

EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

3(46)/2004

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

3/2004



*Południowy skraj Kozienickiego Parku Krajobrazowego
– zalew w Siczkach k. Radomia*

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**

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

3(46)/2004

RADA PROGRAMOWA

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworczyk, dr Christ Gronkholm (Finlandia),
dr Wiesław Gworys, dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB;
dr Kurt Habekost (Dania), prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
prof. Jozsef Katus (Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk,
mgr Zbigniew Kuźmiński, dr hab. Maria Pawłowa, prof.
PR; dr hab. Ryszard Parzęcki, prof. AB; dr Roman Patora,
mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski, dr hab.
Ewa Przybylska, prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski
(Francja), prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja),
dr hab. Jerzy Stochmiątek prof. APS, prof. Janos Sz. Toth
(Węgry), dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Jolanta Religa, Marcin Olifrowicz

Fotografia na okładce: Jekatierina Bielowa

Redaktor tomu: Iwona Kacak

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

RECENZJE – Rada Programowa

KOMENTARZ

WYBRANE REFERATY

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

DORADZTWO ZAWODOWE

SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE, SEMINARIA
INFORMACJE, PRZYKŁADY
DOBREJ PRAKTYKI

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
– ukazuje się od września 1993 roku, nakład 44 tomu
– 600 egzemplarzy, łącznie 51 900 egz.

Tłumaczenia:
Język angielski – Małgorzata Jesionek
Język niemiecki – Jolanta Religa, Rafał Wawrzyński
Język rosyjski – Galina Cisowska

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań **Naukowych**

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2004



KOMENTARZ**5**

- Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania
– *Henryk Bednarczyk* 5

WYBRANE REFERATY Z V ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO**7**

- Tadeusz Aleksander:** Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004) 7
- Stanisław Kawula:** Pedagogika społeczna w koncepcji społeczeństwa ryzyka 22
- Andrzej Radziewicz-Winnicki:** Urbanizacja *versus* Globalizacja. Edukacja w obliczu marginalizacji społecznej 31

**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE****43**

- Paweł Świerczek:** Kierunki badań socjopedagogicznych nad kształceniem i adaptacją społeczno-zawodową w aktualnych warunkach Polski 43
- Katarzyna Ofat-Wojcieszak:** Dynamiczne czytanie – nowa umiejętność w społeczeństwie opartym na wiedzy 48

DORADZTWO ZAWODOWE**55**

- Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura:** Nowe uregulowania prawne z poradnictwa zawodowego 55
- Iwona Pacaj-Jasiuk:** Praca zawodowa i edukacja dorosłych 64
- Anna Wierzchowska-Szymanek:** Szkoła dobrej praktyki doradztwa zawodowego czy lokalna sieć partnerstwa dla doradztwa zawodowego? 69
- Barbara Baraniak:** Szkoła miejscem pracy doradcy zawodowego .. 73

Danuta Oleksiak: Rola doradztwa metodycznego w doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych	82
---	----

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW	95
---------------------------------------	-----------

Tadeusz Lewowicki – <i>Joanna Tomczyńska</i>	95
Kazimierz Zbigniew Kwieciński – <i>Joanna Tomczyńska</i>	98

KONFERENCJE, SEMINARIA, INFORMACJE, PRZYKŁADY DOBREJ PRAKTYKI	101
--	------------

V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania” – <i>Iwona Kacak</i>	101
Warsztat badawczy pracownika nauki – <i>Joanna Bubicz</i>	101
Nowoczesne techniki informacyjne w nauce, edukacji i doradztwie dla wsi i rolnictwa – <i>Tomasz Kupidura</i>	104
Edukacja i służby socjalne jako czynnik integracji uchodźców i imigrantów w społeczeństwach wielokulturowych – <i>Iwona Kacak</i>	105
Henryk Depta, Józef Pólturzycki, Hanna Solarczyk (red.): Edukacja kulturalna dorosłych: raporty z badań międzykulturowych	105
Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie – <i>Iwona Kacak</i>	106

CONTENTS	109
-----------------	------------

INHALTSVERZEICHNIS	111
---------------------------	------------

СОДЕРЖАНИЕ	113
-------------------	------------

Komentarz

PRZETRWANIE I ROZWÓJ JAKO NIEZBYWALNE POWINNOŚCI WYCHOWANIA

Tegoroczny wrzesień jest miejscem kolejnego doniosłego spotkania uczonych na V już Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, obradującym we Wrocławiu od 23 do 25.09.2004.

To ważny i interesująco pomyślany zjazd naukowy poruszający aktualne problemy i wyzwania współczesnego świata wobec pedagogiki i edukacji. Hasło zjazdu, które zapożyczyłem jako tytuł tradycyjnego komentarza już 46 numeru naszego kwartalnika zwraca uwagę na interdyscyplinarność proponowanych sekcji wykraczających tematycznie poza tradycyjne subdyscypliny pedagogiczne.

W rozdziale V przedstawiamy krótką informację o zjeździe. W rozdziale I wśród wybranych referatów Zjazdu zamieszczamy wybrane fragmenty referatów profesorów: Tadeusza Aleksandra, Stanisława Kawuli i Andrzeja Rodziewicza-Winnickiego. W kolejnych numerach opublikujemy kolejne referaty. Wybrane referaty przedstawiają aktualny stan andragogiki i ośrodków naukowych w Polsce oraz wybrane aspekty pedagogiki społecznej ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń marginalizacji.

Poruszana często na naszych łamach problematyka doradztwa zawodowego tym razem jest przedstawiona w aspekcie jego miejsca w szkole, w pracy nauczycieli.

Mamy zaszczyt przedstawić w tym numerze sylwetki dwóch wybitnych współczesnych pedagogów polskich, profesorów: Tadeusza Lewowickiego i Zbigniewa Kwiecińskiego.

W poprzednim roku akademickim obydwaj profesorowie zostali uhonorowani zaszczytnym tytułem doktorów honoris causa Akademii Pedagogicznej w Krakowie i Uniwersytetu Opolskiego. Serdecznie gratulujemy.

Profesor Zbigniew Kwieciński jako Prezes Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego już piąty raz organizuje Zjazd Pedagogiczny.

Profesor Tadeusz Lewowicki wiele kadencji przewodniczył Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN. Na zjazd Komitet przygotował specjalne wydanie „Rocznika Pedagogicznego” pod redakcją profesorów: Marii Dudzikowej i Tadeusza Lewowickiego.

Zachęcam do lektury tego specyficznego i bogatego wydawnictwa zawierającego prawie 40 ekspertyz, analiz, sprawozdań.

Przekazuję serdeczne gratulacje i życzenia profesorowi Stefanowi M. Kwiatkowskiemu, który po postępowaniu konkursowym wybrany został na kolejną kadencję na

stanowisko dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Widoczna jest bardzo wysoka aktywność instytutu w działalności wydawniczej, organizacji studiów podyplomowych oraz rozwoju kadr naukowych szczególnie w obleganych seminariach doktoranckich. Może po tym konkursie jest nadzieja na bardziej owocne, konkretne współdziałanie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministra Nauki i Informatyki. Nie ma potrzeby udowadniać konieczności zdynamizowania badań pedagogicznych, a tego bez wsparcia finansowego wykonać nie można.

We wrocławskim zjeździe uczestniczy zasłużona dla współpracy polsko-ukraińskiej w naukach pedagogicznych profesor Nella Griegoriewna Niczkało – sekretarz Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Z okazji jeszcze młodego jubileuszu proszę Panią Profesor o przyjęcie najserdeczniejszych życzeń: zdrowia, nowych osiągnięć naukowych, satysfakcji i radości, a przede wszystkim zachowania Pani wielkiej wrażliwości i umiejętności współpracy.

Tradycyjnie w sierpniu w Zuberku odbyło się kolejne seminarium metodologiczne organizowane przez prof. dr hab. Franciszka Szloska „Badanie, dojrzewanie, rozwój, praca”. Seminarium uczciło również 70-lecie znanego psychologa i pedagoga Kazimierza Czarneckiego.

Krótko przed zjazdem pedagogicznym w związku z 85-leciem Państwowej Inspekcji Pracy odbyła się również we Wrocławiu międzynarodowa konferencja naukowa „Wspólna Europa – wspólne zasady i priorytety inspekcji pracy”.

Na drugim krańcu Polski w Białowieży w tym samym czasie odbyło się „XX Międzynarodowe Seminarium Wykładowców Ergonomii”.

W październiku w Toruniu, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych i Uniwersytet Mikołaja Kopernika organizuje międzynarodowe warsztaty „Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie”.

Zbliżają się konkursy na kolejne projekty pilotażowe w programie Leonardo da Vinci, Phare, Sokrates, a także w polskich programach strukturalnych: Rozwój Zasobów Ludzkich, Zintegrowany Program Rozwoju Regionalnego.

Trwają prace nad nowelizacją ustawy o Wyższej Szkole oraz finansowaniu nauki.

Tak duża ilość informacji to znak, że wakacje już się skończyły. Życzę przyjemnej lektury.

Henryk Bednarczyk

Wybrane referaty z V Zjazdu Pedagogicznego

Tadeusz Aleksander

Przewodniczący Zespołu Andragogiki KNP PAN

STAN WSPÓŁCZESNEJ REFLEKSJI ANDRAGOGICZNEJ W POLSCE (LATA 1995–2004)¹

Stopień instytucjonalizacji

Współczesne zajmowanie się teorią kształcenia i wychowania dorosłych w naszym kraju wyraźnie się zinstytucjonalizowało. Realizowane jest w szkołach wyższych – głównie uniwersytetach i akademiach pedagogicznych, a także w nielicznych na terenie Polski instytutach naukowo-badawczych z obszaru humanistyki i nauk społecznych (np. Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie). Problematykę tę coraz częściej spotyka się także w uczelniach technicznych (w tym i wojskowych), gdzie w jednostkach humanistycznych, zajmujących się np. kształceniem pedagogicznym przyszłych inżynierów, omawiane są m.in. zagadnienia doksztalcania i doskonalenia zawodowego, a uczący na nich nauczyciele akademicki podejmują niejednokrotnie refleksję nad kształceniem dorosłych. Przykładem – Zakład Edukacji Ustawicznej na Wydziale Zarządzania i Marketingu w Politechnice Rzeszowskiej, Centrum Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej czy też Zakład Pedagogiki Instytutu Nauk Społecznych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

W uniwersytetach i akademiach pedagogicznych refleksja andragogiczna uprawiana jest w trzech różnych jednostkach organizacyjnych: katedrach i zakładach andragogiki (pedagogiki dorosłych), zakładach jednostkowych o innej nazwie, zakładach zbiorowych (2 nauki) i instytutach niemających jeszcze wyspecjalizowanych zakładów andragogicznych.

¹ Wybrane fragmenty artykułu; Rocznik Pedagogiczny 27/2004, s. 163–184.

