetka odpowiedzi: „duże znaczenie”.

- Im ktoś jest młodszy, tym częściej wielkim uznaniem darzy pomysłowość i inicjatywa pracownika.
- Im ktoś legitymuje się wyższym stopniem wykształcenia, tym częściej docenia poziom ogólnego wykształcenia oraz poziom umiejętności zawodowych pracownika.
- Im ktoś ma niższy poziom wykształcenia, tym częściej wysoko ceni chęć dokształcania się, doskonalenia zawodowego.
- Pracodawcy ze stażem w firmach państwowych, jak też dopiero rozpoczynający pracę zawodową, w odróżnieniu od tych, którzy przed rozpoczęciem działalności na własny rachunek pracowali w firmach prywatnych, przywiązują większą wagę do ogólnej wiedzy pracownika.
- Pracodawcy ze stażem pracy w firmach prywatnych o wiele rzadziej od tych, którzy uprzednio pracowali w firmach państwowych, za pozytywną cechę pracownika uważają „upominanie

się o swoje”. Jednocześnie o wiele bardziej cenią pracowniczą lojalność, posłuszeństwo i pracowitość.

## Podsumowanie

Ogólnie powiedzieć można, że biznesmeni olsztyńscy (właściciele badanych firm) mając pod dostatkiem zasobów kapitału ludzkiego selekcionują i wykorzystują go według zindywidualizowanych wymogów. Przy czym, choć wysoko cenią wykształcenie, wiedzę i umiejętności, to jednak w kryteriach doboru i wartościowania pracowników walory te nie są ani jedyne, ani naczelne. Tym niemniej zasoby ludzkie, ich wiedza i motywacje, zachowania i postawy wobec pracy nie wydają się stanowić bariery w rozwoju małych firm – tym bardziej w sytuacji, gdy płace w tym sektorze należą do rzędu najniższych w Polsce<sup>26</sup> i są 6–7

<sup>26</sup> Por. Wyniki badań dotyczące działalności gospodarczej firm o liczbie pracujących do 9 osób. Warszawa (Wyd. GUS) 2001, s. 1 i n.

razy niższe niż w najbardziej uprzemysłowionych krajach Unii<sup>27</sup>. Jest to już jednak problem nieco innej natury, choć również podejmowany w empirycznych badaniach lokalnych, których maleńki fragment starano się tu zrelacjonować w największym z możliwych skrótów.

## Literatura

1. Z. Fiejka, Włączanie się Polski w europejski rynek pracy. W: *Ekonomista* 1995, nr 1–2, s. 75–88.
2. R. Kisiel, Educational system Reform in Poland – Benefits and Treats.
3. According Teachers. W: *Economic Sciences*. Olsztyn (Wyd. UWM) 2001, nr 4, s. 197–205.
4. J. Orczyk, Ekonomiczna interpretacja procesu kształcenia (propozycja modelowa). W: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1985, nr 2, s. 27–40.
5. Rozwój pracowników – przesłanki, cele, instrumenty. Praca zbiorowa pod red. A. Szatkowskiego. Warszawa 2002.
6. T. Stachowski, Znaczenie miastotwórczej roli szkoły wyższej dla rozwoju regionu. W: *Rola i wpływ wyższej uczelni na rozwój społeczny i ekonomiczny regionu*. Olsztyn (Wyd. WSliE TWP) 2000, s. 55.
7. Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy. Materiały na konferencję pod redakcją A. Ludwicyńskiego. Warszawa (Wyd. Polska Fundacja Promocji Kadr) 1999.

**Jolanta Religa**

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## **PRZEDAKCESYJNY PROGRAM ROZWOJU ZASOBÓW LUDZKICH DLA MAZOWSZA – PROJEKT PHARE 2001**

### Tło projektu

W późnych latach dziewięćdziesiątych sytuacja w dziedzinie zatrudnienia uległa w Polsce pogorszeniu. W roku 1999 stopa bezrobocia wzrosła z 12,5%

do 16,7% przy jednoczesnym spadku wielkości zatrudnienia do poziomu 56%. Pomimo poprawy sytuacji ekonomicznej oraz wysokiego wskaźnika wzrostu gospodarczego, Polska stanęła przed poważnymi problemami na rynku pracy – związanymi z restrukturyzacją niektórych sektorów gospodarki i rolnictwa, wejściem na rynek znacznej liczby młodych ludzi poszukujących pracy, niedostatecznym rozwojem sektora MSP oraz brakiem alternatywnych miejsc pracy w biedniej-

<sup>27</sup> Por. Z. Fiejka, Włączanie się Polski w Europejski rynek pracy. W: „*Ekonomista*” 1995, nr 1–2, s. 75–88. Por. Ein modernes, lebenslustiges Volk wird in der EU neue Akzente setzen. W: „*Stern*”, op. cit. s. 80.

szych regionach kraju. W „Okresowym raporcie Komisji na temat postępów Polski w przygotowaniach do członkostwa” z roku 2000 podkreślono konieczność podjęcia spójnych działań na rzecz przeciwdziałania bezrobociu oraz potrzebę wzmocnienia potencjału administracyjnego (w tym zdolności do absorpcji środków Europejskiego Funduszu Społecznego [EFS]).

W styczniu 2000 roku rząd przyjął „Narodową Strategię Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006”, a poszczególne województwa włączyły cele wyznaczone w tej strategii do swoich strategii rozwoju regionalnego. Cele Strategii są zgodne z celami „Europejskiej Strategii Zatrudnienia” i obejmują: zwiększanie szans zatrudnienia, rozwój przedsiębiorczości, wspieranie zdolności adaptacyjnych firm i ich pracowników oraz umacnianie zasady równych szans.

W okresie przedakcesyjnym w dziedzinie usług dla osób, realizacja Strategii opiera się głównie na programach i funduszach krajowych (takich jak Fundusz Pracy). Tym niemniej, w ramach Strategii przewidziano także wsparcie finansowe z przedakcesyjnych programów pomocowych.

Wszystkie powyższe cele mają odzwierciedlenie w zadaniach projektu *Phare 2001 Human Resource Development (Rozwój zasobów ludzkich)*, przewidzianych do realizacji na szczeblu krajowym, jak i regionalnym. Projekt ten wpisuje się w logikę wspierania realizacji spójnej polityki w dziedzinie zatrudnienia w oparciu o zasadę subsydiarności.

Komponent horyzontalny (krajowy) projektu Phare 2001 będzie poświęcony problemom o znaczeniu ogólnonarodowym

(wysoka stopa bezrobocia wśród młodzieży, rozwój ogólnokrajowych standardów jakości usług), koncentrować się będzie na nowych innowacyjnych instrumentach, takich jak indywidualne plany działania, które będą kolejno włączane w główny nurt polityki zatrudnienia.

Zostanie ponadto uruchomionych 16 wojewódzkich kontraktów ramowych (dla wszystkich 16 województw w Polsce) oraz jeden kontrakt usługowy w ramach projektu rotacji pracy w województwie łódzkim.

### **Regionalny komponent dla Mazowsza**

Projekt ukierunkowany jest na dostarczanie szkoleń, doradztwa i innych usług dla różnych grup beneficjentów na terenie województwa mazowieckiego, których liczby zostały oszacowane przez Wojewódzki Urząd Pracy na podstawie badań rynku pracy oraz na podstawie analizy celów Regionalnej Strategii Rozwoju. Tak jak wszystkie wojewódzkie programy operacyjne, komponent regionalny dla Mazowsza przewiduje realizację czterech działań z dziedziny rozwoju zasobów ludzkich:

1. Usługi dla osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem;
2. Pomoc osobom zakładającym przedsiębiorstwa;
3. Podnoszenie umiejętności pracowników i kadry kierowniczej małych i średnich przedsiębiorstw;
4. Wsparcie lokalnych partnerstw na rzecz zatrudnienia.

Realizacja *Działania 1* (Usługi dla osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem) ma na celu złagodzenie nega-

tywnych efektów społecznych procesu restrukturyzacji. Grupę docelową stanowi 1936 osób poszukujących pracy, niezależnie od ich statusu w rejestrach bezrobotnych. Osoby nie zarejestrowane oficjalnie jako bezrobotne w powiatowych urzędach pracy i nie biorące udziału w programach finansowanych przez Fundusz Pracy będą także mogły skorzystać z pomocy w ramach tego programu. Intencją działania jest wspieranie regionalnej polityki zatrudnienia, która powinna mieć charakter dodatkowy i uzupełniający w stosunku do działań lokalnych (działań powiatowych urzędów pracy) poprzez skoncentrowanie się na problemach o skali regionalnej i grupach osób, które nie otrzymują wystarczającego wsparcia ze strony powiatów. W województwie mazowieckim podstawowymi beneficjentami będą właściciele drobnych gospodarstw rolnych (ukryte bezrobocie).

W ramach tych czynności przewidziano świadczenie usług poradnictwa zawodowego, reorientacji zawodowej (szkolenie) oraz pośrednictwa pracy i pomocy w okresie po ukończeniu szkolenia w ramach programów skierowanych do indywidualnych osób.

Cele realizacji **Działania 2** (Promocja przedsiębiorczości) są podobne. W województwie mazowieckim 484 przedsiębiorców rozpoczynających działalność gospodarczą uzyska specjalną pomoc w formie szkoleń w zakresie praktyki gospodarczej oraz indywidualnych usług doradczych – coaching (w przypadku osób, które zdecydowały się na rejestrację firm).

**Działanie 3** (Promocja zdolności adaptacyjnych – szkolenie dla pracowników MSP) ma służyć podniesieniu kwalifikacji kadr MSP dla zwiększenia konkurencyjności

sektora MSP i tym samym, w celu utrzymania zatrudnienia w tym sektorze. Usługi szkoleniowe obejmą zarówno personel, jak i właściciele firm. Na Mazowszu będzie to 950 osób. Proponowane szkolenia zawierają między innymi treści z zakresu profesjonalnego zarządzania zasobami ludzkimi w firmie oraz *ebiznesu*.

Wsparcie władz lokalnych, partnerów społecznych oraz innych zaangażowanych osób i instytucji w opracowaniu i realizacji działań w dziedzinie promocji zatrudnienia i przedsiębiorczości oraz lokalnych strategii rozwoju stanowi cel **Działania 4**. Działalność ta będzie promować współpracę i dialog społeczny na szczeblu lokalnym. Priorytet będą miały powiaty o najwyższej stopie bezrobocia. Do takich w województwie mazowieckim zaliczono powiat radomski, gdzie 100 osób – przedstawiciele administracji lokalnej, nauczycieli i doradców pracujących w szkołach zawodowych zostanie przeszkolonych w zakresie zagadnień związanych z budową sieci partnerskiej współpracy w dziedzinie zatrudnienia. Działanie zapewni usługi doradcze dla samorządów (pomoc techniczna), szkolenie i usługi doradcze dla szkół (pomoc techniczna).

Wymienione zadania odpowiadają specyficznym potrzebom województwa mazowieckiego oraz krajowym celom strategicznym. Ponadto odpowiadają operacyjnym i konkretnym celom ogólnokrajowym, takim jak: wspieranie zdolności adaptacyjnych i możliwości tworzenia miejsc pracy przez MSP, wzmacnianie i poszerzanie potencjału instytucjonalnego służb zatrudnienia. Realizacja tych zadań znacznie poszerzy i wzbogaci ofertę dla bezrobotnych oraz innych osób napotykalających trudności na rynku pracy.

Działania 1, 2 oraz 3 będą mogły być realizowane przez: organizacje pozarządowe świadczące usługi w dziedzinie poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy na zasadach non-profit, instytucje szkoleniowe, lokalne centra wspierania biznesu świadczące usługi na zasadach non-profit, szkoły zawodowe, wyższe uczelnie oraz instytucje naukowo-badawcze.

W przypadku Działania 4, będzie ono mogło być realizowane przez instytucje doradcze i badawcze, organizacje pozarządowe świadczące usługi w dziedzinie poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy na zasadach non-profit, lokalne centra wspierania biznesu świadczące usługi na zasadach non-profit, szkoły zawodowe, wyższe uczelnie oraz instytucje naukowo-badawcze, organizacje partnerów społecznych, izby handlowe.

Wszystkie regionalne działania w zakresie rozwoju zasobów ludzkich będą nadzorowane przez władze wojewódzkie (Wojewódzki Urząd Pracy będzie odpowiedzialny za szczegółowy program realizacji działania, ich monitoring oraz ocenę, a także będzie uczestniczyć w zawieraniu umów z usługodawcami). Zadania będą ściśle skoordynowane z innymi elementami programów operacyjnych (w szczególności z działaniami w dziedzinie rozwoju MSP) oraz działaniami powiatowych urzędów pracy.

## **Podsumowanie**

Regionalny komponent projektu Phare 2001 dotyczący rozwoju zasobów ludzkich jest bezpośrednią kontynuacją projektów finansowanych przez Phare 2000 w pięciu województwach w Polsce.