W dwu polskich uniwersytetach sprawami oświaty dorosłych zajmują się jednostki wyżej, przynajmniej formalnie, zorganizowane i wyżej notowane w strukturach szkół wyższych, tj. katedry. Są to Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego (powstała z Zakładu zorganizowanego w 1957 roku) i Katedra Pedagogiki Dorosłych w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (założona w 2002 roku).

Zakłady andragogiki działają jako jednostkowe agendy w następujących polskich uniwersytetach: im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetach: Łódzkim, Rzeszowskim, Wrocławskim oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Wyłączywszy najstarszy uniwersytet polski (UJ), w którym już w 1946 roku zorganizowano pierwszą w Polsce Katedrę Oświaty i Kultury Dorosłych, tworzenie wymienionych agend (katedr, zakładów) przypadło na lata 1957–2004. Jest to okres najintensywniejszego rozwoju organizacyjnego i strukturalnego polskiej andragogiki.

W dwu polskich uniwersytetach refleksję andragogiczną uprawia się w wyspecjalizowanych jednostkowych zakładach, ale o innej niż andragogika nazwie (określających raczej specjalistyczne andragogiki). W Uniwersytecie Zielonogórskim jest to Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej, a w Białymstoku Zakład Pedagogiki Międzykulturowej.

W większości wymienionych szkół wyższych działa jedna jednostka organizacyjna (katedra, zakład) zajmująca się sprawami teorii kształcenia i wychowania dorosłych. W niektórych uniwersytetach są po dwa zakłady tego typu. Tak jest w UJ, gdzie obok Zakładu Pedagogiki Społecznej i Andragogiki (prof. Tadeusz Aleksander) funkcjonuje Zakład Edukacji Kulturalnej (prof. Bogusław Żurkowski) i w Uniwersytecie w Zielonej Górze, gdzie obok Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej (prof. Józef Kargul) działa Zakład Oświaty Dorosłych (dr hab. Zdzisław Wołk). Natomiast w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu funkcjonują aż trzy zakłady „andragogiczne”: Zakład Oświaty Dorosłych (prof. Józef Skrzypczak), Zakład Kształcenia Ustawicznego (prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik), Zakład Edukacji Obywatelskiej (prof. Kazimierz Przyszczypkowski).

W prawie połowie polskich uniwersytetów i akademii pedagogicznych refleksja andragogiczna i badania z tego zakresu są uprawiane w ramach prac zakładów szerszych zakresowo niż teoria oświaty dorosłych, tj. w połączeniu z inną nauką pedagogiczną. Najczęściej jest to pedagogika społeczna, praca socjalna, pedagogika pracy lub pedagogika porównawcza. Odzwierciedlają to podwójne nazwy owych zakładów. Tak jest w UJ, gdzie w 2000 roku przeorganizowano Zakład Pedagogiki Dorosłych w Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie andragogikę uprawia się w ramach prac Zakładu Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej czy Akademii Bydgoskiej, gdzie działa Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki.

W pozostałych uniwersytetach i akademiach pedagogicznych andragogiką zajmują się osoby (niekiedy pojedyncze) zatrudnione w innych zakładach należących do instytutów nauk o wychowaniu. Są to np. Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowa-

nia Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katedra Dydaktyki Uniwersytetu Gdańskiego, Zakład Pedagogiki Społecznej i Socjologii Wychowania Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach i in.

Rozwój teorii oświaty dorosłych wspiera działalność Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, co jest zasługą prof. Henryka Bednarczyka – jednego z tamtejszych dyrektorów i redaktora ważnej serii wydawniczej, jaką jest Biblioteka Pedagogiki Pracy. Pracownicy tego Instytutu w trudnym dla polskiej myśli andragogicznej czasie podjęli się wydawania kwartalnika „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (początkowo „Edukacja Dorosłych”). W Zakładzie Poligrafii tego Instytutu drukuje się od kilku lat dużo książek z zakresu oświaty dorosłych oraz, od pewnego czasu, „Edukację Dorosłych”, kolejny kwartalnik (Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego) poświęcony sprawom oświaty dorosłych. Dzięki wsparciu Instytutu Technologii Eksploatacji zorganizowano w Polsce kilka konferencji poświęconych andragogice i sprawom praktyki oświaty dorosłych.

Stan kadrowy andragogiki

Stan kadrowy nauki o kształceniu i wychowaniu dorosłych w Polsce jest dość duży. Oszacować go można – licząc tych, którzy zatrudnieni są w wymienionych wyżej agendach, uprawiają głównie refleksję z tego zakresu – na 83 osoby zawodowo czynne; do tego dodać trzeba około 15 osób będących już na emeryturze, w tym 5 profesorów tytularnych (Olga Czerniawska, Tadeusz Gołaszewski, Dzierżymir Jankowski, Zofia Matulka, Anna Wesołowska).

Aktualnie (2004 r.) wśród zawodowo czynnych 83 osób jest 5 profesorów tytularnych (T. Aleksander, J. Kargul, M. Malewski, J. Półturzyski, J. Skrzypczak), 6 profesorów nadzwyczajnych („uczelnianych”) z tytułem doktora habilitowanego, 32 adiunktów (grupa nauczycieli akademickich w gronie andragogów najliczniejsza) oraz 23 asystentów. Nadto, przy wymienionych wyżej katedrach i zakładach, skupiają się doktoranci-uczestnicy studiów doktoranckich na różnych wydziałach i kandydaci na doktorów z tzw. „wolnego naboru” w liczbie od 2 do 3 w każdej z wymienionych agend, co stanowi około 30 osób w skali całego kraju.

Kadry te wykazują dość dużą stabilność. W obszarze andragogiki od roku 1995 przybyło 2 profesorów tytularnych i 5 doktorów habilitowanych, awansowanych szybko na stanowiska profesorskie (profesorów „uczelnianych”) i z reguły obdarzonych od razu, po habilitacji, stanowiskami kierowników zakładów, dziekanów lub prodziekanów macierzystych wydziałów.

Pozytywnym zjawiskiem, jeśli idzie o rozwój kadrowy andragogiki w ostatnich latach, jest duża liczba wypromowanych doktorów oraz spora dynamika w zakresie otwierania następnych przewodów doktorskich.

Znaczącym stymulatorem w przygotowaniu przyszłych kadr naukowych w dziedzinie teorii oświaty dorosłych stała się Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Zorganizowana została po raz pierwszy w 1999 roku z inicjatywy Zespołu Pedagogiki Doro-

słych PAN w Zielonej Górze przez prof. J. Kargula, jej kierownika i efektywnego opiekuna.

Kierunki refleksji i badań andragogicznych

Niezwykle trudno jest dokonać, ze względu na wielokierunkowość i rozległość, przeglądu (czy klasyfikacji) problematyki, która stała się przedmiotem refleksji i badań andragogicznych w Polsce w ciągu ostatniego dziesięciolecia. Jeśli przyjąć treść tej wielokierunkowej refleksji i tematykę badań, to da się w nich, oczywiście umownie, wskazać kilka głównych obszarów.

Absolutnie pierwszy i kto wie, czy nie najtrudniejszy, to antropologiczne, hermeneutyczne i aksjologiczne podstawy edukacji dorosłych. Są to więc rozważania i badania (teoretyczne) na temat istoty i cech dorosłości człowieka, możliwości i rozległości oświaty dorosłych, istoty i swoistości uczenia się dorosłych, jego podstaw etycznych i filozoficznych, edukacji jako wartości i środka doprowadzenia do osiągania określonych wartości, możliwości uczenia się i konieczności uczenia się ludzi różnych zawodów i środowisk, społecznej i indywidualnej potrzeby edukacji, społecznych zagadnień edukacji, granic i możliwości edukacji, dyspozycji psychofizycznych zaangażowanych w proces kształcenia dorosłych, postaw człowieka jako uwarunkowania dla organizacji kształcenia i uczestniczenia w nich, znaczenia i funkcji oświaty dorosłych. W rozwiązywaniu tych spraw andragodzy odwołują się do pomocy autorów prac filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych, zagadnień opisanych przez moralistów i aksjologów. Prowadzą też własne poszukiwania teoretyczno-empiryczne w tym zakresie.

Drugim, obszernym zagadnieniem, analizowanym przez współczesnych andragogów, są warunki i funkcjonowanie różnych instytucji kształcenia i wychowania dorosłych: szkół dla dorosłych: średnich i wyższych, uczelni wszechnicowych – w tym tzw. ludowych (katolickich), wychowania i kształcenia w instytucjach kultury (w tym także regionalnych), przeobrażenia tych instytucji, innowacje i postęp w organizowaniu oraz realizacji kształcenia i wychowania, ich społeczne (założone i rzeczywiste) funkcje, działalność edukacyjna zakładów pracy, funkcjonowanie instytucji oświaty dorosłych w innych krajach, rola instytucji oświaty dorosłych w życiu ludzi niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie (szkoły w zakładach karnych).

Obszar następny refleksji i badań andragogicznych w naszym kraju dotyczy warunków i procesu kształcenia się dorosłych. Są to sprawy aspiracji, impulsów, ambicji edukacyjnych ludzi i występujących u nich potrzeb kształcenia się, postaw dorosłych wobec edukacji, zainteresowań poznawczych, motywacji kształcenia się, treść tej edukacji (obywatelska, zawodowa), rodzaje i typy (formalna, nieformalna czy pozaformalna) tej edukacji. Następnie – proces i intensywność tej edukacji, edukacja w różnych środowiskach (miasto, wieś, wojsko, zakład pracy), lokalne i ponadlokalne uwarunkowania tej edukacji. Formy kształcenia: poprzez pracę, doradztwo i poradnictwo, tury-

stykę i podróżowanie, proces życia i „mocne” wydarzenia biograficzne, edukacja przez wolontariat, uwarunkowania kształcenia, efekty i wyniki.

Kolejny rozległy kierunek refleksji i badań andragogicznych w ciągu ostatnich lat w Polsce to proces wychowania w instytucjach oświaty i upowszechnienia kultury, a nade wszystko modne zagadnienie edukacji międzykulturowej, istota, cele i treści edukacji międzykulturowej, formy i zakres tej edukacji (amatorski ruch artystyczny, obszary i rewiry tej edukacji, jej efekty) percepcja sztuki, intensywność tej edukacji. W tym obszarze przedmiotem refleksji i badań staje się działalność instytucji oświaty dorosłych i upowszechnianie kultury, treść, proces, formy i metody realizowanej tam działalności wychowawczej, istota i charakter wielokulturowości w wychowaniu, zagadnienie roli dziedzictwa kulturowego w wychowaniu dorosłych, aktywność kulturalna ludzi dorosłych.