Wspiera trzy rodzaje działań: usługi dla bezrobotnych oraz dla osób zagrożonych bezrobociem, szkolenia dla MSP oraz promocja lokalnej współpracy partnerskiej.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr pracuje aktualnie nad przygotowaniem wniosku na realizację regionalnego komponentu projektu Phare 2001 Rozwój zasobów ludzkich dla Województwa Mazowieckiego. Liderem tworzącego się konsorcjum jest Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie, pozostali członkowie to: Stowarzyszenie Wspierania Przedsiębiorczości i Lokalnych Inicjatyw oraz Fundacja Realizacji Programów Społecznych.

Wkrótce opublikowane zostaną zawiadomienia o przetargach na realizację dwóch komponentów krajowych: *Poprawa jakości usług rynku pracy* oraz *Wprowadzenie indywidualnych planów działania dla młodzieży poszukującej pracy*.

Zakończona sukcesem realizacja komponentów krajowych oraz regionalnych projektu Phare 2001 dotyczącego rozwoju zasobów ludzkich niewątpliwie przyczyni się do polepszenia sytuacji na lokalnym rynku pracy. Ułatwi to proces akcesji Polski do UE zarówno z uwagi na obiektywne czynniki społeczne oraz gospodarcze, jak i ze względu na subiektywne czynniki polityczne, np.: poziom poparcia społecznego w Polsce, postrzeganie przez obywateli państw członkowskich UE udziału Polski w swobodnym przepływie osób.

Informację przygotowano na podstawie dokumentów i opracowań publikowanych przez Instytucję Kontraktującą – Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości.

# Współpraca międzynarodowa

Krzysztof Symela

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## ANALIZA POTRZEB SZKOLENIOWYCH W PROJEKCIE LEONARDO DA VINCI „EUROPEJSKI BANK ROZWOJU MODUŁOWYCH PROGRAMÓW I TECHNOLOGII EDUKACYJNYCH”

### Wprowadzenie

Analiza potrzeb szkoleniowych (ang. Training Needs Analysis – TNA) stanowi podstawę prawidłowego projektowania modułowych programów szkoleniowych i organizacji, a na ich podstawie – procesu nauczania i uczenia się. Teza ta stała się elementem wyjściowym do podjęcia międzynarodowych badań porównawczych i analiz w projekcie Leonardo da Vinci „Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET de Bank” (PL/00/B/F/PP/140.179). Projekt jest realizowany przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w kooperacji z partnerami z Belgii, Włoch, Anglii i Polski (łącznie 7 instytucji). Za przygotowanie raportu i koordynację działań w zakresie wypracowania wspólnego stanowiska w tej kwestii od-

powiedzialne jest Międzynarodowe Centrum Szkoleniowe ILO (International Labour Organisation) z siedzibą w Turynie. W niniejszym opracowaniu przedstawiono ogólne założenia służące opracowaniu – z wykorzystaniem doświadczeń instytucji partnerskich – wariantowych rozważań dotyczących metod i narzędzi określania potrzeb szkoleniowych. Analizie poddano definicję TNA oraz odpowiedzi partnerów na postawione przez Centrum w Turynie 9 pytań.

Poniżej przedstawiamy syntetyczną postać odpowiedzi polskich partnerów na zadane pytania. Pokazują one uogólniony obraz problematyki analizy potrzeb szkoleniowych w przekroju całego kraju.

### Interpretacja pojęcia Analiza Potrzeb Szkoleniowych

Analiza potrzeb szkoleniowych jest procesem zbierania, przetwarzania i po-



równywania danych odnoszących się do: zawodów – w ramach przedsiębiorstwa, organizacji, obszaru geograficznego czy też w ramach branży zawodowej i sektora działalności oraz do indywidualnych działań pracowników w danych zawodach. Informacje te służą do opisywania wykonywanej pracy, rozpoznania wymagań w stosunku do pracownika, oceny jakości wykonywanej pracy oraz nakreślenia możliwych potrzeb szkoleniowych.

Analiza potrzeb szkoleniowych bada obecny i pożądany profil kompetencji pracownika, aby sprecyzować jakie dodatkowe umiejętności są potrzebne do osiągnięcia zamierzonego celu.

W praktyce środowisko pracy jest systemem bardzo złożonym, zróżnicowanym i dynamicznym. Dlatego też istnieje szeroka gama technik służących do:

- a) klasyfikacji: zawodów (np. chirurg), ról (np. chirurg może pełnić rolę: doktora, naukowca, menedżera, nauczyciela), wykonywanych zawodów (np. chirurg plastyczny) i funkcji (co dana jednostka faktycznie robi wykonując swoją pracę: wystawianie diagnozy, leczenie, operacja). Wszystko to jest potrzebne do skonkretyzowania celów;
- b) wyszczególnienia kompetencji, aby móc opisać zarówno obecny, jak i pożądany profil kompetencji pracownika;
- c) rozpoznania profilu kompetencji wymaganego dla konkretnych ról zawodowych;
- d) oceny obecnego profilu kompetencji pracownika;
- e) określenia innych istotnych czynników, takich jak: preferowany styl nauki, potencjał szkoleniowy (poziom

inteligencji, uzdolnienia w różnych kierunkach).

TNA może być przeprowadzana na poziomie jednostki, zespołu, organizacji oraz sektora lub regionu. W Wielkiej Brytanii analiza potrzeb szkoleniowych jest zwykle postrzegana jako mająca zastosowanie na poziomie jednostki lub zespołu. Jednakże TNA przeprowadzana jest również na wyższych poziomach, czego przykłady mamy również w Polsce czy w Belgii.

Zaproponowana dla całego partnerstwa definicja została zaakceptowana. Tym niemniej partnerzy polscy zaproponowali poszerzyć ją o kwestie dotyczące różnic pomiędzy kwalifikacjami uzyskiwanymi w szkole a wymaganiami stanowisk pracy na jakich może być zatrudniony absolwent danego kierunku kształcenia zawodowego. Przy takim podejściu możliwe jest analizowanie różnic pomiędzy edukacją i sferą pracy, czyli de facto między kwalifikacjami wyuczonymi a faktycznie wymaganymi przez pracodawców. Innymi słowy zaproponowano poszerzenie definicji o absolwentów szkoły, którzy są kandydatami do pracy, bowiem w wielu przypadkach są oni bezrobotni. W ten sposób TNA mogłaby wymuszać określone zmiany w programach przygotowania absolwentów różnych typów szkół i zawodów.

### **Analiza potrzeb szkoleniowych w pytaniach i odpowiedziach – kontekst polski**

*1. Jaka jest obecny stan rozwoju Analizy Potrzeb Szkoleniowych? Jakie rezultaty osiągnięto i jaka jest ich jakość?*

Zaobserwowany w ostatnim czasie w Polsce wzrost nakładów na szkolenia

pracowników jest wyrazem słusznego przekonania pracodawców o dużym znaczeniu podnoszenia kwalifikacji personelu dla sukcesu firmy i budowania przewagi konkurencyjnej. Jednak w istocie, faktyczne korzyści mogą przynieść wyłącznie szkolenia wysokiej jakości, odpowiadające na rzeczywiste potrzeby organizacji, dopasowane do specyficznych wyzwań, przed jakimi stoi dana firma. Tylko takie szkolenia sprzyjają podnoszeniu motywacji pracowników, ich zaangażowaniu we własny rozwój zawodowy, podnosząc indywidualną i zespołową efektywność, co znajduje bezpośredni wyraz w wyższej jakości i niższych kosztach działania organizacji. Dlatego właśnie tak duże znaczenie ma przeprowadzenie profesjonalnej analizy potrzeb szkoleniowych, której celem jest określenie „luki” pomiędzy posiadanymi kompetencjami personelu przedsiębiorstwa a tymi, które będą niezbędne w bliższej i dalszej przyszłości dla sprostania wymagom konkurencyjnego rynku.

W Polsce nie wypracowano systemowych mechanizmów wymuszających TNA jako element poprzedzający opracowywanie wszelkich programów kształcenia i szkolenia zawodowego. W większości przypadków programy kształcenia i szkolenia zawodowego oparte są na intuicji i ufności w nieomylność ekspertów. Stąd też profesjonalnie realizowaną analizę potrzeb szkoleniowych stosują instytucje o ugruntowanej pozycji na rynku usług edukacyjnych. Zazwyczaj taka analiza obejmuje: określenie wymaganego profilu predyspozycji i kompetencji na badanych stanowiskach (określenie zakresu wiedzy i poziomu umiejętności); wybór i przygotowanie narzędzi badaw-

czych (wywiady z pracownikami, zbieranie opinii kierowników, obserwacja zachowań, analiza wyników oceny pracy, przegląd dokumentów, kwestionariusze, testy wiedzy i umiejętności); badanie, analiza i ocena aktualnych predyspozycji i kompetencji pracowników; porównanie obecnego i wymaganego w bliższej i dalszej przyszłości profilu predyspozycji i kompetencji; przygotowanie wspólnie z pracownikami indywidualnych planów ich rozwoju zawodowego; podjęcie decyzji o tematyce i zakresie treści programów szkoleniowych.

Wymienione wyżej zagadnienia mają swoje odzwierciedlenie w podejmowanych działaniach w wymiarze krajowym i lokalnym. Pierwszym z nich był projekt PHARE realizowany w Polsce w latach 1998–2000, pn. „**Training Needs Analysis**” zamawiany przez Europejską Fundację Szkolenia (ETF), którego głównymi beneficjentami byli resort edukacji i pracy. W opracowanej w ramach tego projektu metodologii dotyczącej budowy standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce zastosowano metody ekspertyz, analizy funkcjonalnej i zadaniowej oraz prognozowanie tendencji zmian w zawodzie. Zastosowane narzędzia badawcze umożliwiają analizę ilościową i jakościową wymagań kwalifikacyjnych w danym zawodzie. Przykłady analiz z tego zakresu znajdują się w przekazanej przez ITeE Partnerom książce pt. „**Developing Professional Qualification Standards in Poland**” (red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, 2000).

Drugim przedsięwzięciem był program wojewódzki Agroalternatywa Mazowsze 2000, a w nim zadanie pt. „**Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych po-**

wiatowego rynku pracy”, w którym oceniono kierunki kształcenia i szkolenia w powiatach województwa mazowieckiego z podziałem na grupy zawodów, w których należy utrzymać, uruchomić i ograniczyć kształcenie i szkolenie. Niezbędna okazała się również obserwacja zmian nie tylko rynku pracy, ale także rynku usług edukacyjnych oraz konieczność ciągłej modyfikacji ofert kształcenia i doskonalenia. Istotnym elementem prowadzonych w tym projekcie analiz była identyfikacja zawodów deficytowych (na które jest największe zapotrzebowanie), zawodów nadwyżkowych (które generują bezrobocie) oraz zawodów o zrównoważonym popycie i podaży ze strony zatrudnienia.

### 2. Jak zdefiniowane są standardy zawodowe czy standardy kompetencji?

W Polsce „standard kwalifikacji zawodowych” został określony jako norma wymagań dla wykonania zbioru zadań przyporządkowanych danemu zawodowi, opisująca: umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne z uwzględnieniem rodzajów i poziomów kwalifikacji.

Strukturę standardu tworzą podstawowe komponenty: umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne, które odnoszą się do zestawu zadań przypisanych do określonego zawodu. Standardy mogą występować na pięciu poziomach kompetencji. Szczegóły opisano w książce pt. „Developing Professional Qualification Standards in Poland” oraz jej uzupełnionym wydaniu pn. „**Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty**” (red. S.M. Kwiatkowski, K. Symela, 2001).

Natomiast kompetencje zawodowe postrzegane są jako zdolność wykonywania zadań zawodowych w sposób sku-

teczny, zgodnie z wymaganiami odnoszącymi się do sfery pracy.

### 3. Jakie metody i narzędzia są wykorzystywane do zbierania danych?

Podstawowe czynniki wyznaczające potrzeby edukacyjne obejmują:

- wymagania stawiane przyszłym pracownikom (absolwenci, osoby bezrobotne i poszukujące pracy);
- potrzeby doskonalenia pracowników i osób zagrożonych utratą pracy artykułowane przez pracodawców;
- aktualne i perspektywiczne zmiany techniczno-technologiczne i organizacyjne w przedsiębiorstwach;
- potrzeby wyrażane przez poszczególnych pracowników, bezrobotnych, związane z ich osobistym rozwojem zawodowym.

Do zbierania danych wykorzystuje się następujące metody i techniki diagnozowania potrzeb edukacyjnych i szkoleniowych:

- badanie zawodów deficytowych i nadwyżkowych;
- różne formy wywiadu z pracodawcami, pracownikami urzędów pracy, agencji i innych instytucji zajmujących się rynkiem pracy oraz zatrudnionymi pracownikami, jak i poszukującymi pracy;
- wywiady z formalnymi i nieformalnymi liderami społeczności lokalnych;
- identyfikacja lokalnego rynku pracy poprzez badanie podmiotów gospodarczych i szkoleniowych w kategorii zasobów: pracy, kwalifikacyjnych, materialnych i edukacyjnych;
- monitorowanie ogłoszeń związanych z oferowaniem i poszukiwaniem pracy;
- badanie dokumentów zawierających dane statystyczne o lokalnym rynku pracy;

- badanie prognostycznych potrzeb szkoleniowych metodą „delficką” i „kanadyjską”;
- badanie zapotrzebowania na nowe zawody generowane przez rozwój techniki, technologii informacyjnych, organizacji pracy i potrzeby społeczno-socjalne;
- analizowanie danych gromadzonych przez biura karier zawodowych, centra informacji zawodowej, poradnie zawodowe, urzędy pracy.

W analizie potrzeb edukacyjnych wykorzystywane są narzędzia badawcze skierowane m.in. do: pracowników urzędów pracy; wydziałów oświaty lokalnego samorządu oraz kuratorium oświaty; pracodawców; osób poszukujących pracy, w tym absolwentów, osób zagrożonych utratą pracy i bezrobotnych; szkół oraz instytucji szkoleniowych.

4. *Czy TNA pokazuje, że jest przepaść pomiędzy tym jak ludzie obecnie działają w ich miejscach pracy i jak powinni działać aby sprostać wymaganym standardom?*

Analiza potrzeb szkoleniowych prowadzona metodami wyżej wymienionymi pokazuje, że oferty pracy zgłaszane przez pracodawców do urzędu pracy dotyczą przede wszystkim zawodów o najniższych kwalifikacjach. Wśród pracodawców panuje powszechne przekonanie, że urzędy pracy mogą im pomóc znaleźć pracownika jedynie o niskich lub średnich kwalifikacjach. Z jednej strony pracodawcy w naszym kraju oczekują coraz bardziej kompetentnych pracowników, których kwalifikacje odpowiadałyby standardom stanowisk pracy nowoczesnego przedsiębiorstwa, z drugiej zaś strony ich zaangażowanie jest zbyt małe by wpływać

w znaczący sposób na treści i jakość kształcenia. Podjęte przez resort pracy i edukacji działania na rzecz wypracowania systemowych rozwiązań dotyczących standardów kwalifikacji zawodowych (opartych na przepisach prawnych) są w stadium początkowego rozwoju. Jak pokazują zwłaszcza doświadczenia brytyjskie – będzie to proces długotrwały wymagający zaangażowania różnorodnych aktorów występujących na rynku pracy. Należy wspomnieć, że oficjalna klasyfikacja obejmuje ok. 2500 zawodów występujących w gospodarce, zaś klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego obejmuje aktualnie ok. 200 zawodów szerokokop profilowych. Stąd też poddanie procesowi TNA wszystkich zawodów jest w obecnych, ekonomicznych realiach Polski nie do zrealizowania. Stąd też w wielu przypadkach „mocni pracodawcy” sami próbują określać bilanse (listy) kompetencji dla swoich pracowników, wyznaczając w tym samym standardy instytucjonalne, co należy również uznać za pozytywny objaw normowania wymagań w sferze zatrudnienia.

5. *Czy są przykłady TNA wskazujące na przyczyny tych przepaści? Czy jest to spowodowane niedostatkami w kompetencjach, czy w niedostatkach wynikających ze zgłaszania się bez dodatkowych szkoleń? Jak efektywny jest system informacji o rynku pracy w tym kontekście? Czy system informacji o rynku pracy dostarcza jakościowej/ilościowej oceny potrzeb szkoleniowych stale oparte na bazie uprzednio zdefiniowanych ram dotyczących zawodu? Czy system informacji o rynku pracy nadąża za zmieniającym się rynkiem pracy i profilem zawodu?*

W większości przypadków TNA wykazuje rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami pracodawców a formalnymi kwalifikacjami pracowników lub kandydatów do pracy. Wynika to przede wszystkim ze zbyt ogólnozawodowego charakteru kształcenia w szkole zawodowej w Polsce z mocniejszymi akcentami na teorię niż praktykę i potrzebą podjęcia dodatkowego szkolenia specjalistycznego, które dawałoby szansę zatrudnienia. W większości przypadków tego typu szkolenia musi sfinansować sam zainteresowany, dlatego też nie jest to powszechna praktyka w realiach polskich. Natomiast system informacji o rynku pracy, który prowadzony jest przede wszystkim przez urzędy pracy nie gwarantuje jakościowej i ilościowej oceny potrzeb szkoleniowych, bowiem opiera się przede wszystkim na ofertach pracy zgłaszanych przed wszystkim przez pracodawców. Jednocześnie duża dynamika zmian na rynku pracy (likwidacja i powstawanie nowych przedsiębiorstw), wprowadzanie nowych technologii (np. technologii informacyjnych i komunikacyjnych) kreuje zapotrzebowanie na nowe zawody, które nie są ujęte w formalnych statystykach i standardach powszechnie uznanych przez administrację państwową. Z tych też przyczyn nigdy system informacji o rynku pracy nie będzie nadążał za zmianami, jakie mają wpływ na jego kształt ilościowy i jakościowy. W polskich realiach dochodzi jeszcze czynnik nieustabilizowanej gospodarki i duża dynamika zmian na krajowym i lokalnych rynkach pracy.

6. Czy TNA wskazuje na potrzeby, które są rozpoznane i zaakceptowane przez tych, którzy będą musieli podjąć szkolenia lub będą szkoleni ponownie? Czy

*potrzeby szkoleniowe są również rozpoznane i zaakceptowane przez ustalających politykę szkoleniową i menedżerów?*

Ponieważ TNA jest procesem wymagającym poniesienia określonych kosztów, nie jest to powszechna praktyka. Mogą pozwolić sobie na to firmy o ustabilizowanej pozycji rynkowej i inwestującej permanentnie w rozwój kadry, a takich jest w Polsce niezbyt dużo. Dotyczy to zwłaszcza firm sektora bankowego, informatycznego czy wdrażających nowe technologie produkcji i usług. Potrzeby szkoleniowe w tych firmach generują zazwyczaj sami zainteresowani, ich przełożeni lub odpowiednie komórki organizacyjne przedsiębiorstwa bądź też czynią to na zamówienie zewnętrzne firmy szkoleniowe.

Jak wcześniej było powiedziane powszechna praktyka pomija TNA jako wymóg organizacji wszelkich przedsięwzięć szkoleniowych (ponieważ nie jest to obligatoryjne). Jeśli weźmiemy pod uwagę również fakt istnienia wolnego rynku usług edukacyjnych, to sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje, ponieważ nikt nie jest w stanie kontrolować procesów związanych z występowaniem lub niewystępowaniem TNA. W przypadku urzędów pracy i szkolenia bezrobotnych potrzeby szkoleniowe określają odpowiednie komórki organizacyjne tychże urzędów, ale w wielu przypadkach nie są to szkolenia dające zatrudnienie, lecz stanowią inwestycje na przyszłość. Istnieje również grupa szkoleń na zamówienie (np. dla administracji publicznej, nauczycieli, kadry kierowniczej), gdzie rozpoznanie potrzeb szkoleniowych daje możliwość tworzenia indywidualnych programów szkoleniowych.

7. *Czy TNA wskazuje rozwiązania szkoleniowe efektywne i odpowiednie? Jak takie decyzje są podejmowane?*

Analiza potrzeb szkoleniowych z założenia służy sprawdzeniu, czy zidentyfikowana potrzeba jest rzeczywiście potrzebą szkoleniową, czyli czy da się ją zaspokoić przy pomocy działań o charakterze edukacyjnym. Bardzo częstym wciąż jeszcze zjawiskiem jest traktowanie szkoleń (np. z komunikacji interpersonalnej) jako antidotum na różne problemy pozaszkolniowe (np. brak procedur komunikacji wewnętrznej lub brak adekwatnych standardów obsługi klienta, co owocuje dużą liczbą „trudnych interpersonalnie” klientów, z którymi muszą zmagać się pracownicy obsługi). W rozumieniu rynkowym efektywne rozwiązania szkoleniowe to takie, które prowadzą do zatrudnienia, wzrostu wydajności pracy, uzyskaniu przewagi konkurencyjnej czy zadowolenia klienta. Jak pokazuje doświadczenie, wszędzie tam, gdzie wymienione kryteria miały miejsce cykle szkoleniowe wielokrotnie są powtarzane i odnoszą sukces. Należy podkreślić, że za każdym razem proces TNA daje możliwość doskonalenia jakości programu szkoleniowego poprzez dopasowanie go do doświadczeń, predyspozycji, oczekiwań klienta i wymagań stanowisk pracy.

8. *Czy TNA jest skupione na specyficznej grupie celowej np. przerywających obowiązków szkolny, bezrobotnych dorosłych (krótko lub długotrwale), kobietach, szkoleniowcach itp.?*

Potrzeby edukacyjne są zgłaszane ze strony wielu grup docelowych, wśród których należy wymienić przede wszystkim bezrobotnych dorosłych (krótko- i długoterminowych), absolwentów zasadniczych

i średnich szkół zawodowych. Niski poziom wykształcenia dorosłych uzasadnia tworzenie grup celowych, które należałoby poddawać systematycznym badaniom z wykorzystaniem metod długoterminowych procedur TNA. W Polsce jest już zauważalny problem przerywania obowiązków szkolnego czy wyrównywania szans edukacyjnych (miasto, wieś). Mają również miejsce projekty (głównie z funduszy UE), które by temu przeciwdziałały, ale są to rozwiązania incydentalne, jeszcze nie powszechne. Problematyka TNA jest w tych projektach traktowana marginalnie, a istniejące metody i narzędzia umożliwiające identyfikację potrzeb szkoleniowych tychże grup docelowych wymagają ponownego opracowania.

9. *Kto decyduje o tym by podjąć TNA? (Ministerstwa, lokalne przedstawicielstwa ministerstw – kuratoria, instytucje szkoleniowe czy inne?). Kto decyduje o tym, kto będzie prowadził szkolenia jako odpowiedź na rozpoznane w TNA potrzeby?*

Jako przykład analizy potrzeb edukacyjnych w wymiarze perspektywicznym został wykonywany w Polsce przez Rządowe Centrum Studiów Strategicznych *Szacunek zapotrzebowania na główne grupy zawodów do roku 2010*. Tom III pod red. A. Karpińskiego. RCSS, Warszawa 1999. Nie jest to jednak klasyczna TNA, lecz bardziej opracowanie eksperckie odpowiadające na pytanie na jakie zawody i kwalifikacje będzie zapotrzebowanie w przyszłości.

W wymiarze lokalnym działania uwzględniające TNA podejmowane są w programach wojewódzkich i powiatowych (wspomniany wcześniej *Program Wojewódzki Agroalternatywa Mazow-*

sze 2000) lub ogłaszane przez właściwe kuratoria oświaty, a realizowane przez lokalne stowarzyszenia oświatowe i ośrodki edukacyjne.

Zapotrzebowanie na szkolenia finansowane z budżetu państwa podlegają zgodnie z ustawodawstwem procedurze przetargowej, ogłaszanej najczęściej przez wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy lub kuratoria oświaty. Na ogół w przetargach wygrywają instytucje szkoleniowe, które oferują najniższe koszty realizacji szkolenia. Nie oznacza to, że są to oferty najkorzystniejsze pod względem merytorycznym i organizacyjnym.

W wielu przypadkach inicjatorem TNA jest Ministerstwo Edukacji i Sportu (np. eksperyment pedagogiczny dotyczący wdrażania programów nauczania o budowie modułowej, gdzie ITeE w Radomiu badało potrzeby szkoleniowe nauczycieli) oraz Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (gdzie w projekcie TOR #9 zidentyfikowane potrzeby szkoleniowe dla 21 obszarów zawodowych w opraniu o metodologię Międzynarodowej Organizacji Pracy – MES).

W przypadku szkoleń wolnorynkowych – komercyjnych instytucje prowadzące TNA zazwyczaj są organizatorami szkoleń.

## Podsumowanie

Przedstawiona analiza pokazuje, jak wielkie znaczenie dla rozwoju kwalifikacji i kompetencji zawodowych różnych grup docelowych ma identyfikacja potrzeb szkoleniowych. Nieprawidłowo ukierun-

kowanie szkolenie, o nieodpowiednio dobranej tematyce nie spełnia zadań, jakie wynikają z oczekiwań zleceńodawców i samych uczestników szkoleń. Właściwie przeprowadzona identyfikacja potrzeb szkoleniowych oparta na sprawdzanych metodach i narzędziach jest podstawą projektowania i organizacji programów i procesów szkoleniowych, a tym samym edukacji dla rynku pracy. Dobre praktyki oraz metody i narzędzia identyfikacji potrzeb szkoleniowych, jakie zostaną opisane i przetestowane w projekcie Leonardo da Vinci wzmocnią ten segment działalności szkoleniowej w Polsce. Doświadczenia różnych krajów Unii Europejskiej zostaną przedstawione w postaci monografii (w wersji polskiej i angielskiej) oraz analiz udostępnionych na witrynie internetowej projektu – [www.emcet.org](http://www.emcet.org).