Kolejne zagadnienie to sprawy kształcenia dorosłych za pomocą środków masowych: radia, telewizji, komputera, Internetu. Dominuje w tym obszarze problematyka e-learningu jako możliwości kształcenia dorosłych. Treścią analiz stają się w tym zakresie możliwości, rzeczywisty poziom tej edukacji, jej wartość i konieczność, osiągnięte w niej efekty oraz zagrożenia płynące z jej rozprzestrzeniania się.

Bliskie powyższym są refleksje i badania nad nauczycielem (oświatowcem) dorosłych, jego drogą do zawodu, rodzajem i typologią, funkcjonowaniem w różnych obszarach kształcenia dorosłych, innowacyjnością, doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym, stanem jakościowym i statusem oświatowców w sąsiednich krajach oraz inne.

Nadal ważnym obszarem teorii badań andragogicznych jest popularyzacja wiedzy i nauki w różnych środowiskach i z rozmaitych zakresów: zdrowia, wychowania, życia i pracy, kultury życia codziennego. Przedmiotem analizy jest także sprawa: instytucji, a nade wszystko stowarzyszeń społecznych zajmujących się aktywnością dorosłych, organizacją, metodami i funkcjami popularyzacji.

O ile wymienione do tej pory kierunki refleksji i badań andragogicznych występują w interesujących nas katedrach i zakładach szkół wyższych w każdej z nich z różną siłą i przez to stają się podstawą do różnicowania tych środowisk, wydzielenia ich specyfiki i oryginalności w tym zakresie, o tyle następny kierunek ujednocila i mocno upodabnia do siebie interesujące nas środowiska naukowe. Kierunkiem tym jest kształcenie i wychowanie ludzi w wieku podeszłym i starym. Elementy działalności w tym zakresie występują w większości szkół wyższych, zajmujących się andragogiką. Przy czym dla niektórych szkół (np. Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach) jest to dziedzina główna i w zasadzie wyłączna. W tym zakresie nasze instytucje, w których uprawia się refleksje i badania nad oświatą dorosłych, zajmują się różnymi kwestiami gerontologii ogólnej (istota i proces oraz objawy starzenia się), a także gerontologii społecznej i oświatowej. (...)

Rozległym terenem rozważań i prac andragogicznych w minionym dziesięcioleciu stała się także andragogika porównawcza, zwłaszcza badania nad oświatą w Niemczech, Włoszech, Anglii, Francji, Wielkiej Brytanii, krajach Europy Środkowej

i Wschodniej, możliwością zintensyfikowania współpracy międzynarodowej w zakresie kształcenia i wychowania dorosłych, funkcjonowanie oświaty dorosłych Polonii.

Następnym obszarem badań w zakresie edukacji dorosłych w naszym kraju jest edukacja osób niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zmarginalizowanych. Rozwój andragogiki specjalnej w ostatnich latach został u nas wyraźnie przyspieszony i realizowany jest we współpracy z teorią pracy socjalnej i naukami o zdrowiu.

Kolejnym dużym zakresowo obszarem jest samokształcenie. W tym zakresie przedmiotem analizy są takie sprawy, jak: potrzeba, możliwości, warunki i proces oraz formy i metody samokształcenia, pomoce samokształceniowe, funkcje, obszary i organizacje samokształcenia.

Modne w ostatnich latach stało się w polskiej andragogice zagadnienie kształcenia kobiet. Badający te sprawy interesują się: możliwościami, potrzebami, stanem i efektami tego kształcenia, jego społecznymi funkcjami, niepowodzeniami w tym zakresie i sposobem ich przewycięzania.

Coraz częściej przedmiotem badań staje się bezrobocie i możliwość jego osłabienia przez działania edukacyjne (rekwalifikacja dorosłych).

Wszystkie wymienione zagadnienia prowadzą współczesnych andragogów polskich do dopracowywania teorii kształcenia dorosłych, zwłaszcza teorii kształcenia całościowego i ustawicznego (nieprzerwanego). Owa teoria zmierza do umiejętnego wkomponowania różnych, nawet trwających okresowo, procesów edukacyjnych w całościowy proces aktywności umysłowej człowieka dorosłego, celem uatrakcyjnienia, podniesienia jakości tego życia i uczynienia efektywniejszym, bardziej urozmaiconym i zdecydowanie bardziej sensownym.

W ostatnich latach notuje się także wejście polskiego środowiska andragogicznego w prace międzynarodowe. Przykładem są zainicjowane we wrześniu 2000 roku badania nad „Związkami międzykulturowymi sąsiadujących regionów Polski i Niemiec”. Projekt realizowany jest przez Katedrę Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego i Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej (wtedy WSP) w Zielonej Górze oraz Zakład Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. Dostarczają go także międzynarodowe badania z wiosny 2002 roku zorganizowane przez Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych z Bonn (łącznie z jego Przedstawicielstwem w Warszawie) nad kształceniem oświatowców w szkołach wyższych.

Do niewątpliwych osiągnięć w badaniach andragogicznych w minionym dziesięcioleciu należy wdrożenie i utrwalenie takiej innowacji metodologicznej, jak badania biograficzne, doskonale nadające się do poznania form kształcenia i rozwoju indywidualności osób dorosłych, w tym także seniorów. Podsumowanie refleksji i doświadczeń na ten temat dokonane zostało podczas konferencji zorganizowanej przez Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu w Łodzi we wrześniu 2000 roku, obradującej pod hasłem „Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar – przesłanki do edukacji dorosłych”. Zawiera je także obszerna zbiorowa książka *Drogi edukacyjne i ich biograficz-*

ny wymiar (Warszawa 2003) wydana pod redakcją prof. Olgi Czerniawskiej i jej współpracownicy – dr hab. E. Dubas, znanych entuzjastek tej metody badań na gruncie polskim.

Książki i wydawnictwa andragogiczne

Andragogikę polską ostatnich dziesięciu lat cechuje duża dynamika w zakresie naukowego piśmiennictwa. Wyraża się to w sporej ilości książek oraz wznowieniem edycji czasopism naukowych, „załamanej” u początku lat dziewięćdziesiątych.

Szczegółowe poszukiwania pozwalają ustalić, że w latach 1995–2004 w naszym kraju ukazało się drukiem 67 pozycji zwartych, poświęconych problematyce teorii i praktyki kształcenia dorosłych. Wśród nich jest 35, na ogół obszernych, prac zbiorowych (w tym 3 w języku angielskim) i 32 książki indywidualne. Wśród tych książek są prace o dużej wartości merytorycznej i metodologicznej, które na trwale wpiszą się, dzięki wysokiej jakości omawianej problematyki, w dzieje polskiej teorii kształcenia dorosłych. Do takich zaliczyć należy obszerny zbiorowy podręcznik *Wprowadzenie do andragogiki* (wyd. 1996) pod redakcją Tadeusza Wujka. Jako osiągnięcie wskazać też można na podręczniki Ryszarda Pachocińskiego *Andragogika w wymiarze międzynarodowym. Podręcznik dla studentów* (1998) i Tadeusza Aleksandra *Andragogika. Podręcznik dla studentów* (2002). Charakter podręcznika mają też książki Mieczysława Malewskiego *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej* (1998), Józefa Półturzyckiego – *Edukacja dorosłych za granicą* (1998), Józefa Kargula – *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej* (2001) oraz *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej* (od 1996 r. trzy wydania), dzieło Józefa Skrzypczaka – *Konstruowanie i ocena podręczników* (1996), Dzierżymira Jankowskiego *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (1999) i in. Do poważnych osiągnięć naukowych należą niewątpliwie także prace na temat funkcjonowania systemu edukacji dorosłych w innych krajach. Przykładowo wymienić tutaj trzeba książkę Olgi Czerniawskiej *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy* (1996), Ewy Przybylskiej *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec* (1999).

Jeśli mowa o książkach i wydawnictwach z obszaru andragogiki, to nie można pominąć informacji o seriach wydawniczych stworzonych w omawianym okresie. Pierwsza seria to Biblioteka Edukacji Dorosłych. Jej inicjatorami byli w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu prof. Anna E. Wesołowska (redaktor BED) i prof. Józef Półturzycki, twórcy tamtejszego dynamicznego ośrodka andragogicznego. Pierwsza książka z tej uniwersalnej serii poświęconej teorii i praktyce kształcenia dorosłych ukazała się w 1994 roku pt. *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*. Od tej pory do 2004 roku ukazało się w tej serii, drukowanej w Wydawnictwie Adam Marszałek w Toruniu, 30 wartościowych, z reguły okazałych objętościowo, prac zbiorowych i samodzielnych pozycji autorskich, traktujących o najrozmaitszych sprawach teorii i praktyki kształcenia dorosłych w Polsce i innych krajach (oczywiście

z przewagą państw europejskich, a zwłaszcza krajów Europy Południowo-Wschodniej). Seria ta jest dzisiaj wszechstronnym kompendium wiedzy na temat różnych zagadnień współczesnego kształcenia dorosłych w Polsce i innych krajach.

Trzeba też pamiętać o drugiej, wspomnianej już i nowszej, ale ambitnie przygotowywanej i wydawanej serii pod tytułem Dyskursy Młodych Andragogów. Seria ta prezentuje dorobek każdej kolejnej Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Rozpoczęto jej wydawanie w 1999 roku i do połowy 2004 roku opublikowano 5 okazałych tomów.

Wiele dobrych publikacji andragogicznych powstało u nas w ostatnim okresie z okazji jubileuszów osób zasłużonych dla rozwoju nauk pedagogicznych, w tym także teorii kształcenia i wychowania dorosłych: Zygmunta Wiatrowskiego (*Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*, 1998), Stanisława Kaczora (*Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, 1999), Anny E. Wesołowskiej (*Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, 2001), Tadeusza Wujka (*Edukacja dorosłych – służba społeczna*, 2002), Tadeusza Nowackiego (*Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, 2003). Dowodzi to naukowo stymulacyjnej funkcji takich jubileuszy, i to nie tylko, w andragogice.

Omawiane książki andragogiczne wydawane są przez różne wydawnictwa, głównie szkół wyższych. W minionych latach wykreowane jednak zostały dwa wydawnictwa specjalizujące się w drukowaniu książek andragogicznych: początkowo Wydawnictwo Adam Marszałek w Toruniu, dzięki któremu odbudowano główny nurt wydawniczy (czasopisma, książki) po załamaniu w latach dziewięćdziesiątych, następnie Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, aktualnie (2004 r.) główny wydawca książek i czasopism andragogicznych w naszym kraju.

Poważnym osiągnięciem wydawniczym w obszarze andragogiki polskiej jest wydawanie trzech pism: „Edukacja Dorosłych” – kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, sponsorowany przez Przedstawicielstwo Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) i „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” – kwartalnik naukowo-metodyczny, stowarzyszeń oświatowych współpracujących z Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu. Oba pisma powołano (w nieco innych kręgach oświatowców) w 1993 roku. Początkowo miały nawet jednakową nazwę (co niewprawnych czytelników wprowadzało niejednokrotnie w zakłopotanie). Do końca 2003 roku w przypadku pierwszego ukazało się 41 numerów (każdy prawie 150 stron), zaś „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” zakończyła rok 2003 wydaniem 43 (o podobnej objętości) numerów. Pisma te zawierają podobne działy, w których publikowane są rozprawy teoretyczne z dziedziny oświaty dorosłych, informacje o praktyce edukacyjnej w kraju i rozwoju kształcenia dorosłych za granicą, informacje o konferencjach, seminariach i nowościach wydawniczych, charakterystykę sylwetek znanych andragogów i działaczy oświatowych oraz recenzje książek.

Trzecim pismem poświęconym teorii i praktyce kształcenia dorosłych jest „Rocznik Andragogiczny”, wydawany od 1994 roku. Pierwszy tom, o objętości 227 stron, ostatni (z dotychczas wydanych) dziesiąty z 2003 roku liczy już 318 stron. Początkowo drukowane było dzięki pomocy niemieckiego Akademickiego Stowarzyszenia Edukacji

Dorosłych (AUE) w Bielefeld. Następnie już w Polsce, najpierw w Wydawnictwie Adam Marszałek w Toruniu, a od 1999 roku w Zakładzie Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. „Rocznik” wydawany jest również dzięki wsparciu finansowemu Przedstawicielstwa Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV), a od roku 1995 także Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. W każdym numerze drukowano od 20 do 30 artykułów, sporo doniesień z praktyki oświatowej, informacji o nowościach wydawniczych i recenzji.

Należy zaznaczyć, że miejscem publikacji rozpraw z dziedziny teorii i praktyki dorosłych były również wydawnictwa zaliczane do „zeszytów” naukowych poszczególnych uczelni, a także inne pisma społeczno-kulturalne (np. „Edukacja i Kultura” – kwartalnik Instytutu Studiów Politycznych PAN i Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku), pisma regionalnych oddziałów Polskiej Akademii Nauk (np. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych w Krakowie). Drukowano je też w „Polskim Uniwersytecie Ludowym” – kwartalniku Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, „Pedagogice Społecznej”, „Studiach Socjologicznych”, „Przeglądzie Humanistycznym”, „Roczniku Pedagogicznym”, „Pedagogice Pracy”, „Scenie” – miesięczniku Towarzystwa Kultury Teatralnej, „Życiu Muzycznym” – miesięczniku Polskiego Związku Chórów i Orkiestr, „Twórczości Ludowej” – kwartalniku Stowarzyszenia Twórców Ludowych.

Poważnym osiągnięciem naukowym w zakresie andragogiki, zamykającym minione dziesięciolecie, było opracowanie przez prof. Tadeusza Wujka *Polskiej bibliografii oświaty dorosłych 1971–1995*. Jeśli sporządzenie bibliografii w danej dziedzinie wiedzy wyrażać może stopień jej naukowej konsolidacji i dojrzałości, to czasochłonne i pracochłonne sporządzenie takiej bibliografii (wydanie jej miało miejsce w roku 2003 już po śmierci Autora) przez prof. Tadeusza Wujka uznać trzeba za ważny etap w rozwoju powojennej andragogiki polskiej.

Konferencje andragogiczne

Niewątpliwie mocną stroną współczesnej andragogiki polskiej są konferencje andragogiczne. Co roku organizowane są 3–4 poważne ogólnopolskie przedsięwzięcia tego typu². Organizatorami ich są katedry i zakłady zajmujące się w uniwersytetach i w akademiach pedagogicznych refleksją andragogiczną i badaniami z tego zakresu. Jedne z nich miały charakter stały, jak np. Toruńskie Konferencje Andragogiczne urządzone przez lata przez Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej UMK w Toruniu. Zainicjowane zostały przez prof. A.E. Wesołowską i J. Pólturzyckiego w 1994 roku. Odbywały się do roku 2000 (było ich 8). Każda na inny ważny społecznie temat, np. „Nauczyciele edukacji dorosłych” (1995), „Innowacje w edukacji dorosłych”

² Omówione tutaj zostaną konferencje większe, z reguły ogólnopolskie, międzynarodowe. Pomijamy natomiast konferencje i seminaria wewnątrz poszczególnych uczelni, też oryginalne i efektywne, jeśli idzie o rozwój myśli i badań andragogicznych. Przykładem doroczne wyjazdowe, z reguły wiosenne, seminaria organizowane przez pracowników Zakładu Andragogiki UMCS z Lublina w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą.

(1996), „Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej” (1998), „Reforma oświaty a potrzeby i zadania edukacji dorosłych” (1999), „Kobiety w edukacji dorosłych” (2000).

Inne konferencje organizowane są co pewien czas przez poszczególne katedry i zakłady w uniwersytetach i akademiach pedagogicznych przy wsparciu Zespołu Pedagogiki Dorosłych PAN. Ich przykładem w ostatnich latach są konferencje przygotowane przez Zakład Andragogiki UMCS w Lublinie na temat „Edukacja dorosłych – teoria i praktyka w okresie przemian” (Lublin 12–13 października 1998 roku) oraz „Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice” (Puławy 13–14 października 2002 roku), a także konferencja zorganizowana przez nowo powstałą Katedrę Pedagogiki Dorosłych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego na temat „Problemy aksjologiczne w edukacji dorosłych” (10–11 czerwca 2003 roku).

Do ważnych należą także konferencje poświęcone osobowości i pracy nauczyciela dorosłych (oświatowca). Przykładem konferencja w dniach 5–6 grudnia 2001 roku we Wrocławiu nt. „Nauczyciel andragog u progu XXI wieku”, zorganizowana przez Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Wrocławskiego i Dolnośląskie Koło Towarzystwa Pedagogicznego przy Wyższej Szkole Oficerskiej. Analizę tego zagadnienia kontynuowano na kolejnej ogólnopolskiej konferencji urządzonej w tym samym środowisku 3–4 grudnia 2003 roku.

Bywają też konferencje okolicznościowe organizowane przez andragogów, np. z okazji określonego jubileuszu lub rocznicy współpracy. Do takich należała m.in. konferencja ogólnopolska zorganizowana w dniach 18–19 maja 2004 roku na temat „Człowiek dorosły istota nieznaną” przez Zakład Oświaty Dorosłych UŁ z okazji dwudziestolecia współpracy z prof. H. Griese (Niemcy).

Sprawy teorii i praktyki kształcenia dorosłych były także obecne w programach konferencji ogólnopedagogicznych. Przykładem duża konferencja zorganizowana 26–27 września 2000 roku w UJ z okazji siedemdziesięciopięciolecia powołania w tej Uczelni Katedry Pedagogiki, na której sporo miejsca poświęcono m.in. strategiom rozwoju teorii oświaty dorosłych w wymienionym środowisku.

Ważne też są dotychczasowe konferencje Zespołu Pedagogiki Dorosłych PAN organizowane przy okazji kolejnych ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych: we wrześniu 1998 podczas III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu odbyły się obrady Sekcji oświaty dorosłych zorganizowane przez prof. J. Skrzypczaka pt. „Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej”. Analogiczną Sekcję zorganizowano podczas IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego odbytego 20–22 września 2001 roku w Olsztynie. Kierowana wtedy przez profesorów M. Malewskiego, J. Półturzyckiego i A.E. Wesołowską obradowała nad zagadnieniem „Edukacja dorosłych w erze globalizmu”.

Ewenementem konferencyjnym w skali kraju są studenckie konferencje andragogiczne, organizowane przez słuchaczy specjalizacji andragogicznej Uniwersytetu Warszawskiego. Patronują im dziekan Wydziału UW oraz kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki. Pierwszą zorganizowano w 1997 roku. W maju 2004 roku

odbyła się już VIII Studencka Konferencja Naukowa Specjalności Andragogicznej. Jej tytuł brzmiał „Jakość wykształcenia a perspektywy zawodowe”. Program tych konferencji przygotowują w całości studenci, oni też realizują je z zastosowaniem najnowszej teorii organizacji³.

Trzeba także przypomnieć, że w naszym kraju zorganizowano kilka międzynarodowych konferencji. Urządzono je staraniem kilku instytucji: z reguły – działającego w Polsce Przedstawicielstwa Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV), niekiedy Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz poszczególnych uczelni wyższych.

Na trwałe w dzieje polskiej teorii oświaty dorosłych wpisała się międzynarodowa konferencja w Kamieniu Śląskim (30 czerwca–3 lipca 2002 roku) na temat „Edukacja dorosłych na początku XXI wieku”⁴. Organizatorem było Przedstawicielstwo Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) i Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Uniwersytet Opolski oraz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Podobną międzynarodową konferencję planuje na październik 2004 roku Zakład Edukacji Dorosłych i Pedagogiki Porównawczej UMK z Przedstawicielstwem Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) na temat „Edukacji dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie”.

Kształcenie andragogiczne studentów

Przez 10 lat wypracowywano także kształcenie andragogiczne studentów. Wypracowano, mówiąc najogólniej, dwa rodzaje tego kształcenia. Pierwszy to standardowe (z reguły 45 godzin) wykłady i ćwiczenia z andragogiki na kierunkach pedagogicznych w uniwersytetach i akademiach pedagogicznych, pracy socjalnej, pedagogice opiekuńczej, animacji kultury, pedagogice socjalnej na studiach stacjonarnych i zaocznych, głównie (zgodnie ze standardami ministerstwa, na studiach licencjackich, chociaż w niektórych szkołach wyższych, także na studiach uzupełniających, magisterskich, II stopnia). Do niedawna były to studia 5-letnie. Dzisiaj, ze względu na reorganizację studiów w naszym kraju, zgodnie ze standardami Procesu Bolońskiego, ma to głównie miejsce na studiach licencjackich, co nie wydaje się rozwiązaniem szczęśliwym. Teoria oświaty dorosłych jest przedmiotem dość trudnym. Jej skuteczne uczenie się wymaga od studenta znacznej dojrzałości umysłowej i społecznej, dlatego wydaje się odpowiedniejsze nauczanie jej na studiach uzupełniających, magisterskich, II stopnia.

Drugi typ andragogicznego kształcenia studentów szkół wyższych to specjalności (od II roku) i specjalizacje (IV i V rok) andragogiczne na studiach pedagogicznych. Owe specjalizacje noszą takie nazwy, jak: pedagogika w zakresie oświaty dorosłych

³ Patrz: E. Skibińska: *Studenckie konferencje naukowe specjalizacji andragogicznej*. „Rocznik Andragogiczny” 2003, s. 204–209.

⁴ *Adult Education at the begining of the 21 century. Theoretical and Practical Contexts* (red. E. Sapia-Drewniak, Z. Jasiński, H. Bednarczyk). Opole – Radom – Bonn 2002.