## Literatura

1. *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych – Raport z badań i analiz*. Materiały projektu Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140.179. ITeE, Radom 2002.
2. Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*. IBE, Warszawa 2001.
3. *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy* (red. Bednarczyk H., Woźniak I.). WUP w Warszawie, Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, WSP ZNP w Warszawie, ITeE, 2001.

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## PROFESOR TADEUSZ WUJEK (1927–2002)

Trudno jest pisać o Profesorze Tadeuszu Wujku w czasie przeszłym. Uplłynęło przecież tak niewiele czasu, aby dokonać syntezy Jego dokonań na niwie naukowej, społecznej i publicznej.

Pierwszy okres biografii Profesora, urodzonego przed 75 laty w Łodzi, obejmuje trudne lata okupacji i pierwsze doświadczenia powojenne. Tadeusz Wujek pracował wówczas jako pomocnik ślusarza w firmie Max Hoffrichter, a następnie w Zakładach Cegielskiego w Poznaniu. Wojna uniemożliwiła kontynuację kształcenia, dlatego tuż po jej zakończeniu ukończył Liceum Ogólnokształcące, a następnie Państwowy Kurs Nauczycielski. Przełom lat czterdziestych i pięćdziesiątych to studia humanistyczne na Uniwersytecie Łódzkim i dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej.

Kształceniu towarzyszyła nieprzerwana praca, najpierw w szkole, a następnie w Domu Kultury. Tak było też w następnych latach. Pracował w Ministerstwie Kultury, był asystentem na Politechnice Łódzkiej, potem był doktorantem w Instytucie Nauk Społecznych i na Uniwersytecie Warszawskim. Tutaj w roku 1960 obronił pracę doktorską zatytułowaną **„Czas wolny młodzieży szkolnej w środowisku wielkomiejskim i sposób jego spożytkowania”**. Dziewięć lat później habilitował się po przedstawieniu rozprawy pt. **„Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia”**.

Od roku 1961 związał się zawodowo z Ministerstwem Spraw Zagranicznych. W latach 1962–1965 był dyrektorem Instytutu Kultury Polskiej w Londynie. Oddzielną i najbardziej prestiżową formą działalności Profesora stała się jego służba dyplomatyczna. Pełnił godność ambasadora Polski w Libanie, Jordanii, na Cyprze, w Danii i Etiopii.

Z Ministerstwem Spraw Zagranicznych wiąże się też działalność archiwalna – Profesor Tadeusz Wujek był bowiem w latach 1985–1989 dyrektorem Departamentu Informacji i Dokumentacji MSZ.

Działalności publicznej nierozzerwalnie towarzyszyła praca naukowa i dydaktyczna – na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie w Wyższej Szkole Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach i ostatnio w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. W naszej uczelni Profesor Wujek pełnił funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej, a następnie prorektora uczelni.



W rysie biograficznym Profesora Tadeusza Wujka można więc wskazać ważne kręgi działalności: badawczą z ukierunkowaniem na oświatę dorosłych, popularyzującą naukę, kulturę i sprawy międzynarodowe, archiwistykę (od 1998 r. Profesor pełnił funkcję Wiceprzewodniczącego Rady Archiwalnej), wreszcie działalność dyplomatyczną.

Trwałym efektem są liczne publikacje Profesora, artykuły, książki autorskie i redaktorskie, liczne recenzje i opracowania. Do ważniejszych należy wymienić: „**Oświata dorosłych w Anglii**”, „**Oświata dorosłych: stan i kierunki przebudowy**”, „**Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych**”, „**Wprowadzenie do andragogiki**”.

„Edukacja dorosłych – służba społeczna” – to tytuł jubileuszowej monografii dedykowanej szlachetnemu i skromnemu Człowiekowi, wybitnemu uczonemu – Profesorowi Tadeuszowi Wujkowi – Ambasadorowi Polski w 75. rocznicę urodzin.

Niestety, piszemy o książce już po śmierci Profesora. Pozostanie więc dokumentem naszej pamięci, przyjaźni oraz uznania, szacunku dla dokonań i osiągnięć naukowych Profesora.

Monografia jest odbiciem wielowątkowych zainteresowań i działalności Profesora Tadeusza Wujka: pedagogika dorosłych, archiwistyka, dyplomacja. Na zaproszenie prof. Stanisława Kaczora oraz moje, swoje artykuły przysłali wybitni pedagodzy. Ostateczny kształt książki jest oparty na logicznej realizacji hasła zawartego w tytule monografii, odzwierciedlającego przede wszystkim postawę życiową Jubilata, jest przypomnieniem misji edukacji dorosłych w nowych warunkach społecznych.

Pisze o tym ciepło w słowie wstępnym prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki: *Niezwyczajnie dobitnym przykładem powiązania indywidualnego losu z edukacją jest życie Profesora Tadeusza Wujka, któremu ten tom został dedykowany.*

W tych dniach Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu wznawia cieszący się popularnością podręcznik akademicki pod red. Profesora Tadeusza Wujka „**Wprowadzenie do andragogiki**”.

Profesor miał jeszcze jedno marzenie naukowe – pragnął i pracował od wielu lat nad **Bibliografią** edukacji dorosłych.

Prace końcowe, porządkowe kontynuuje teraz Pani Barbara Wujek – Żona Profesora, która od początku zamysłu wspomagała głównego Autora w przygotowaniu i opracowaniu ogromnego materiału źródłowego. Bibliografia ukaże się nakładem Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP. Tak jak planowaliśmy z Profesorem.

Niestety, już bez Jego udziału odbędzie się 29 października 2002 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie seminarium naukowe. Podobnie jak książce nadaliśmy mu tytuł **Edukacja dorosłych – służba społeczna**. Zgodnie z życzeniem Profesora chcemy rozmawiać nie tylko o dokonaniach, ale również o przyszłości pedagogiki dorosłych.

*Henryk Bednarczyk*

## WSPOMNIENIE O PANI PROFESOR WANDZIE RACHALSKIEJ

Prof. dr hab. Wanda Rachalska do ostatnich chwil swojego życia – do dnia 12 lutego 2002 roku – pracowała zawodowo. Gdy zaskoczyła ją śmierć, sprawdzała pracę magisterską jednej ze studentek Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP kierunku doradztwo zawodowe. Ta uczelnia była Jej ostatnim miejscem pracy.

Wanda Rachalska urodziła się 13 lipca 1918 roku w Tyfilisie (obecnie Tbilisi) jako Wanda Zenobia Wiebe, córka Stefanii z Mioduszewskich i Jana Wiebe. Ojciec jej był Holendrem. Po odzyskaniu niepodległości Jej rodzina starała się o pozwolenie na repatriację do Polski. W 1921 roku przybyła do Polski. Maturę zdobyła w Liceum Państwowym im. Narcezy Żmichowskiej. Zaczęła się II wojna światowa. Za udział w działalności konspiracyjnej była aresztowana i przesłuchiwana w tzw. tramwaju w siedzibie Gestapo w al. Szucha. Od 29 lipca 1940 roku przez jedenaście miesięcy była więziona na Pawiaku, w oddziale kobiecym nazywanym „Serbią”. Za pomoc przesładowanym Żydom (w czasie wojny ukryła dwie żydowskie dziewczynki) w 1991 roku otrzymała w Jerozolimie Dyplom Honorowy „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”.

Studia psychologiczne odbyła na Uniwersytecie Łódzkim – ukończyła je w roku 1947 pisząc pracę magisterską pod kierunkiem prof. S. Baleya. Potem przeniosła się do Gdańska pracując w Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli, a później w WSP. Po przeprowadzce do Warszawy w 1958 roku rozpoczęła pracę w Instytucie Pedagogiki (obecnie Badań Edukacyjnych, a następnie w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW-AR) w Zakładzie Pedagogiki. Pracę doktorską pisała pod kierunkiem prof. B. Suchodolskiego, a habilitację uzyskała w Polskiej Akademii Nauk.

Ostatnie trzydzieści lat życia poświęciła problematyce poradnictwa zawodowego – problematyce, którą w latach 70. reaktywował i rozwijał nowo powstały Instytut Kształcenia Zawodowego, w którym rozpoczęła pracę w 1994 r. Miałam szczęście pracować, prawie od samego początku powstania Zakładu Zawodoznawstwa i Organizacji Szkolnictwa Zawodowego, pod kierunkiem – jeszcze wtedy – docent Wandy Rachalskiej. Funkcjonująca w Zakładzie Pracownia Orientacji i Poradnictwa Zawodowego podejmowała nowatorskie badania w tej dziedzinie; dotyczyły one metod i form orientacji zawodowej, wiedzy uczniów o zawodach, wymaganiach stawianych kandydatom do zawodów, charakterystyk zawodów oraz metodologii ich powstawania. Do chwili obecnej są to badania, po rozwiązaniu IKZ nie kontynuowane, nadal wykorzystywane przez liczne rzesze studentów przygotowujących się do pracy doradcy zawodowego. Wyniki tych badań opublikowała Wanda Rachalska w pracy *Problemy orientacji zawodowej* w 1986 roku.

Od 1983 r. do 2000 r. Prof. Wanda Rachalska pracowała w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie. Pragnęła mieć kontakt z młodzieżą – przyszłymi doradcami zawodowymi. Kształcenie kadr na potrzeby poradnictwa zawodowego było, obok

prowadzenia badań, Jej pasją i życiowym wyzwaniem. A była to pierwsza uczelnia, która taki kierunek studiów utworzyła. Razem z pracą w WSP w Częstochowie łączyła pracę badawczą w Instytucie Kształcenia Nauczycieli, w którym utworzyła Pracownię Orientacji Zawodowej. Pod kierunkiem Pani Profesor prowadzono w niej badania nad możliwościami wykorzystania przedmiotu praca technika do przygotowania uczniów do wyboru zawodu. Wynikiem tych badań była publikacja dotycząca tej problematyki, która ukazała się w wydawnictwie IKN-u w 1990 r.

Pod kierunkiem Wandy Rachalskiej powstało szesnaście prac doktorskich broniomych w Instytucie Badań Pedagogicznych. Były to prace poświęcone poradnictwu zawodowemu. Jestem Jej doktorantką i pragnę przy tej okazji wspomnieć, jaki Pani Profesor miała stosunek do swoich studentów i doktorantów. Była z jednej strony bardzo życzliwa, miła i wydawało się, że mało wymagająca, ale tylko do czasu terminu, w którym obiecywało się przekazać odpowiedni fragment pracy bądź jej całość. Wtedy była nieubłagana, rygorystyczna. Nie było innego wyjścia. Trzeba było „przysiąc fałdów” i jak najszybciej uporać się z problemem. Zawsze Jej zależało, aby rozpoczęta praca była zakończona. Twierdziła, że jak się coś zaczęło, należy to skończyć, gdyż to po prostu utrata części naszego życia.

Pani Profesor zawsze zależało, aby osoby zajmujące się poradnictwem zawodowym miały swoją organizację zawodową. W 1991 r. powstało z Jej inicjatywy i pod Jej przewodnictwem Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. Do 1995 roku była jego Przewodniczącą, a do końca życia honorową Przewodniczącą. Pragnęła gorąco, aby nasze Stowarzyszenie było członkiem Międzynarodowej Organizacji Doradców Zawodowych. To Jej liczne kontakty naukowe, dokonania Stowarzyszenia spowodowały, że stało się ono organizatorem Światowej Konferencji Doradców Zawodowych, która odbyła się w Warszawie w dniach 29–31 maja bieżącego roku w hotelu Victoria pod hasłem: *Doradca zawodu – profesja, pasja czy powołanie?* Niestety nie doczekała tej chwili. Była członkiem Kolegium Organizacyjnego Konferencji. Miała wpływ na jej program. Wszyscy ogromnie żalowali, że nie mogła już wziąć w niej udziału. Uczczono jej pamięć i wkład w rozwój poradnictwa zawodowego. Ta wiadomość wstrząsnęła nami. Ale pozostał Jej dorobek naukowy, rzesze doradców zawodowych, których kształciła oraz aspiracje, aby Polska w tej problematyce nie była na marginesie.

Opublikowała łącznie 200 prac – artykułów i książek, wypromowała 16 doktorów i kilkadziesiąt magistrów i licencjatów.

*Krystyna Lelińska*

# Konferencje, seminaria, sympozja

## Priorytety badawcze w pedagogice dorosłych – środowiskowe seminarium naukowo-dydaktyczne

Kazimierz Dolny, 10–11 kwietnia 2002 r.

Tradycyjnie w okresie wiosennym Zakład Andragogiki UMCS w Lublinie zorganizował środowiskowe seminarium naukowo-dydaktyczne w Kazimierzu Dolnym. Odbywało się w pięknie położonym Ośrodku Wypoczynkowym UMCS.