(UŁ), edukacja ustawiczna (UMK), oświata dorosłych z animacją (UR), animacja kultury (UO, UJ), pedagogika dorosłych (UW), pedagogika pracy i andragogika (Akademia Bydgoska), doradztwo zawodowe (Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Katowicach), andragogika specjalna (Akademia Pedagogiki Specjalnej). Wypracowano dla tych specjalności i specjalizacji stosowne plany nauczania, w których zamieszczone zostały różne przedmioty andragogiczne (z reguły w wymiarze około 450 godzin), których nauczanie ma na celu zapoznać słuchaczy z ogromem wiedzy andragogicznej – nie tylko w naszym kraju. Elementem kształcenia na takich kierunkach studiów są także seminaria magisterskie z zakresu wybranych nauk andragogicznych.

Nadto, w szkołach wyższych, które mają prawo nadawania stopni doktora, zorganizowane są studia doktoranckie bądź przeprowadza się przewody doktorskie indywidualnie z tzw. „wolnego naboru”.

W minionym dziesięcioleciu wypracowana została także formuła studiów podyplomowych z zakresu teorii oświaty dorosłych. Zaprojektowano ją i zrealizowano w Zakładzie Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej UMK w Toruniu. Są to oryginalne studia podyplomowe dla kadry kierowniczej instytucji oświaty i kultury dorosłych.

Osiągnięcia

Do ważnych osiągnięć teorii kształcenia i wychowania dorosłych w Polsce należy wspomniany już rozwój ilościowy i jakościowy refleksji i badań, których efektem jest zawartość charakteryzowanych wcześniej książek i czasopism naukowych. Sporym osiągnięciem jest duża dynamika życia naukowego – wyrażona w mnogości konferencji krajowych i międzynarodowych, a także masowym kształceniu andragogicznym wszystkich studentów pedagogiki, czasem także studentów pracy socjalnej, szkół technicznych i medycznych – zwłaszcza pielęgniarskich. Do osiągnięć należy także zaliczyć tworzenie różnego rodzaju studiów specjalnościowych i specjalizacyjnych z zakresu andragogiki (oświata dorosłych, edukacja ustawiczna, animacja kultury, doradztwo zawodowe, pedagogika pracy). W kręgach andragogów dopracowano, w nowych warunkach, plany nauczania i programy tych studiów. Podsumowany też został w pewnym stopniu dorobek andragogiczny lat wcześniejszych w postaci przygotowanej przez prof. T. Wujka – *Polskiej bibliografii oświaty dorosłych 1971–1995*.

Nadto, do poważnych osiągnięć andragogiki polskiej tego czasu należy rozwinięcie i pogłębienie współpracy zagranicznej. Andragodzy polscy nawiązali kontakt z wieloma uniwersytetami zagranicznymi i stowarzyszeniami oświaty dorosłych. Przykładem – Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych (DVV), którego Przedstawicielstwo od lat działa w Warszawie i wspiera oświatę dorosłych w całym kraju, współfinansując wydawanie czasopism i książek, współorganizując konferencje, wysyłając za granicę polskich andragogów, finansuje także wiele inicjatyw edukacyjnych w naszym kraju. Mocna też jest współpraca andragogów polskich z Europejskim Związkiem Edukacji Ustawicznej (EUCEN) – (Zakład Andragogiki UMCS), Międzynarodową Organi-

zacja Folkloru (IOV) – (Zakład Andragogiki UMCS), Europejskim Stowarzyszeniem Badań Oświaty Dorosłych (ESREA) – (Uniwersytet Wrocławski, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP), Stałą Konferencją dla Badań Naukowych (Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki UJ, Zakład Badań nad Kulturą i Pracą Uniwersytetu Opolskiego). Znana jest współpraca andragogów polskich z różnymi agendami UNESCO. Współpracują także poszczególne zakłady z instytucjami zagranicznymi: Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego z podobnymi instytucjami w Niemczech, Włoszech i Francji, Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej w Toruniu z instytucjami w Anglii i Niemczech, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki UJ z uniwersytetami na Słowacji, Zakład Andragogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego z uniwersytetami we Lwowie i Tarnopolu.

Nowością we współpracy zagranicznej staje się sięganie polskich środowisk andragogicznych po fundusze zagraniczne. Przykładu tego dostarcza Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. Uzyskał on we współpracy z instytucjami Unii Europejskiej środki na finansowanie 2 grantów: m.in. na opracowanie modelu ośrodka doskonalenia i doskonalenia zawodowego (Dorota Koprowska). Realizował on też w ramach współpracy z instytucjami unijnymi 5 projektów badawczych: z funduszu Phare i Leonardo da Vinci.

Do niewątpliwych osiągnięć polskiej andragogiki ostatnich dziesięciu lat zaliczają niektóre zakłady teorii oświaty dorosłych wymianę studentów z innymi uniwersytetami (w tym także z zagranicznymi), urządzenie konferencji naukowych, sporządzenie ekspertyz w zakresie kształcenia dorosłych dla władz samorządowych i państwowych, założenie strony internetowej i inne.

Do umiędzynarodowienia polskiej andragogiki przyczynia się dystrybucja (różnymi kanałami) zagranicznych czasopism i książek andragogicznych, a także informacji o nich (recenzje) w polskich czasopismach andragogicznych.

Zasygnalizowany rozwój i osiągnięcia polskiej andragogiki to wynik nie tylko wzrostu ilościowego i aktywności kadr skierowanych w obszar refleksji i badań andragogicznych, ale także wsparcie, jakie przyszło dla naszej teorii i praktyki kształcenia w ramach współpracy kulturalnej z Niemcami, ze strony działającego od 1991 roku w Warszawie Przedstawicielstwa Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych. Przedstawicielstwo, kierowane przez wyjątkowo oddanego sprawom polskiej oświaty dorosłych Norberta F.B. Gregera (do 1997), a następnie dr hab. Ewę Przybylską, inicjuje i wspiera polskie projekty i badania w zakresie kształcenia dorosłych, finansuje część wydawnictw, subsydiuje polskie czasopisma andragogiczne. Współorganizuje większość konferencji poświęconych problematyce kształcenia dorosłych.

Podobne wsparcie płynie też (m.in. subsydiowanie czasopism, kwartalnika „Edukacja Dorosłych” i „Rocznika Andragogicznego”) ze strony powstałej w roku 1997 Polsko-Niemieckiej Fundacji Edukacji Dorosłych, której założycielem i pierwszym prezesem jest dr Norbert F.B. Greger.

Wsparcie i pomoc dla naszej andragogiki płynie też ze strony rodzimych instytucji społecznych. Do takich należy Porozumienie Organizacji Oświaty Dorosłych. Powstało w 1995 roku. Jego celem jest podejmowanie inicjatyw zmierzających do podnoszenia jakości usług edukacyjnych, dostosowania prawa oświatowego do potrzeb osób dorosłych, promowanie ważnych światowych dokumentów odnoszących się do edukacji dorosłych. Redaguje szereg czasopism oświatowych. W 2003 roku tworzyło je 12 sygnatariuszy⁵.

Wymienione osiągnięcia, a konkretnie znaczący rozwój instytucjonalny i kadrowy (zwłaszcza kadry młodszej), rozwinięcie do niewyobrażalnych rozmiarów kierunków refleksji i badań andragogicznych, duża ilość książek oraz artykułów, wypracowanie nowej metodologii (badania biograficzne) badań, odbudowa czasopiśmiennictwa naukowego (w sensie nie tylko powołania nowych pism, co wypracowania ich naukowego profilu i specyfiki), rozwinięcie i utrwalenie kierunków działalności stowarzyszeń andragogicznych, rozbudowa i utrwalenie międzynarodowej współpracy, ogromny wzrost liczby studentów kształconych w różnych specjalnościach andragogicznych, a nawet opublikowanie obszernej *Polskiej bibliografii oświaty dorosłych 1971–1995* – upoważniają do wniosku, że czas od roku 1995 do 2004 był okresem najintensywniejszego i najbardziej wielokierunkowego rozwoju teorii i praktyki kształcenia i wychowania dorosłych w Polsce.

Zamierzenia i plany na przyszłość

Rozpoznanie dokonane przez autora niniejszego szkicu przekonuje, że we wszystkich ośrodkach refleksji i badań nad kształceniem dorosłych formułowane są jednoznaczne plany dalszego rozwoju działalności naukowej. Zmierza ona w kilku kierunkach. Pierwszy to dopracowanie do końca formy instytucjonalnej, uprawianie myśli andragogicznej. Najczęściej jest to (uniwersytety i akademie pedagogiczne, w których nie ma jeszcze zakładu andragogiki) założenie zakładu poświęconego tworzeniu teorii i rozwojowi badań andragogicznych (np. Uniwersytet w Białymstoku), zaś dopracowanie i umocnienie struktury organizacyjnej w tych uczelniach, w których takie jednostki naukowe istnieją.

Drugi kierunek tych planów sprowadza się do rozwoju kadrowego katedr i zakładów zajmujących się refleksją i badaniami nad kształceniem dorosłych. Są to plany starań o nadanie kolejnym osobom tytułu naukowego, uzyskanie habilitacji i zakończenie przewodu doktorskiego. W przypadku kadry najmłodszej – otwarcie nowych przewodów doktorskich, zwiększenie liczby doktorantów itp. W zakresie dydaktyki – dopracowanie planów i programów nauczania andragogiki dla studentów kierunków pedagogicznych, unowocześnienie, rozszerzenie i udoskonalenie planów nauczania

⁵ *Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych – 8 lat działalności* (red. H. Bednarczyk, A. Kirejczyk). Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2003.

oraz programów kształcenia na specjalnościach andragogicznych oraz ujednoczenie organizacyjne tych studiów według zaleceń Deklaracji Bolońskiej. W planach kształcenia nie brak propozycji zorganizowania różnego typu studiów zaocznych z dziedziny andragogiki oraz studiów doktoranckich.

Imponujące są w środowisku współczesnych andragogów polskich plany współpracy z ośrodkami naukowymi o podobnym profilu w kraju oraz za granicą. Jeśli zaś idzie o planowane kierunki rozwoju refleksji i badań andragogicznych, to dotyczą one wielu zagadnień: głównie jednak budowania teorii kształcenia całościowego, kształcenia na odległość (z wykorzystaniem środków masowych, wydawnictw, a zwłaszcza Internetu), możliwości optymalizacji kształcenia dorosłych w warunkach stworzonych przez transformację ustrojową i społeczno-gospodarczą, badań z zakresu gerontologii i geragogiki, budowy modelu wychowania wielokulturowego, edukacyjnej profilaktyki marginalizacji (zwłaszcza bezrobocia i samotności) oraz dewiacji, zagadnień przygotowania, kwalifikacji i jakości pracy kadr oświaty dorosłych, pełniejsze włączenie się w projekty badań tworzonych przez władze Unii Europejskiej.

Owe jasne i jednoznaczne, ale nadal stale dopracowywane plany rozwoju kadrowego i naukowego (liczne i różnorodne kierunki planowanej refleksji teoretycznej i badań) dowodzą dobrej kondycji współczesnej teorii kształcenia dorosłych w Polsce. Nadzieją na ich realizację jest duża liczba w naszym kraju młodych adiunktów, asystentów i doktorantów, dobrze wykształconych merytorycznie oraz metodologicznie i jednocześnie silnie motywowanych do rzetelnego uprawiania tej dyscypliny naukowej.

Widać, że plany te zmierzają do bliższego związania refleksji i badań andragogicznych z istotnymi społecznie oraz ważnymi dla ludzi różnych środowisk potrzebami oświatowymi, kulturalnymi i społeczno-gospodarczymi, powstałymi i zmieniającymi się wraz z przemianami współczesnej cywilizacji.

Stanisław Kawula

Katedra Pedagogiki Społecznej

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA W KONCEPCJI SPOŁECZEŃSTWA RYZYKA*

Dlaczego sięgam do trudnych kwestii nazywanych ryzykiem? Na przykład do polskiego syndromu **3B** (bezrobocie, bieda, bezdomność¹). Odpowiada na to Rychard Rorty w ostatnim wywiadzie. Skąd to się bierze, że jedni ludzie (nawet gdy są bogaci) mają raczej lewicową postawę, a inni (nawet gdy są biedni) raczej prawicową? Oto jego argumentacja:

„Myślę, że pierwotne są predyspozycje, które wynosimy z domu. Wszystko potem (dop. S.K.) zależy od idei, które przyswajamy w dzieciństwie. Potem każdy z nas może ewaluować – pod wpływem własnych przeżyć, książek i ludzi, których spotyka – ale zazwyczaj w naszym doświadczeniu szukamy raczej potwierdzenia predyspozycji nabytych w młodości. Czynniki intelektualny przeważnie jest drugorzędny” (*Polityka* nr 15/2004, s. 54).

Co oznacza koncepcja analizy nowoczesnego społeczeństwa wg istniejącego **ryzyka**?

„Ryzyko oznacza układ pojęciowy i dobór kategorii, przy pomocy których można uchwycić pogwałcenia i zniszczenia immanentnej dla cywilizacji natury. Można ocenić znaczenie oraz to, na ile stanowią one palący problem. Można także stwierdzić, jakimi sposobami dysponujemy, aby problem ten odsunąć i/albo rozwiązać. Ryzyko jest umiarkowaną **drugą moralnością** dla obrony wyeksploatowanej już **nienatury**” (U. Beck, 2002, s. 104).

Twierdzenie obiegowe – „bieda jest hierarchiczna a smog niedemokratyczny” – nie jest zdaniem U. Becka prawdziwe. Bo ryzyko dopadnie wcześniej czy później także tych, którzy je produkują czy czerpią korzyści. Także bogaci i potężni nie są przed nimi dostatecznie zabezpieczeni. Jest to jego zdaniem tzw. – **efekt bumerangowy**. Konsumentów „na pokaz” również doświadczają niepewności.

1. Jakie są zatem dzisiejsze **oblicza społeczeństwa ryzyka**? Czy społeczeństwo polskie jest ryzykiem? Oto kluczowe pytania, także dla rozważenia współczesnych kontekstów wychowania i pedagogiki.

* Referat przygotowany do wygłoszenia podczas trwania obrad **V Zjazdu Pedagogicznego**, Wrocław, 23–25 września 2004.

¹ Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej. *Kastalia*, Olsztyn 2002.

Koncepcja ta powstała w opozycji do społeczeństw zrównoważonego rozwoju, integracji, kooperacji i solidarności. Niemcy są co prawda społeczeństwem ryzyka, ale nie zagrażają sąsiadom. U. Beck zaleca, aby Polacy opisali swoje ryzyko!

Pod koniec XX wieku ukazał się szereg syntetycznych i analitycznych prac na temat stanu i perspektyw życiowych człowieka w XXI wieku na globie ziemskim. Niektóre z nich miały zabarwienie onomastyczno-estetyczne, jak koncepcja ponowoczesności lub późnej nowoczesności; inne zaś charakter katastroficzny, np. koncepcja „końca historii” czy „końca człowieka” Francisa Fukuyamy, lub stanowiły rozwinięcie tezy Federico Mayora, że teraz „[...] widmo krąży nad światem”, a także „zderzenia cywilizacji” Samuela Huntingtona w połowie lat 90. Przez wiele lat dużą popularnością wśród reprezentantów nauk społecznych cieszyła się teoria Ulricha Becka, dotycząca „społeczeństwa ryzyka”. Warto zatem zastanowić się nad aktualnością tej koncepcji i poszukać jej odniesień w naukach pedagogicznych, zwłaszcza w pedagogice społecznej. Z głównych założeń tej teorii można wysunąć reperkusje ogólniejsze dotyczące współczesnego wychowania i tzw. edukacji środowiskowej, czy też regionalnej i społecznej (M. Winiarski, 2000; P. Petrykowski, 2003; M. Mendel, 2001).

Koncepcja społeczeństwa ryzyka funkcjonować będzie jako model analizy o przedłużonej perspektywie i czasie, a nie jako kategoria „wybuchowa” jak chce Lech Witkowski.

2. Koncepcja **społeczeństwa ryzyka** i jego segmentów miała być przeciwstawieniem końcowej fazy społeczeństw **industrialnych**, które nie mogą już dalej rozwijać się i popadają w cykliczne kryzysy. Antidotum nie stanowią ich kolejne transformacje, ale nasilające się walki różnorodnych „ryzyk” wywołujących powstawanie napięć i niezalutowanych kwestii społecznych **indywidualnych** (np. tzw. wojny na tle różnic kulturowych i religijnych, walki plemienne, podziały klasowe lub kastowy system edukacji).

Zdaniem Zygmunta Baumana sprawiedliwe społeczeństwo rozpoznajemy po tym, że robi sobie wyrzuty, iż nie jest wystarczająco sprawiedliwe. W naszym kraju podobnie jak w wielu innych mamy do czynienia z wieloma konfliktami, które obecnie można nakreślić jako sytuację człowieka i społeczeństwa znajdującego się na rozdrożu (Z. Bauman, 2003, s. 28).

Jednak – „ofiary systemu ścielą się gęsto” – zauważa dalej Z. Bauman. „Namnożyło się znów w Polsce Janków Muzykantów, przed bramami szkół wyższych ustawiono strażników sprawdzających nie talenty, lecz zawartość portfela. Rosną szeregi ludzi zbędnych, a jeszcze szybciej zastępy takich, co się zaliczenia do tej grupy obawiają (s. 28), [...] na rozdrożu nieoznakowanym i nienaniesionym na żadną z przekazanych przez poprzednie pokolenia map. W konflikcie, o którym tu mowa, pozostają dwie naczelne wartości jednako dla godnego, a nawet znośnego życia niezbędne – choć często trudne do pogodzenia: **wolność i pewność**” (podkreśl. – S. K., tamże).

Z tych właśnie powodów Ulrich Beck mówi, że żyjemy już w społeczeństwach ryzyka lub **podwyższonego ryzyka** (U. Beck, 2002). Pesymiści wręcz twierdzą, że polski wczesny kapitalizm stanowi przykład społeczeństwa ryzyka w całości. Społeczeństwo

ryzyka (risk society) to takie, w którym zachodzące przemiany, funkcjonujące mechanizmy oraz powoływane instytucje, w dużym stopniu, potencjalnie lub rzeczywiście zagrażają obywatelom, gdyż nie dają im **pewności** egzystencjalnej na przyszłość. Wielkie, średnie i małe organizacje, struktury i działania nie są obliczalne i przewidywalne dla „maluczkich”. Termin społeczeństwa ryzyka wprowadził w początkach lat 80. Ulrich Beck; 1986). Tłumaczenie jego prac z języka niemieckiego na język polski pojawiło się niemal 20 lat później. Dzisiaj odnosimy koncepcję autora do rozpatrywania mechanizmów wywołujących różnorodne negatywne skutki we współczesnych społeczeństwach, regionach, enklawach, społecznościach, grupach, rodzinach i indywidualnych biografiach ludzkich (S. Kawula, 2004).

3. Ryzyko i związana z nim niepewność człowieka obejmuje nie tylko sferę ekonomiczną (rynek, ubezpieczenia, inwestycje, wartość waluty), ale obecnie lokuje się niemal we wszystkich obszarach ludzkiego życia. Poza gospodarką, szczególnie wyraziście ryzyko uzewnętrznia się w sektorze politycznym i szerzej – w sprawowaniu władzy – oraz w stosowaniu techniki, informatyki, nauki czy nawet w regulacji przyrody (np. produkty modyfikowane genetycznie). Pomimo postępujących odkryć w mikro- i makro-skali, widmo ryzyka i niepewności stale nam towarzyszy. Dotyczy ono także tych, którzy w imię zasady *big business*, ryzyko to produkują i czerpią profity (A. Krause, 2000, s. 34). Przykładem może być sytuacja mająca miejsce we współczesnej oświacie, gdzie same patenty i certyfikaty (matura, dyplom, tytuł), które jeszcze w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku ułatwiały dostęp do rynku pracy, obecnie stwarzają jedynie szansę udziału w ogólnym podziale deficytów rynkowych. Szanse te wzrastają przy promowaniu niektórych zachowań jak: umiejętność samoprezentacji, lojalność, komunikatywność, dyspozycyjność, rezygnacja z życia rodzinnego, czasu wolnego, prywatności itp. Ulrich Beck nazywa to nowym systemem indywidualności ludzkiej, ale zarazem instytucjonalnie reglamentowaną lub kontrolowaną atomizacją życia jednostkowego (U. Beck, 2002, s.71). Jest to pesymistyczna i wręcz deterministyczna strategia życia człowieka w społeczeństwie ryzyka. Bardziej „ludzka” wydaje się koncepcja społeczeństwa ponowoczesnego Zygmunta Baumana, a zwłaszcza jego pojęcie życia w ambiwalencji. Jest to kluczowe pojęcie epoki ponowoczesnej, ponieważ jest przejawem nowego ducha wolności jednostkowej i społecznej, wyzwoleniem ze sztywnych więzów państwa i koniecznych wyborów.

Inny raport z września 2003 roku wskazuje m.in., iż tylko trzecia część ofert z urzędów pracy w Polsce dociera oficjalną drogą do poszukujących jej bezrobotnych, a reszta „przecieka” obiegiem prywatnym! W takich też warunkach człowiek w początkach XXI wieku powinien – mimo wszystko – realizować swą strategię życia według formuły – zarazem: „działać i być” (B. Suchodolski, 2003, s. 148–150).