Seminarium przewodniczył profesor dr hab. Jan Saran. W skład komitetu organizacyjnego weszły: mgr Katarzyna Klimkowska i mgr Marta Czechowska, a sekretarzem była mgr Joanna Bubicz.

Uczestnikami konferencji byli pracownicy Zakładu Andragogiki, słuchacze Indywidualnego Studium Doktoranckiego oraz zaproszeni goście.

Tegoroczne seminarium poświęcone było poszukiwaniom priorytetów badawczych w pedagogice dorosłych oraz ich implikacji dla podejmowania badań naukowych w środowisku uniwersyteckim. Posiedzenie otworzył kierownik Zakładu Andragogiki, przywitał wszystkich przybyłych gości, a następnie omówił program seminarium, po czym przedstawił wykład wprowadzający pt. *Praktyka życia społecznego jako źródło inspiracji badań w andragogice*. Zwrócił uwagę na to, że ciekawym źródłem informacji mogą być

badania takich obszarów życia człowieka dorosłego, jak: własne zdrowie i życie, kontakty i relacje rodzinne, obyczajowość i kontakty seksualne, nowe technologie i ich zastosowanie, problematyka globalizacji, ekologia czy specyficzne środowiska społeczne (wojsko, bezrobotni, środowiska patologiczne itp.). Przewodniczący omówił również najważniejsze kierunki badań podejmowanych przez pracowników Zakładu Andragogiki i słuchaczy Studium Doktoranckiego.

Kolejne wystąpienie przygotowane przez dr. Jerzego Kargula dotyczyło *badania efektów kształcenia pracowników firm*. Autor podkreślił, że wraz ze wzrostem potrzeb w zakresie kształcenia pracowników firm, zachodzi pilna potrzeba modyfikowania programów nauczania andragogiki w szkołach wyższych. Wskazał, iż współczesna andragogika powinna w szerszym zakresie ujawniać uwarunkowania występujące w procesie szkolenia kadr zawodowych i na tej podstawie formułować wytyczne do szkolenia. Podkreślił wartość aktualnego piśmiennictwa w tym obszarze, wskazując m.in. książkę D. Kirkpatricka pt. „Cztery poziomy oceny szkoleń”, gdzie ukazane zostały cele oraz organizacja szkolenia, a także ocena rezultatów.

Dr Magdalena Pakuła poruszyła problematykę *rodzin zastępczych jako środowiska wychowawczego*. Omówiła funkcje rodzin zastępczych i znane typy-

logie oraz przedstawiła ich funkcjonowanie w Polsce. Zastanawiała się nad strukturą rodzin zastępczych, wiekiem rodziców i ich przygotowaniem do pełnienia takich ról oraz przyszłością dzieci z takich rodzin. Zwróciła uwagę na to, że niektóre rodziny zastępcze nie są w stanie funkcjonować samodzielnie, dlatego korzystają z form oferowanych przez pomoc społeczną. Uznała, że zagadnienie jest bardzo złożone i postanowiła dokładniej mu się przyjrzeć.

*System wartości a aspiracje edukacyjne młodzieży bezrobotnej* były tematem wystąpienia doktora Grzegorza Saneckiego. Dokonał on prezentacji zróżnicowania wyznawanego systemu wartości i aspiracji edukacyjnych młodych bezrobotnych w świetle badań własnych oraz omówił teoretyczne podstawy i praktyczne zastosowanie narzędzia badawczego – Skali Wartości (VS) Milтона Rokeacha. Rozpoznawanie systemów wartości osób bezrobotnych w powiązaniu z aspiracjami edukacyjnymi, które są powszechnie uznawane za istotny wskaźnik możliwości poprawy sytuacji życiowej, może przyczynić się do projektowania skutecznych sposobów łagodzenia skutków i ograniczenia rozmiarów tego zjawiska. Podkreślił, iż powodzenie zależy m.in. od rzetelnego rozpoznania indywidualnych systemów przekonań, do których należy zaliczyć systemy wartości ostatecznych i instrumentalnych jednostek oraz zbiorowości dotkniętych bezrobociem.

Podsumowaniem tej części seminarium była dyskusja nad zagadnieniami podejmowanymi w przedstawionych referatach.

Po przerwie uczestnicy seminarium mieli możliwość podzielenia się uwagami

o konferencjach, w których uczestniczyli w ciągu minionego roku, oraz o własnej działalności naukowo-dydaktycznej. Następnie prof. dr hab. Jan Saran i dr Magdalena Pakuła przedstawili założenia i program międzynarodowej konferencji pt. *Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice*, organizowanej przez Zakład Andragogiki UMCS przy współdziałaniu Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych oraz Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

W popołudniowej części obrad wystąpili zaproszeni goście i słuchacze Indywidualnego Studium Doktoranckiego.

Dr Henryk Pogorzelski podzielił się kilkoma refleksjami na temat *odczucia przemijania czasu u ludzi dorosłych podczas recepcji muzyki*. Zastanawiał się, jak człowiek odbiera czas w muzyce, a swoje rozważania zilustrował wybranymi fragmentami utworów muzycznych. Powołał się na badania nad zależnością między typem słuchanej muzyki a temperamentem, zwrócił również uwagę na związek między wiekiem słuchacza a jego preferencjami muzycznymi.

W swoim wystąpieniu doktorantka – mgr Joanna Jemielnik przedstawiła wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej nt. *Kształcenie a kariery muzyczne studentów i absolwentów uczelni wyższych*. Badania pozwoliły na wstępne określenie motywów kształcenia młodych muzyków oraz ocenę własnych możliwości artystycznych, umożliwiły również ocenę przydatności skonstruowanych narzędzi badawczych.

*Kształcenie menedżerów w Polsce na przykładzie studiów podyplomowych*

było przedmiotem referatu mgr. Andrzeja Różańskiego. Przedstawił on trendy w kształceniu na podyplomowych studiach menedżerskich w województwie lubelskim zaobserwowane w okresie transformacji systemowej oraz zaprezentował instytucje zajmujące się takim kształceniem. Swoje rozważania oparł na obserwacji zachowań rynkowych organizatorów edukacji podyplomowej w województwie lubelskim, analizie programów i ogłoszeń w prasie lokalnej. Powołał się również na wyniki badań ankietowych studentów międzynarodowego programu studiów podyplomowych realizowanych przez Politechnikę Lubelską we współpracy z University of Illinois. Dokonał także analizy aktualnego piśmiennictwa dotyczącego edukacji menedżerskiej w Polsce i na świecie.

Następnie doktoranci – mgr Waldemar Bieniek i mgr Andrzej Kosiński – zaprezentowali główne kierunki własnych poszukiwań badawczych. Mgr Waldemar Bieniek przedstawił dojrzałą koncepcję rozprawy doktorskiej, dotyczącej *założeń i efektów kształcenia językowego w wojskach lotniczych RP*. Natomiast mgr Andrzej Kosiński koncentrował uwagę wokół zagadnienia *indywidualnych i społecznych konsekwencji restrukturyzacji kadr lotniczych w Wojsku Polskim*. Obaj referenci omówili sprecyzowane już i realizowane koncepcje prac doktorskich.

Drugi dzień obrad rozpoczęła dr Lucyna Adamowska, która opowiadała o *stanie dydaktyki akademickiej z perspektywy Zakładu Andragogiki*. Zwróciła uwagę na zmiany zachodzące w programach kształcenia akademickiego, obsadzie na nowy rok i wprowadzeniu nowych, obligatoryjnych przedmiotów.

Problematyka *nowej organizacji śródrocznej praktyki środowiskowej dla studentów I roku PPS* była tematem rozważań dr Zofii Zaorskiej i mgr Joanny Bubicz. W roku akademickim 2001/2002 po raz pierwszy, w ramach praktyki śródrocznej, studenci przygotowywali i prowadzili metodę indywidualnych przypadków w pracy socjalnej. Zajęcia odbywały się w UMCS – cyklicznie, w MOPR – warsztaty i spotkanie z pracownikiem socjalnym oraz u klienta pomocy społecznej. Dr Zofia Zaorska w swoim wystąpieniu pt. *Warsztat jako nowa forma praktyk* zaprezentowała cele i program warsztatów przygotowujących studentów do kontaktu z klientami pomocy społecznej oraz doświadczenia wynikające z ich przeprowadzenia.

Mgr Joanna Bubicz, jako opiekun praktyk, podzieliła się uwagami o prowadzeniu praktyk w latach poprzednich oraz przedstawiła pierwsze refleksje z wprowadzenia nowej formy organizacji śródrocznej praktyki dla studentów pedagogiki pracy socjalnej.

*Świadczenia pomocy społecznej na rzecz rodzin zastępczych* to tytuł wystąpienia mgr Małgorzaty Waszkiewicz-Stefańskiej. Omówiła sytuację rodzin zastępczych mogących ubiegać się o pomoc, przytoczyła dane liczbowe o sytuacji w powiecie lubelskim, wskazała zasady zostania rodzicem zastępczym oraz formy pomocy społecznej, z jakich może korzystać rodzina zastępcza w trudnej sytuacji.

Po przerwie młodzi andragodzy zaprezentowali główne kierunki własnych poszukiwań badawczych prowadzonych w ramach przygotowywanych rozpraw doktorskich. Mgr Ewa Duk przedstawiła

wpływ sztuki filmowej na profilaktykę narkomanii. Zaprezentowała krótki rys historyczny zjawiska oraz przegląd filmów o tej tematyce, a następnie wskazała na rolę filmu w profilaktyce narkomanii. Następnie mgr Ewa Sarzyńska omówiła teoretyczne podstawy badań własnych nad *społeczno-pedagogicznym funkcjonowaniem doradcy zawodowego w środowisku bezrobotnych*. Przedstawiła aktualny stan swojej rozprawy doktorskiej, którą przygotowuje na powyższy temat.

*Wolontariusze i pracownicy instytucji społecznych a możliwości udzielenia pomocy* to temat wystąpienia mgr Anny Szelewickiej. Wskazała ona na konieczność podjęcia badań nad tym zagadnieniem – ze względu na jego dużą wagę społeczną, a jednocześnie niedostatek naukowych opracowań w piśmiennictwie polskim. Mgr Marta Czechowska przedstawiła referat na temat *uwarunkowań rozwoju zawodowego kobiet na stanowisku kierowniczym* – uzasadniła swoje zainteresowania oraz przedstawiła krótki przegląd literatury polskiej i zagranicznej. Propozycję swoich badań zaprezentowała również mgr Katarzyna Klimkowska, która interesuje się funkcjonowaniem społeczno-pedagogicznym i aspiracjami zawodowymi studentów pozostających w związkach małżeńskich. Określiła czy i o ile trwałość małżeństwa stanowi dla młodych dorosłych cenioną wartość oraz czynniki różnicujące owe postawy.

Spotkanie zakończyło się dyskusją, która pomogła w sprecyzowaniu kilku koncepcji prac doktorskich i pozwoliła na dopracowanie strony metodologicznej już prowadzonych badań. Podsumowania i zakończenia seminarium dokonał kierownik Zakładu Andragogiki – prof. dr

hab. Jan Saran, który podziękował wszystkim za przybycie i aktywne uczestnictwo oraz stwierdził z zadowoleniem, że pojawiają się nowe, interesujące dla andragogiki, obszary poszukiwań badawczych. Seminarium dało możliwość powiązania problematyki naukowej z treściami dydaktyki akademickiej, przyczyniło się również do integracji pracowników Zakładu Andragogiki i zaproszonych gości z problematyką edukacji dorosłych. Była to doskonała okazja do wymiany doświadczeń i poglądów o zainteresowaniach naukowych.

Joanna Bubicz

#### **IV Letnia Szkoła Młodych Andragogów**

Zielona Góra, 06.05–12.05.2002

W Zielonej Górze, już po raz czwarty pod naukowym kierownictwem prof. dr hab. Józefa Kargula odbyła się Letnia Szkoła Młodych Andragogów, którą zorganizowali: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Uczestnikami IV Szkoły byli młodzi pracownicy naukowo-dydaktyczni, reprezentujący następujące ośrodki naukowe: Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji we Wrocławiu, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Politechnika Opolska, Uniwersytet Gdański,

Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Zielonogórski, Wyższa Szkoła Oficerska we Wrocławiu.

Głównym celem Szkoły było umożliwienie młodym adeptom nauki spotkania się z wybitnymi uczonymi oraz zaprezentowania własnych zainteresowań naukowo-badawczych.

W trakcie trwania Szkoły jej uczestnicy spotkali się uczonymi zajmującymi się problematyką badań z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. W tym roku byli to: prof. dr hab. Stefan Bednarek, prof. dr hab. Leszek Gołdyka, prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, prof. dr hab. Alicja Kargulowa, prof. dr hab. Mieczysław Malewski, prof. dr hab. Andrzej Malinowski, prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka, prof. dr hab. Andrzej Pawłucki, prof. dr hab. Wojciech Pasternak.

Uroczystego otwarcia IV Letniej Szkoły Młodych Andragogów dokonał Prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr hab. Zdzisław Wołek podkreślając, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów jest już stałym punktem działalności Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, dzięki któremu młodzi andragodzy mogą doskonalić swój warsztat naukowy.

Jako kolejny głos zabrał naukowy kierownik Szkoły – prof. dr hab. Józef Kargul. W swym wystąpieniu Profesor przywitał uczestników Szkoły, a następnie przedstawił założenia programowo-organizacyjne. Harmonogram spotkań przewidywał przed południem wykłady i spotkania z uczonymi prowadzone przez

uczestników Szkoły, którzy byli również moderatorami dyskusji, natomiast po południu sesje, podczas których młodzi andragodzy prezentowali własne wystąpienia naukowe lub komunikaty z badań. W harmonogramie szkoły przewidziano również kilka gier symulacyjnych oraz wyjazd do Cottbus, do „Frauen Zentrum”.

Prace Szkoły zainaugurował wykład prof. dr hab. Mieczysława Malewskiego (Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, we Wrocławiu) pt.: „Edukacja dorosłych wobec perspektywy kryzysu”. W swym wystąpieniu Profesor stwierdził, iż edukacja postrzegana jest obecnie jako narzędzie do realizacji krótkotrwałych zadań, jakie przed człowiekiem stają, a nie jak kapitał kulturowy. Odwołując się do tez Druckera stwierdził, iż obecna, trudna sytuacja edukacji dorosłych jest następstwem utraty wiary w to, że społeczeństwo może zbawić jednostkę. Następstwem tego jest również kryzys dorosłości (współczesna kultura masowa opiera się na normach związanych z młodością – nie wypada się starzeć – jak stwierdził w swym wystąpieniu Profesor), kryzys społecznych zobowiązań (ludzie młodzi nie chcą podejmować tradycyjnych ról społecznych, którymi są m.in.: stała praca, rodzina), kryzys tożsamości (nie wypada zastygać we własnej, stałej tożsamości, gdyż środki masowego przekazu proponują nam wykreowane tożsamości gwiazdorów, sportowców).

Tematem spotkania z prof. dr hab. Alicją Kargulową, (Uniwersytet Zielonogórski) były zainteresowania naukowo-badawcze prelegentki, skupiające się wokół poradnictwa. Pani profesor przedstawiła rozwój własnej drogi naukowej na tle rozwoju poradnictwa w Polsce.



Relacje między badaniem a działaniem to temat wystąpienia Pani prof. dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki (Uniwersytet Łódzki). Pani profesor mówiła o kategorii działania społecznego oraz o poznawczych, sprawczych i edukacyjnych funkcjach badań odnoszących się do obszaru działań społecznych. Podczas wykładu Pani profesor podkreśliła, że badania nie są wyabstrahowane, lecz uwikłane w działania.

Prof. dr hab. Leszek Gołdyka z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego swój wykład poświęcił prowadzonym od kilku lat socjologicznym badaniom dotyczącym teraźniejszości i przyszłości polsko-niemieckiego pogranicza. To, co jest charakterystyczne dla wyników badań przeprowadzonych na terenie całej Polski, nie jest charakterystyczne dla terenów pogranicza polsko-niemieckiego, które charakteryzuje się pewnego rodzaju swoistością oraz odrębnością. Profesor podzielił się ze słuchaczami własnymi spostrzeżeniami dotyczącymi terenów pogranicza: w sensie socjologicznym coraz większy teren ziem Polski będzie należał do pogranicza – a co się z tym wiąże – dzisiejsze wyniki badań socjologicznych przeprowadzone na terenie pogranicza odzwierciedlają stan tego, co będzie na terenie całej Polski.

Pani prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska (Akademia Bydgoska) swój wykład poświęciła zagadnieniom związanym z kreowaniem własnej biografii naukowej. Profesor przedstawiła dwie główne strategie jej kształtowania – bycia w grupie lub poza nią oraz wynikające z tego korzyści i słabe strony. Według prof. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej praca w grupie skłania człowieka do bycia

obojętnym wobec innych strategii naukowych, ale w grupie możemy znaleźć potwierdzenie słuszności własnych przekonań. Bycie poza grupą powoduje, iż możemy czuć się osamotnieni w swych przekonaniach, ale dystans, z jakim podchodzimy do dokonań naukowych innych, sprawia, iż jesteśmy bardziej krytyczni. Pani prof. podkreśliła, że idealnym sposobem kształtowania własnej drogi naukowej jest przynależność do pewnej grupy oraz bycie „outsiderem”.

„Pedagogika wartości ciała” to temat wystąpienia prof. dr. hab. Andrzeja Pawłuckiego (Uniwersytet Gdański). Profesor mówił o współczesnym kulcie ciała, który prowadzi do zatracania w sobie człowieczeństwa i o tym, że wysiłek kreacji ciała tylko wtedy ma sens, gdy służy powszechnie słusznemu dobru. „Ciałem nie jesteś ani wielki, ani nieśmiertelny”, jak podkreślił Profesor.

Ciekawa biografia pana prof. dr. hab. Stefana Bednarka (Uniwersytet Wrocławski) była punktem wyjścia do jego rozważań na temat oglądania świata przez kulturę. W swym wystąpieniu Profesor przedstawił własną drogę naukową, dokonania, najważniejsze publikacje oraz swoje kontakty z pedagogiką i kulturą.

Prof. dr hab. Wojciech Pasterniak (Uniwersytet Zielonogórski) mówił o estetyce, religii i wartości piękna, jako o zaniebawianych przez pedagogikę obszarach, co w następstwie zubaża – wg Profesora – współczesną myśl pedagogiczną. Profesor wskazał na konieczność „poznawania rzeczywistości, a nie wiedzy o niej” oraz wewnętrznej przemiany człowieka – poznanie samego siebie.

Dzięki wykładowi prof. dr. hab. Andrzeja Malinowskiego (Uniwersytet Zie-

lonogórski) uczestnicy Szkoły mieli okazję zapoznać się z antropologicznym spojrzeniem na człowieka. W swym wystąpieniu Profesor przedstawił jak zmienia się człowiek na przestrzeni wieków.

Młodym adeptom andragogiki zgodnie z założeniami Letniej Szkoły umożliwiono zaprezentowanie własnych wystąpień, w ramach których zabrali głos: mgr Joanna Bubicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), mgr Małgorzata Dankowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), mgr Anna Kowal-Orczykowska (Gimnazjum nr 5 w Lublinie), mgr Agnieszka Majewska (Uniwersytet Śląski), mgr Małgorzata Malec (Uniwersytet Wrocławski), dr Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański), mgr Urszula Miller (Uniwersytet Śląski), mgr Joanna Minta (Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji we Wrocławiu), mgr Adrianna Niżniowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji we Wrocławiu), dr Elżbieta Siarkiewicz (Uniwersytet Zielonogórski), mgr inż. Tomasz Sułkowski (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu), mgr Marcin Szumigraj (Uniwersytet Zielonogórski), mgr Daria Zielińska (Gimnazjum nr 1 w Lublinie). Wystąpienia te wzbudziły żywe zainteresowanie słuchaczy i stały się zaczynem wielu burzliwych dyskusji, w trakcie których udzielano referującym cennych uwag, wskazówek i rad, służących doskonaleniu ich warsztatów naukowo-badawczych.

Ważnym zadaniem Szkoły była też integracja środowiska, wymiana doświadczeń oraz wzajemna inspiracja. Ważne znaczenie miały także pozaformalne spotkania uczestników oraz grona profesorów, w trakcie organizowanych wyjazdów do Cottbus, do „Frauen Zentrum”, Berlina

oraz uczestnictwo w imprezach artystycznych organizowanych w ramach programu „Euronalia”. Służyło to integracji środowiska andragogów, wzajemnemu poznaniu oraz nawiązaniu kontaktów mogących służyć dalszej naukowej współpracy. Nieoceniona w tym wypadku okazała się rola pana mgr Mirosława Gancarza (Uniwersytet Zielonogórski), który jako sekretarz Szkoły wziął na siebie ciężar organizacji nieformalnych spotkań i służył uczestnikom Szkoły wszelką pomocą.

Na zakończenie IV Letniej Szkoły Młodych Andragogów prof. Józef Kargul podziękował wszystkim za przybycie i aktywny udział w pracach Szkoły oraz zachęcił młodych pracowników nauki do dalszej, wytrwałej pracy naukowej. Podczas ostatniego dnia trwania Szkoły głos zabrali także przedstawiciele młodego pokolenia andragogów składając na ręce pana prof. Józefa Kargula podziękowania za doskonałą organizację spotkania, którego formuła stworzyła uczestnikom szansę na poszerzenie horyzontów twórczego, naukowego myślenia oraz nawiązywania nowych kontaktów.

*Tomasz Sułkowski*

### **Doskonalenie pracy socjalnej w Europie Środkowej i Wschodniej**

Greifswald, 23–25 września 2002

Ernst-Moritz-Arndt Uniwersytet w Greifswaldzie we współpracy z niemieckimi organizacjami: Deutschen Forschungs-

gemeinschaft, Volkswagen-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung zorganizował II Międzynarodowe Sympozjum Pedagogiki Społecznej/Pracy Socjalnej poświęcone problematyce profesjonalizacji. W sympozjum uczestniczyli pracownicy naukowcy uczelni niemieckich, rosyjskich, estońskich, polskich (Uniwersytet Szczeciński, APS), zajmujący się problematyką pedagogiki społecznej i pracy socjalnej.

Struktura obrad obejmowała sekcję plenarną oraz cztery sekcje tematyczne. Moderatorami w toku obrad byli: prof. dr F. Prüß, kierownik Katedry Pedagogiki Szkolnej i Szkolnych Zakresów Pedagogiki Społecznej oraz prof. dr I. Mawrina z Pedagogicznego Uniwersytetu w Omsku.

Po uroczystym przywitaniu zebranych przez Rektora Uniwersytetu prof. dr med. H.-R. Metelmanna i Prodziekana Wydziału Filozoficznego prof. dr Schneidera, podczas obrad plenarnych wygłoszono referaty poświęcone: wzrastającej roli państwa w sferze socjalnej (prof. dr N. Wohlfahrt z Uniwersytetu Bochum) oraz malejącej roli państwa w sferze socjalnej (prof. dr W. Sagwjazinski, Uniwersytet w Tjumenu). Te interesujące wystąpienia wywołały intensywną dyskusję poświęconą roli państwa, sektora prywatnego oraz NGOS – organizacji pozarządowych w udzielaniu pomocy społecznej oraz aktywności w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego.

Podstawę do dyskusji w pierwszej sekcji tematycznej były referaty poświęcone teoretycznym koncepcjom oraz wynikom badań nad profesjonalizacją w obszarze praktyki pedagogiki społecznej/pracy socjalnej. Wygłosili je: prof. dr Mudrik (Moskwa), prof. dr F. Hamburger (Uniwersytet w Moguncji), prof. dr

W. Kolkow (Moskiewska Akademia Nauk Humanistycznych i Społecznych), prof. dr H.-U. Otto (Uniwersytet Bielefeld, redaktor naczelny renomowanego czasopisma „Neue Praxis”), dr O. Morosowa (Omsk). Zastanawiano się zwłaszcza, jakie kwalifikacje zawodowe są konieczne dla efektywnego funkcjonowania w praktyce pracy socjalnej i jakie prawne podstawy wspierają realizację standardów pracy zawodowej.

Druga sekcja tematyczna dotyczyła profesjonalizacji w zakresie kształcenia oraz doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Referaty wprowadzające do dyskusji wygłosili: prof. dr W. Slastenin, prof. dr A. Gladilin, dr O. Borodkina (Sankt Petersburg), prof. dr J. Stochmiłek (APS Warszawa), prof. dr P. Schep-tenko, M.A. A. Leppiman (Tallin), Prof. dr N. Sergejewa (Ekaterinburg), prof. dr F. Prüß (Greifswald). Zastanawiano się nad tym, jak jest realizowane akademickie kształcenie pedagogów społecznych pracowników socjalnych w różnych instytucjach edukacyjnych oraz jak przebiega proces doksztalcania i doskonalenia zawodowo czynnych specjalistów.

Obszar tematyczny analizowany w trzeciej sekcji dotyczył profesjonalizacji działań organizacyjnych oraz kierowania pracą socjalną. Referaty wygłosili: prof. dr M. Firsov, prof. dr S. Mawrin (Omsk), prof. dr C.-W. Müller (Uniwersytet Techniczny w Berlinie), prof. dr S.A. Galaguzowa (Dyrektor Uralskiego Instytutu Edukacji Socjalnej w Ekaterinburgu) oraz przewodniczący sekcji 8 Pedagogiki Społecznej Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu, DGfE, prof. dr W. Thole (Uniwersytet Kassel). Zastanawiano się nad optymalizacją or-

ganizacji i kierowania pracą socjalną oraz w jakim stopniu państwowe i prywatne instytucje spełniają kryteria jakości pracy socjalnej.