Obecnie mamy zjawisko **zderzenia cywilizacji**. Jest to tytuł artykułu i książki użyty przez Amerykanina Samuela P. Huntingtona w połowie lat 90. Huntington ostrzegł, że po upadku bloku radzieckiego światu zagraża chaos na tle nowych konfliktów etniczno-kulturowych, przede wszystkim między Zachodem a cywilizacją islamską. By

temu zapobiec, Ameryka powinna objąć światowe przywództwo, a Zachód bronić swej wyjątkowej cywilizacji, zwłaszcza po atakach 11 września. Krytycy zarzucają teorii Huntingtona, że hegemonia USA i Zachodu, zwłaszcza narzucana siłą, zaostrzy tylko konflikty, które miałyby rozładować występujące kolizje kulturowe.

4. Czy koncepcja społeczeństwa ryzyka mieści się w jakiejś szerszej wizji współczesnego świata? Jakie są inne kategorie pozwalające na wyjaśnianie współczesności?

Spółeczeństwo globalne i rodzina polska w niektórych sferach funkcjonowania powinna przestać funkcjonować jako obszar **podwyższonego ryzyka**. W zakresie położenia materialnego rodziny można niestety nadal mówić o dwóch biegunach: obszarze biedy i obszarze dostatku (obfitości). Wyraźnym przykładem na istnienie negatywnej selekcji jest położenie osób i ich rodzin z tzw. **syndromu 3B** (bezrobocie, bieda i bezdomność). Mirosława Marody sądzi wręcz, że współczesna Polska podzielona jest na trzy segmenty: sektor instytucji prywatnych (Polska „sprywatyzowana”); sektor instytucji publicznych (Polska „budżetowa”) i instytucji zabezpieczenia społeczno-socjalnego (Polska „na zasiłku”). Są to tzw. „trzy Polski”. Obszar zwiększonego ryzyka stanowi grupa osób i ich rodzin z kręgu Polski „na zasiłku”. Krąg tych osób na początku trzeciego tysiąclecia znacznie się poszerzył. Jego część stanowią osoby zdolne jedynie do przetrwania – stali klienci pomocy społecznej, zgłaszający się do ośrodków pomocy społecznej po zasiłek wraz z rodzicami i uczący tego swoje dzieci (tzw. „dziedziczenie biedy”). Obraz podzielonego na trzy segmenty socjalne społeczeństwa polskiego został potwierdzony przez dane liczbowe uzyskane ze Spisu Powszechnego w roku 2002 (tabela 1).

Tabela 1. Gospodarstwa domowe według głównego źródła utrzymania w latach 1988 i 2002

Wyszczególnienie	Ogółem	Główne źródło utrzymania gospodarstwa domowego					
		w tym					
		dochody z pracy w sektorze publicznym	dochody z pracy w sektorze prywatnym		z niezarobkowych źródeł		na utrzymaniu
			razem	w tym w swoim gospodarstwie rolnym	razem	w tym z emerytur i rent	
w tyś	w odsetkach						
Ogółem							
1988	11970	55,0	17,9	12,1	27,1	26,2	-
2002	13337	19,5	32,1	4,9	43,0	37,6	3,9
Miasta							
1988	7864	62,7	8,2	1,1	29,1	28,1	-
2002	8964	21,8	29,3	0,4	42,2	36,8	5,1
Wieś							
1988	4106	40,0	36,6	33,3	23,4	22,7	-
2002	4373	15,6	37,9	14,3	44,5	41,2	1,5

Źródło: GUS, www.stat.gov.pl, s. 74–81.

Edukacja poddaje się z kolei takiej specyficznej logice, która zachęca uprzywilejowane klasy do izolowania swoich dzieci w „dobrych szkołach”, „dobrych liceach” i „dobrych uniwersytetach” oraz do globalizacji ich szans życiowych poprzez umożliwianie im ponadnarodowych karier szkolnych i uniwersyteckich; naznaczonych później piętnem edukacyjnej **hyperelitarności** i skrajnego **konsumeryzmu**. Jednocześnie powierza się edukacji narodowej smutne zadanie zarządzania szkolnymi niepowodzeniami i rozdawnictwem dyplomów zdewaluowanych już na rynku pracy. Staje się ona zatem kastową strukturą w układach lokalnych i szerszych (w tym międzynarodowych – F. Mayor, 2001).

Mechanizmom i procesom tym podlegają też współczesne **rodziny**, stanowiące jeszcze nadal podstawowe komórki społeczeństw i społeczności. Kastowość w Polsce obejmuje np. koligacje rodzinne nowobogackich, gangsterów, polityków itd. oraz biedna materialnego i kulturowego niedostatku i biedy. Właśnie Ulrich Beck stwierdza, że każdy człowiek ma dzisiaj szukać na własną rękę i za pomocą własnego sprytu indywidualnych środków zaradczych dla swoich społecznych niedomagań (U. Beck, 2002, s. 29). Ale czy wszyscy mogą to zrobić?

Zofia Kawczyńska-Butrym wśród rodzin indywidualnego i społecznego ryzyka wyróżnia rodziny funkcjonujące w **enklawach ubóstwa** (wielkomiejskie, w byłych PGR-ach na wsi). Zdaniem autorki badań w okresie polskiej transformacji da się wyróżnić dwa rodzaje ubóstwa: naznaczone i społeczne przełomu (Z. Kawczyńska-Butrym, 2003, s. 101). Spośród głównych cech ubóstwa naznaczonego zauważyć można jego wizualny i „zapachowy” walor oraz dodatkowe tło „przestrzenne”. Jest to bowiem nie tylko cecha niskiego położenia społecznego jednostek i ich rodzin, ale ma także szerszy kontekst lokalny i przestrzenny. Skupia bowiem podobną do siebie zbiorowość, która niekiedy nieodwracalnie podlega materialnej, kulturalnej i psychospołecznej degradacji oraz dziedziczeniu. Badania empiryczne ukazały m.in. na rzeczywisty, bardzo niski standard życia rodzin mieszkańców popegeerowskich osiedli (zwłaszcza dzieci) i ciągły ich wysiłek o **przetrwanie**. Towarzyszy im marginalizacja, dziedziczenie kultury biedy, prowadzące do społecznego wykluczenia. Sytuacja ta wynikła ze strukturalnych i własnościowych posunięć prawnych, dokonywanych w latach 1990–1991. Wówczas nagle „z dnia na dzień” pozbawiono pracy niemal 450 tys. robotników rolnych. Obraz ten „stanowi egzemplifikację życia rodziny okresu przełomu, dotkniętej strukturalnym bezrobociem i żyjącej w specyficznych enklawach wiejskiej biedy” (tamże, s. 107). Dodać należy, iż nikt przez szereg lat głośno nie upomniał się o egzystencję żyjących tam jednostek i rodzin **podwyższonego ryzyka**. Ich sytuację może łagodzić nowa Ustawa o zatrudnieniu socjalnym z dnia 18 lipca 2003 roku, w której przewiduje się siedem grup osób podlegających zatrudnieniu socjalnemu lub wspieraniu – poprzez centra integracji społecznej. Wśród tych grup widzi się bezrobotnych pozostających bez pracy co najmniej 36 miesięcy. Jednak ryzyko w Polsce (dla osób z obszaru ubóstwa) posiada następujące cechy: gettyzację, juvenizację, feminizację i uporczywość. Tak dzieje się zarówno w miastach, małych miastach i na wsi (W. Warywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, J. Krzyszkowski, 2003, s.16).

Natomiast według Anthony Giddens'a dopiero w końcu XX wieku można było mówić o **późnej nowoczesności**, której wyraźne i radykalne cechy z całą intensywnością wywierają wpływ na losy świata (A. Giddens, 2002, s. 21). Do tych nowych jakościowo rysów zaawansowanej nowoczesności zaliczyć można: zaufanie, ryzyko, nieprzejrzystość i globalizację. Tak więc ryzyko jest istotnym komponentem i cechą wszystkich współczesnych społeczeństw. Dość przewrotnie rozumiane jest **zaufanie**, które przybrało dzisiaj nową formę uzależnienia „prostego człowieka” od różnych abstrakcyjnych systemów, sterowanych przez ekspertów. Te oddalone od nas systemy to m.in.: telekomunikacja, sieci elektroniczne, transport lotniczy i kosmiczny, Internet, siły zbrojne, rynki finansowe czy systemy hydrauliczne. Są one niezbędne we współczesnym życiu, chociaż zdecydowana większość z nas nie rozumie zasad ich działania i nie ma nad nimi kontroli (M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, 2003, s. 76). W życiu codziennym jesteśmy skazani na zaufanie wobec anonimowych ekspertów i magicznych systemów. Warto jednak starać się ich poznać, aby uniknąć „kompleksu szamana”, na który 99% Ziemi jest skazanych.

Stanie się to możliwe, jeżeli unikniemy jednostronnie płynącej globalizacji, będącej swoistą **macierzą możliwości** (ale nie życiowej pewności), stwarzającą w układach lokalnych możliwość dokonywania różnorodnych wyborów, podkreślania odrębności dóbr kulturowych i indywidualizmu tożsamości ludzkich (np. zwyczaj zażywania tabaki przez Kaszubów czy produkcję oscypka przez górali, piwa koziczowego na Kurpiach i „dzyndzołków” na Warmii, a także gęsiego smalca na Kociewiu i łąckiej śliwownicy lub „samahonki” na Podlasiu). Są to naturalne egzotyczne przykłady „swojskości” w kulturze narodowej i regionalnej.

5. Co można robić dzisiaj z obszarami ryzyka?

Świata nie da się do końca naprawić nigdy, bo są ciemne strony **natury ludzkiej**, które go zawsze wypaczają! Jednak można podjąć działania na rzecz i na poziomie ukształtowania **postaw ludzkich** – Piotr Sztomka ujmuje je w czterech grupach:

- pragmatyczna adaptacja (dla siebie w codziennym życiu),
- konsekwentny optymizm (szczęśliwy los, opatrność, rozumność, wiedza i technika),
- cyniczny pesymizm (potrzeby bieżące, hedonizm),
- radykalna walka ze źródłami ryzyka (mobilizacja opinii, ruchy społeczne – anty lub alter, np. alterglobaliści) – (P. Sztompka, 2002, s. 577).

Ten pierwszy układ zależy jednak od kształtu globalnego porządku – strategii, które okażą się korzystne dla dzisiejszej i przyszłej rzeczywistości. Oto one:

- nowa umowa społeczna F. Mayor: społeczna, ekologiczna, kulturalna i etyczna,
- demokratyczny rząd światowy – R. Rorty,
- państwo światowe, a nie europejskie – Z. Bauman,
- zarządzanie gospodarką światową – T. Iwiński na wzór UNESCO, FAO, WHO czy forum ekonomicznego,

- zarządzanie adaptacyjne – Edvin Bendig,
- społeczeństwo zdolne do rozwoju – P. Tobera.