W czwartej sekcji obrady dotyczyły badań realizowanych w obszarze pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Referaty wygłosili: prof. dr T. Pawłowa, Prof. dr T. Fouriaeva, prof. dr N. Sourtaewa, dr L. Gusljkova oraz PD dr W. Schubarth. Interesowano się jak zaawansowane są badania naukowe w obszarze pedagogiki społecznej i pracy socjalnej – pozwalają-

ce na dalsze wspieranie rozwoju dyscypliny.

Symposium było znakomicie zorganizowane przez zespół współpracowników prof. dr F. Prüßa i pomimo jesiennej pogody obrady przebiegały w bardzo gorącej atmosferze intensywnej wymiany poglądów, a ich rezultat widoczny będzie też m.in. w treści przygotowywanej publikacji książkowej.

*Jerzy Stochmialek*

# Co warto przeczytać

## O powstaniu i trzech latach działalności „Wszechnicy Roztoczańskiej”

Stanisław Kaczor, Starostwo Powiatu Zamojskiego. Stowarzyszenie „Wszechnica Roztoczańska”, Zamość–Szczebrzeszyn 2002, s. 171

Publikacja Profesora Stanisława Kaczora jest bardzo pouczającą retrospekcją trzyletniej działalności Stowarzyszenia „Wszechnica Roztoczańska”. Wnikliwa i rzeczowa analiza dokonań z przeszłości zawsze wzbogaca naszą wiedzę, wzbudza szacunek, niesie radość z przezwycięzonych trudności i uzyskanych sukcesów. Może dlatego Profesor Stanisław Kaczor jest zwolennikiem pisania historii za życia uczestniczących w niej ludzi, dawania świadectwa prawdzie o ich codziennych zmaganiach z licznymi przeciwnościami, utrwalania w druku wszystkiego, co jest warte zapisania. Jak sam często twierdzi, myśli są ulotne, zaś słowo pisane zostaje. Dał temu wyraz również w tej publikacji, ukazując genezę, wspólny wysiłek osób i organizacji pozarządowych oraz miejscowych działaczy samorządowych i oświatowych Zamojszczyzny dla utworzenia interesującej placówki oświatowej „Wszechnica Roztoczańska”, głównie dla dorosłych, ale i młodzieży.

Już sam fakt powstania Wszechnicy i podjęcia próby wszechstronnej działal-

ności oświatowej, otwartej na reprezentacje wszystkich pokoleń, z wyraźnym zamiarem ożywienia życia kulturowo-oświatowego miejscowej społeczności i zachęcenia do wzięcia udziału w dokonywaniu zmian w sobie, należy uznać za ważne i pozytywne wydarzenie w najnowszych dziejach Szczebrzeszyna. Opisanie tych procesów jest dodatkowym bardzo budującym przykładem aktywizacji lokalnej społeczności i tworzenia warunków dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i uwierzenia w samych siebie, w swoje możliwości, wykazania dobitnie, że nic samo się nie dzieje, że tylko wysiłkiem konkretnych osób można tworzyć rzeczy pożyteczne dla siebie i innych. Opis tego fascynującego dzieła Autor przedstawił w recenzowanej publikacji.

Ważnym przesłaniem publikacji jest teza, że kluczem do sukcesu jest wzbudzenie poczucia współodpowiedzialności wszystkich zainteresowanych – państwa, partnerów społecznych i przedsiębiorców, władz regionalnych i lokalnych, instytucji zapewniających różnorakie formy edukacji i szkoleń, organizacji obywatelskich, stowarzyszeń i ugrupowań zawodowych oraz wśród samych obywateli.

Cała publikacja podzielona została na trzy części, poprzedzonych „Słowem wstępu” napisanym przez starostę zamojskiego i „Przedmową” napisaną przez głównego organizatora działań Wszechnicy – Prezesa Stowarzyszenia „Wszech-

nica Roztoczańska”, Senator RP Irenę Kurzępę.

Część pierwsza ma charakter historyczno-teoretycznego wprowadzenia w problematykę oświaty dorosłych. Autor książki, po przybliżeniu rodowodu pojęcia „Wszechnica”, w sposób bardzo zwięzły, a zarazem wyczerpujący przedstawia przeszłość i teraźniejszość form wszechnicowych edukacji dorosłych oraz perspektywy oświaty dorosłych na najbliższe lata. Rozważaniami na temat funkcji samorządów lokalnych w rozwiązywaniu problemów oświaty dorosłych Autor kończy część pierwszą.

Część druga jest swoistego rodzaju fotografią drogi, jaką przebyli inicjatorzy pomysłu oraz organizatorzy Wszechnicy w poszczególnych etapach realizacji założonych celów. Każdy z tych etapów, które sam Autor określa jako: „okres inkubacji, dojrzewania konceptualnego, wstępnych weryfikacji zamierzeń i realizacji postawionego zadania” został opisany z należytą starannością i precyzją. Dla wyeksponowania trudu organizacyjnego oraz zaangażowania wielu osób i instytucji Autor zdecydował się na opisanie z osobna każdego z trzech lat działalności Wszechnicy Roztoczańskiej. Rok pierwszy to przede wszystkim przygotowania do powołania i uruchomienia Wszechnicy, stąd tekst publikacji zawiera opisy spotkań, odbytych indywidualnych rozmów Autora z wieloma osobami na temat celów, koncepcji i programu działania Wszechnicy. W dalszej kolejności Profesor opisuje przebieg uroczystości otwarcia Wszechnicy, pierwsze spotkania wszechnicowe oraz pierwsze formy działalności oświatowej. Opis drugiego roku działalności Wszechnicy Roztoczańskiej

Autor rozpoczyna od zaprezentowania przebiegu uroczystości otwarcia Roku Oświaty Dorosłych 2000/2001 oraz II Roku Wszechnicy Roztoczańskiej które odbyły się 22 września 2000 w siedzibie Liceum Ogólnokształcącego im. Zamoyskich w Szczebrzeszynie. Następnie omówiono przebieg spotkań wszechnicowych z dnia 18 listopada 2000 r. poświęcone głównie idei szkoły promującej zdrowie i życiowych aspiracji uczniów szkół ponadpodstawowych, z dnia 15 stycznia 2001 roku, którego tematem była osoba lekarza-społecznika dr Zygmunta Klukowskiego: 16 lutego 2001 roku poświęconego sprawą ogólnooświatowym i regionalnym („walory turystyczne i problemy ekologiczne Roztocza”), 16 czerwca 2001 roku, na którym został zaprezentowany Narodowy Program Zdrowia oraz wygłoszony wykład „Profilaktyka chorób układu krążenia” oraz uroczyste zakończenie drugiego roku działalności Wszechnicy połączone z wizytą gości z Niemiec powiatu współpracującego z powiatem zamojskim. Trzeci rok działalności Wszechnicy rozpoczyna propozycja tematyki spotkań wszechnicowych zaadresowanych przez Profesora do Prezes Wszechnicy, dr Ireny Kurzępy. Następnie Autor jak zwykle bardzo precyzyjnie dokonuje opisu kolejnych spotkań wszechnicowych i podejmowanych działań. Opisy te ilustrowane są licznymi cytatami osób uczestniczących we wszechnicy oraz fotografiami dokumentującymi najważniejsze wydarzenia.

Problematyka podejmowana na spotkaniach Wszechnicowych świadczy o tym, że organizatorzy wychodzili naprzeciw różnym potrzebom i zainteresowaniom uczestników, które Autor opisuje

barwnie i szczegółowo. Podejmowana problematyka oraz udział w niej dużej liczby społeczności lokalnej były wspólną okazją dla tworzenia warunków rodzenia się nowych, szerszych zainteresowań.

W części trzeciej Autor w bardzo oryginalny sposób dokumentuje osiągnięte efekty trzyletniej działalności wszechnicy w postaci wypowiedzi młodzieży Liceum Ogólnokształcącego w Szczepieszynie i imiennego wykazu osób czynnie zaangażowanych w działanie.

W końcowej części publikacji po – „Posłowiu” autorstwa Teresy Sarleja Autor w formie aneksów zamieszcza wybór wierszy o swoich stronach rodzinnych oraz wykaz założycieli Wszechnicy, Skład Rady Społeczno-Programowej Wszechnicy, listę prelegentów występujących na spotkaniach Wszechnicowych i listę osób, które systematycznie uczestniczyły w spotkaniach – Wszechnicowych.

*Czesław Plewka*

### **Pionierzy, współtwórcy i twórcy psychologii naukowej (sylwetki uczonych)**

Kazimierz M. Czarnecki, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 245

Program psychologii – przedmiotu wykładanego w zakładach kształcenia nauczycieli (i nie tylko) – jest nadzwyczaj rozległy, obejmuje bowiem swym zasię-

giem czasu najdawniejsze po okres najnowszy.

Dostępna literatura dotycząca interesującego nas zagadnienia jest ograniczona, a przede wszystkim w znacznej części zdezaktualizowana, nakłady kompletnie wyczerpane. Materiały źródłowe są rozproszone i często trudne do zdobycia.

Przyczynkiem wychodzącym naprzeciw tym oczekiwaniom jest praca Profesora „Pionierzy, współtwórcy i twórcy psychologii naukowej”. Praca w pełni posiada znamiona monografii. Przedstawia 44 sylwetki uczonych, którzy jako pionierzy, współtwórcy i twórcy rozwijali polską myśl psychologiczną. Niektórzy uczeni zajmujący się zbliżonymi do psychologii dziedzinami wiedzy wspomagali rozwój psychologii, „wychowywali” następców, kształcili uczniów. Uczniowie rozwijali myśl swoich nauczycieli, doprowadzając polską psychologię do takiego stanu rozwoju w dniu dzisiejszym, że możemy jej poziom porównać z poziomem psychologii w krajach bardziej rozwiniętych.

Celem prezentowanej publikacji (jak czytamy we „Wprowadzeniu” – „jest ukazanie wybranych sylwetek nieżyjących już uczonych, którzy w sposób szczególny przyczynili się do powstania i rozwoju polskiej psychologii oraz popularyzacji ich twórczości, sposobów pracy twórczej i życia społecznego” (s. 7).

Autor przypomina zapomniane fakty i osoby, by zachęcić do refleksji oraz pobudzić do myślenia szczególnie młodych psychologów, studentów psychologii i pedagogiki, a także miłośników tej interesującej dziedziny wiedzy o człowieku. Chodzi głównie o to, by psychologia polska stała się im bardziej bliska, by

trudności, z jakimi borykali się nasi poprzednicy, porównane z dzisiejszym stanem psychologii, ukazały wszystkim, że zajmować się nią warto.

Recenzowana praca nie ma ambicji do głębszej syntezy. Wiele wątków z przeszłości ukazuje w sposób szkicowy. Jest to więc prezentacja części dorobku naukowego Polaków, która być może przyczyni się do powstania dzieła pełnego i pogłębionego historycznie.

K. Czarnecki uważa, że „psychologia naukowa w Europie powstała w drugiej połowie XIX wieku”. Natomiast początki polskiej myśli psychologicznej sięgają XIII wieku. W traktacie naukowym polskiego lekarza, matematyka, fizyka i filozofa Erazma Ciołka, znanego jako Witelon, można spotkać opis działania zmysłów, podświadomej zdolności poznającej i odróżniającej – jako cechy duszy, a także wiele uwag o spostrzeganiu (s. 8).

Praca podzielona została na 3 części.

„Pionierzy psychologii” (s. 15–43) Erazm Ciołek-Witelon; Michał Antoni Wiszniewski; Julian Ochorowicz; Adam Mahrburg; Władysław Biegański. „Współtwórcy psychologii” (s. 45–90). Ta część poprzedzona została wprowadzeniem Autora. Prezentuje sylwetki 13 uczonych, którzy swą twórczością naukową wspierali rozwój polskiej psychologii. Dzięki nim powstały i rozwijały się nowe dziedziny, takie jak: zoopsychologia, psychologia szkolna. Ważną rolę w rozwoju polskiej myśli psychologicznej odegrała Wolna Wszechnica Polska. Prezentując wybrane postacie: Tadeusz Grabowski, Jan Mazurkiewicz, Florian Znaniecki, Bronisław K. Malinowski, Maria Grzegorzewska, Maria Librachowa, Helena Radlińska, Jakub Segal, Ludwik

Jaxa-Bykowski, Jan Dembowski, Albert Dryjski, Maria Bolechowska, Jadwiga Włodek-Chronowska.

Zwrócić należy uwagę na szerokie zainteresowanie, jakim cieszyła się w tym czasie powstająca polska psychologia naukowa.

„Twórcy psychologii” (s. 91–224). We wprowadzeniu do rozdziału K. Czarnecki pisze m.in. „prezentacja obejmuje 25 postaci uczonych, ich życie i twórczość. Pokolenie było dość liczne i trudno dobrać kryteria, aby zaprezentować postacie najznakomitsze”. Scharakteryzowano następujących twórców psychologii polskiej: J.W. Dawid, J. Joteyko, A. Szyćówna, K.A. Twardowski, L. Petrażycki, E.J. Abramowski, W. Heinrich, B. Błażek, W.J. Witwicki, B. Biegieleisen-Żelazowski, S. Baley, S. Błachowski, S. Szuman, M. Kreutz, J. Reutt, M. Żebrowska, J. Pięter, A. Lewicki, S. Gerstmann, B. Hornowski, J.A. Pastuszka, M. Tyszkowa, J. Rembowski, M. Przetacznik-Gierowska, M. Einhorn-Susułowska i T. Tomaszewski.

W celu zilustrowania zasygnalizowanych faktów na kartach pracy, K. Czarnecki w „Aneksie” zamieścił wybór prac (335 pozycji) o tematyce psychologicznej wydanych w Polsce do 1919 roku. Wybór ten opracowano na podstawie bibliografii, przypisów i komentarzy zawartych w publikacjach twórców opisanych w recenzowanej pracy.

W zamieszczonej na końcu „Bibliografii” ujęto tylko te prace, które dostarczyły informacji biograficznych dotyczących prezentowanych psychologów.

Na pytanie, dla kogo przeznaczona ma być praca K. Czarneckiego, można odpowiedzieć, że dla tych, którzy interesują się psychologią i naukami pokrew-



nymi oraz edukacją w jej najrozmaitszych przejawach. Przede wszystkim dla nauczycieli i dla młodzieży akademickiej studiujących nauki o wychowaniu. Przeznaczony jest i dla pracowników nauki z obszaru szeroko pojmowanych nauk o wychowaniu.

Autor posługuje się językiem prostym. Układ książki jest spójny, logiczny i uporządkowany, zaś strona edytorska bez zarzutu. Jest to praca potrzebna i wartościowa. Tekst publikowany cechuje rzetelność i staranność opracowania, wzbogaci on Czytelnika o cenny materiał do przemyśleń i konfrontacji.

*Piotr Kowalik*

## **Dyrektor Szkoły**

Nr 6/2002

Skup M.: System edukacji w Danii, s. 32.

Nr 7–8/2002

Wlazło S.: Teoria a praktyka kierowania szkołą, s. 23.

Czyszewicz-Staniak L.: Edukacja ustawiczna w XXI wieku, s. 27.

## **Edukacja Medialna**

Nr 2/2002

Pielachowski J.: Sami klienci, recepta na jakość szkoły, s. 5.

Sopicka H., Karolak M.: Wykorzystanie szkolnej pracowni komputerowej, s. 52.

Nr 3/2002

Koziej S.: Rola multimediiów w edukacji XXI wieku, s. 31.

## **Nowa Edukacja Zawodowa**

Nr 4/2002

Drajczyk A.: Wybrane aspekty wdrożenia reformy szkolnictwa zawodowego, s. 9.

Karpiński W.: Elastyczna edukacja zawodowa w Anglii, s. 11.

Szlosek F.: O aktywnym nauczaniu zawodu – cz. III, s. 14.

Nr 5/2002

Kwiatkowski S.: Dziś i jutro kształcenia zawodowego, s. 9.

Żbikowska Z.: Kształcenie ogólnozawodowe w liceach profilowanych, s. 13.

Moos J.: Planowanie i organizacja procesu kształcenia w liceum profilowanym, s. 17.

Ziętek A.: Kultura organizacyjna w szkole, s. 27.

Woźniak I.: Uznawanie dyplomów i świadectw w Unii Europejskiej, s. 29.

## **Edukacja Studia Badania Innowacje**

Nr 2/2002

Osmańska-Furmanek W., Furmanek M.: Edukacja medialna i informatyczna pedagogów, s. 28.

Wołek Z.: Perspektywy kariery młodzieży prowincjonalnej, s. 65.

## Contents

### COMMENTARY 7

**Henryk Bednarczyk:** Adult Education – Social Service..... 7

### INAUGURATION OF THE ADULT EDUCATION 2002/2003 9

**Ewa Przybylska:** „*Week of Adult Education*” – as a way of dissemination of continuing education idea ..... 9

**Tomasz Maliszewski:** Folk-Universities in the face of the present times challenges – story of one initiative from Pomerania .... 16

**Stefan Szmidt:** Why Kresy 2000 Foundation ..... 25

**Stanisław Kaczor, Teresa Sarleja:** Wszechnica Roztoczańska Association achievements and perspectives ..... 25

**Henryk Bednarczyk:** Self-organisation and education of the local, rural societies ..... 29

### PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND IN THE WORLD 37

**Jerzy Stochmialek:** Open education and distance learning in globalisation processes..... 37

**Barbara Piątkowska:** Toward open education ..... 48

**Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska:** Work as a main form of activities of adults ..... 52

**Maja Buczkowska-Gola:** Professional development of teachers ..... 58

**Wolfgang Reichelt, K. Hensge:** Virtual forum for trainers..... 65

### EXPERIENCES OF CONTINUING ADULT EDUCATION 73

**Zbigniew Kramek:** Local systems of vocational education ..... 73

**Tadeusz Gawlik:** Educational activities SIMP ..... 80

<b>Marta Czechowska:</b> Social Pedagogues education on the Polish Universities .....	84
<b>Janusz Skwarek:</b> Teachers development.....	92
<b>Teresa Sagan:</b> „What is going on in the nests?” – ecology education project .....	99
<b>Anna Soin, Rafał Soin, Jacek Tyczyński:</b> New way of preparation multimedia teaching materials .....	103
<b>Agnieszka Roguska:</b> Support of local cultural development with participation of cable TV – on the research basis (abstract)..	108

## **ADULT EDUCATION AND THE LABOUR MARKET 109**

<b>Andrzej Sołoma:</b> Human resources as a Olsztyn businessman wealthy .....	109
<b>Jolanta Religa:</b> Pre-accession programme of human resources development for Mazovia Region – project Phare 2001 .....	115

## **INTERNATIONAL CO-OPERATION 119**

<b>Krzysztof Symela:</b> Training needs analysis in the Leonardo da Vinci project „European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies” .....	119
---	-----

## **OUTSTANDING OF EDUCATIONAL WORKERS 127**

Professor Tadeusz Wujek – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	127
Memory of Professor Wanda Rachalska – <i>Krystyna Lelińska</i> .....	129

## **CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA 131**

## **WORTH READING 140**

## **CONTENTS 145**

## **INHALTSVERZEICHNIS 147**

## **СОДЕРЖАНИЕ 149**

## Inhaltsverzeichnis

### KOMMENTAR 7

Henryk Bednarczyk: Erwachsenenbildung – einer Sozialdienst..... 7

### GESAMTPOLNISCHE INAUGURATION DES SCHULJAHRES DER ERWACHSENENBILDUNG 2002/2003 9

Ewa Przybylska: „Die Woche der Erwachsenenbildung” als die Promotionweise des Lebenslanges Lernen ..... 9

Tomasz Maliszewski: Volkshochschulen angesichts der Herausforderungen der Gleichzeitigkeit – zur einige Pommerninitiative ..... 16

Stefan Szmidt: Warum Stiftung *Kresy 2000* ?..... 25

Stanisław Kaczor, Teresa Sarleja: Die Gesellschaft *Wszechnica Roztoczańska* – die Leistungen und Perspektive ..... 29

Henryk Bednarczyk: Selbstorganisation und Bildung der ländlichen Gemeinschaften ..... 31

### PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT 37

Jerzy Stochmiałek: Offene Bildung und *kształcenie na odległość* in Globalisierungsprozesse ..... 37

Barbara Piątkowska: Zur offenen Bildung ..... 48

Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Arbeit als die Hauptform der Tätigkeit der Erwachsenen ..... 52

Maja Buczkowska-Gola: Berufliche Fortbildung der Lehrer/innen..... 58

Wolfgang Reichelt, K. Hensge: Virtuelles Forum für die Ausbilder/innen ..... 65

## **ERFAHRUNGEN DER WEITERBILDUNG DER ERWACHSENEN 73**

<b>Zbigniew Kramek:</b> Lokale Systeme der Berufsbildung .....	73
<b>Tadeusz Gawlik:</b> Bildungstätigkeit von SIMP .....	80
<b>Marta Czechowska:</b> Bildung der Sozialpädagogen in polnischen Universitäten .....	84
<b>Janusz Skwarek:</b> Fortbildung der Lehrer .....	92
<b>Teresa Sagan:</b> „Was ist los in Nester?“ – Ein Projekt der ökologischen Bildung .....	99
<b>Anna Soin, Rafał Soin, Jacek Tyczyński:</b> Neue Methode von Vorbereitung des multimedialen Lehrmaterials .....	103
<b>Agnieszka Roguska:</b> Unterstützung der Kulturentwicklung bei Beteiligung Kabelfernsehen. Ergebnisse der Forschungen (Zusammenfassung) .....	108

## **ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT 109**

<b>Andrzej Sołoma:</b> Humanressourcen als der Schatz der Olsztynener Geschäftsmänner .....	109
<b>Jolanta Religa:</b> Entwicklung von Humanressourcen für Masowien – Phare 2001 .....	115

## **INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT 119**

<b>Krzysztof Symela:</b> Analyse der Bildungsbedürfnissen in Leonardo da Vinci Projekt - <i>Eurpäische Bank für die Entwicklung von modularen Lehrprogrammen und Unterrichtstechnologien</i> “ – <i>EMCET DE BANK</i> .....	119
---	-----

## **PERSONEN DER BERUHMTEN BILDUNGSTRÄGER 127**

Der Professor Tadeusz Wujek – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	127
Nachruf Frau Wanda Rachalska – <i>Krystyna Lelińska</i> .....	129

**KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN** 131

**LESESWERTES** 140

**CONTENTS** 145

**INHALTSVERZEICHNIS** 147

**СОДЕРЖАНИЕ** 149

## Содержание

### КОММЕНТАРИИ

7

**Хенрик Беднарчик:** Просвещение взрослых – общественная служба..... 7

### ТОРЖДЕСТВЕННОЕ НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 2002/2003

9

**Эва Пшибыльска:** „Недели образования взрослых ” – формой промоции непрерывного образования ..... 9

**Томаш Малишевски:** Народные университеты по отношению к современным вызовом – т.е. речь о одной поморской инициативе ..... 16

**Стефан Шмидт:** Почему Фонд Кресы «Окрайна 2000» ..... 25

**Тереса Сарлея, Станислав Качор:** Ассоциация ростоцаньский университет – достижения и перспективы ..... 29

**Хенрик Беднарчик:** Самоорганизация и образование обществ сельских районов..... 31

### ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ

37

**Ежи Стохнялэк:** Открытое и на расстояние обучение а процесс глобализации ..... 37

**Барбара Пионтковска:** В сторону отрытого образования..... 48

**Малгожата Вашкевич-Стефаньска:** Труд, как основная форма деятельности взрослого человека ..... 52

**Мая Бучковска-Гола:** Профессиональное совершенствование учителей ..... 58

**Вольганк Рейхельт, К. Генсге:** Виртуальное форум для работников в системе политучебы..... 65

**ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ВЗРОСЛЫХ 73**

<b>Збигнев Крамэк:</b> Локальные системы профессионального образования.....	73
<b>Тадеуш Гавлик:</b> Образовательная деятельность Ассоциации инженеров и механиков польских .....	80
<b>Марта Чеховска:</b> Обучение общественных педагогов на польских университетах .....	84
<b>Януш Скварек:</b> Совершенствование учителей.....	92
<b>Тереса Саган:</b> «Что происходит в гнездах» – проект с области экологического образования .....	99
<b>Анна Соин, Рафал Соин, Яцек Тычиньски:</b> Новый способ приготовления мультимедиаальных материалов для обучения ....	103
<b>Агнешка Рогульска:</b> Поддержка развития локальной культуры с участием кабельного телевидения – результаты исследований....	108

**ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ, А РЫНОК ТРУДА 109**

<b>Анджей Солома:</b> Человеческие ресурсы богатством ольштиньских бизнесменов .....	109
<b>Йолянта Релига:</b> Программа развития человеческих ресурсов для Мазовии – проект Phare 2001 .....	115

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО 119**

<b>Кшиштоф Сымеля:</b> Анализ потребности в области совершенствования в проекте Леонардо да Винчи «Европейский банк развития модульных программ и образовательных технологий» .....	119
---	-----

**ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 127**

Профессор Тадеуш Вуек – <i>Хенрик Беднарчик</i> .....	127
Воспоминание о Профессор Ванде Рахальской – <i>Кристина Лелиньска</i> .....	129

**КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ  
СИМПОЗИУМЫ 131**

**ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 140**

**CONTENTS 145**

**INHALTSVERZEICHNIS 147**



## Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków, łącznie ze spacjami). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst na dyskietce, złożony w programie Word dla Windows lub przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: [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:  
BP-H P.B.K. S.A. Kraków I O/Radom 11101473-401470000338  
Cena 1 egz. wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.**



*Starostwo Powiatowe w Zwoleń*



ISSN 1507-6563



07>

9 771507 656021