W wymiarze społeczno-edukacyjnym – ważny jest zwłaszcza model społeczeństwa zdolnego do rozwoju. Jego cechy to: ciągłość, regeneracja, dobrostan, kooperacja. Natomiast **złudzeniem** pozostaje idea zapanowania nad różnorodnymi przejawami ryzyka we współczesnym świecie i różnych kręgach ludzkiego życia.

6. W początkach XXI wieku warto zastanowić się nad modelem społeczeństwa zdolnego do rozwoju (sustainable society)

Jednak większość Ziemi posiada dzisiaj świadomość globalnego ryzyka, które idzie w parze z rozwojem nowoczesnych produktów komunikacji i instytucji korporacyjnych. Natomiast na poziomie codziennego działania nikt już nie zastanawia się, jak zapobiegać globalnym katastrofom. Większość ludzi odgradza się od tych problemów, koncentruje się na „sprywatyzowanych” strategiach **przetrwania** i niejako wymazuje ze swego życia scenariusze ryzyka na większą skalę. Straciwszy nadzieję na możliwość zapanowania nad szerszym środowiskiem biosocjokulturowym, ludzie współczesności wycofują się często z osobistych i ograniczonych światów, oddając się psychicznemu i fizycznemu samodoświadczeniu (m.in. terapii, medytacjom). Rezygnują ze swego wpływu na bieg zdarzeń.

Anthony Giddens nazywa to **separacją doświadczenia** (tamże, s. 234). Jak zatem budować poczucie solidarności społecznej wśród ludów, narodów, państw w wieku XXI? W moim przekonaniu, jedną ze strategii jest przyjęcie koncepcji społeczeństwa zdolnego do **rozwoju**.

Z ujęcia globalnego wynikają trzy **źródła** regulacji zachowań zbiorczych i indywidualnych człowieka: 1) organizacje międzynarodowe o charakterze ekonomicznym, dysponujące kapitałem oraz systemem prawnym; 2) państwo jako organizacja polityczna, administracyjna i prawna danej wspólnoty ludzkiej; 3) naród jako byt naturalnie ukształtowany w procesie historycznym przez zbiorowości żyjące razem, tworzące kulturę, język, materialne warunki bytowania oraz więzi pokrewieństwa, wspólnotowości, przyjaźni, pracy itp. Zwłaszcza trzeci wymiar kwestii społecznych jest bliski działaniom pedagogicznym. Podmioty te, łącznie funkcjonujące, mogą regulować standardy życia współczesnych krajów, regionów i grup ludzkich. Państwa, narody we współczesnym świecie są nadal mocno zróżnicowane i podzielone, ale zarazem coraz bardziej połączone siecią wzajemnych zależności, chociaż szereg czynników utrudnia współpracę między państwami-sąsiadami i nadal generuje konflikty na tle etnicznym, religijnym czy politycznym (P. Tobera, 1999, s. 149).

Jakie zatem cechy powinny posiadać państwa i ich społeczeństwa, które nie tylko mają problemy przetrwania, ale są zdolne do przetrwania, a następnie do dalszego rozwoju? Składa się na to kilka elementów natury strukturalnej i funkcjonalnej, a mianowicie: 1) zachowania swego istnienia przez dłuższy okres (**ciągłość**); 2) posiadania mechanizmów powstrzymujących przed upadkiem, kryzysem (**regeneracja**); 3) za-

chowania swych struktur starych lub nowych i ładu społecznego w dobrym stanie (**dobrostan**); 4) wspomaganie, wzmacnianie, pomaganie w wyzwaniu energii społecznej i indywidualnej dla dobra wspólnego (**kooperacja**).

Systematycznie ujmując te cechy można stwierdzić, że społeczeństwo zdolne do **przetrwania i rozwoju** to takie, które charakteryzuje się stosunkami opartymi na wzajemnym wspomaganie swoich istotnych składników (osób, grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, wspólnot etc.) w różnych układach (zwłaszcza globalnych i lokalnych). Działanie takich społeczeństw zapewnia warunki bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego oraz zapewnia swym członkom względnie trwałe standardy egzystencji (psychofizycznej, społecznej, duchowej, kulturalnej). Konkretny zakres działalności obejmuje: a) zachowanie i polepszenie stanu zdrowia ludności, bezpieczeństwa pracy, edukacji i uczestnictwa w kulturze; b) równowagę ekologiczną; c) warunki niezbędne do odnowy sił człowieka; d) szanse i możliwości rozwoju gospodarczego w skali globalnej, regionalnej i indywidualnej. Społeczeństwo o tak spójnie widzianych cechach jest określone również jako społeczeństwo „stabilnego rozwoju” lub „rozwoju zrównoważonego”. To takie wreszcie, które nie tylko zaspokaja **bieżące potrzeby** swych mieszkańców (regionów, zbiorowości) ale i nie blokuje jednocześnie możliwości ich zaspokajania przyszłym pokoleniom (J. Tinbergen, 1995, s. 4). Zwłaszcza to drugie wyzwanie (równocześnie zadanie), zaliczyć można do obszaru bieżącej działalności pedagogicznej i polityki społecznej państwa lub jego agend.

W wielu krajach świata stwierdzono bowiem, że nawet skokowy i długotrwały wzrost gospodarczy nie doprowadził do całkowitej likwidacji głodu, nędzy, bezrobocia, bezdomności (tzw. prawo **4 i 3B**). Nie przyczynił się też do zaspokojenia w szerszej skali wyższych jakościowo potrzeb człowieka końca XX wieku (m.in. potrzeb uczestnictwa w kulturze ujętej selektywnie, rozwoju wielowymiarowego osobowości, bliskich więzi z innymi, ładu moralnego). Jednak w społeczeństwie zdolnym do przetrwania i do rozwoju, kluczową kwestią jest dostrzeżenie dwóch rodzajów potrzeb ludzkich: a) **potrzeb niedostatku** – zwłaszcza podstawowych potrzeb ludzi biednych w różnych układach i zakresach, których czasowo lub trwale nie będą w stanie samodzielnie zaspokoić; b) **potrzeb** prowadzących do rozwoju jednostek, grup i społeczności w różnych układach życia. Oznacza to zarazem świadomość ograniczeń narzuconych przez stan gospodarki i techniki oraz organizacji państwowych (w tym norm prawnych), które nie powinny nadmiernie krępować zdolności godnego życia do równomiernego zaspokajania potrzeb bieżących i przyszłych (obywateli, grup ludzkich o zróżnicowanym położeniu).

We współczesnym globalizującym się świecie nie da się już odizolować „świata dostatniego” od „świata niedostatku”. Kształt współczesności prezentuje się nam nie jako „kopuła racjonalizmu” i skuteczności czy służby państwa wobec swych obywateli, ale jako obszar generowania różnorodnych zagrożeń i kryzysów. Jednak regulacja kwestii społecznych poprzez kryzysy, a nie racjonalną politykę państwa i jego terenowych agend (ośrodków pomocy społecznej, interwencji kryzysowej, działań samorządowych i pozarządowych). Tendencje te należy szybko zmieniać chcąc w XXI wieku realizo-

wać model społeczeństwa zdolnego do rozwoju. Sytuacja poszerzającego się obszaru biednych i ubogich prędzej czy później będzie się odbijać na egzystencji bogatych (niepokój o zgromadzone dobra, izolacja w zbudowanych przez siebie enklawach etc. W dobie ryzyka globalnego, regionalnego i lokalnego istnieją jedynie **złudzenia**, że będzie można nad nim zapanować. Wskazać można też na jego wszechobecność niejako pośrednią (np. terroryzm, powodzie, kataklizmy sejsmiczne) dla współczesnego człowieka, ale ryzyko sięga przede wszystkim naszej codziennej egzystencji.

7. Post scriptum

Tymczasem jednak nasz kraj jest postrzegany po swej akcesji do Unii Europejskiej jako **biedny**. Oto dane ilościowe w ujęciu regionalnym: regiony o najniższym produkcie krajowy brutto na jednego mieszkańca to Lubelskie (31,7 proc. średniej w Unii 25 państw), Podkarpackie (32,3 proc.), Warmińsko-Mazurskie (32,8 proc.), Podlaskie (34,3 proc.) i Świętokrzyskie (34,6 proc.). Szósta na liście najuboższych regionów poszerzonej Unii jest cała Łotwa (36,6 proc.), nieznacznie wyprzedzająca Opolskie (36,8 proc.) i najbiedniejszy region Węgier, Eszak-Magyarország (37,0 proc.). Najbogatsze z regionów wchodzących do Unii to stołeczne regiony Czech – Praga (148,6 proc. średniej) i Słowacja – Bratysława (111,7 proc.) i budapeszteński Kozepe-Magyarország (89,2 proc.).

Na Warmii i Mazurach bez pracy jest 175 610 osób. Na koniec lutego stopa bezrobocia wynosiła 31,2 proc. i była najwyższa w kraju (średnia krajowa – 20,6 proc.). najgorsza sytuacja na rynku pracy jest w powiatach: bartoszyckim, braniewskim i gołdapskim, gdzie wskaźnik bezrobocia przekracza 35 proc. (WUS Olsztyn, 2004). Są to powiaty strefy przygranicznej z obwodem Kaliningradzkim, enklawą Rosji. Tam też znajduje się największy odsetek bezrobotnych we wsiach byłych PGR-ów oraz tzw. „mrówek” – żyjących z handlu przygranicznego. Podklasa ta żyje jednak na „własny rachunek”. Nieco lepiej wygląda sytuacja w powiatach: olsztyńskim grodzkim, elbląskim grodzkim, iławskim i nowomiejskim, gdzie wskaźnik bezrobocia jest niższy od średniej wojewódzkiej.

Literatura

1. *Animacja współpracy środowiskowej*. Red. M. Mendel. Toruń 2002.
2. Bauman Z., *O pożytkach z wątpliwości*. Warszawa 2003.
3. Beck U., *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa 2002.
4. Bogumia-Borowska M., Śleboda M., *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*. Kraków 2003.
5. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2002.
6. Kawula S., *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*. Olsztyn 2004.
7. *Kobiety i ich rodziny w osiedlach byłych pegeerów*. Red. Z. Kawczyńska-Butrym. Olsztyn 2003.

8. Krause A., *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków 2000.
9. *Lokalna polityka wobec biedy. Bieda poza granicami wielkiego miasta*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, J. Krzyszkowski. Łódź 2003.
10. Mayor F., *Przyszłość świata*. Warszawa 2001.
11. Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń 2003.
12. Rorty R., *Nowa wojna trzydziestoletnia*. Wywiad, „Polityka” 2004 nr 15.
13. Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Zagrożenia i nadzieje*. Warszawa 2003.
14. Stompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002.
15. Tobera P., *Spółeczeństwo zdolne do przetrwania*. „Acta Universitatis Lodziensis” 1999, nr 28.
16. Tinbergen J., *Przekraczanie granic. Globalne załamania czy bezpieczna przyszłość*. 1995.
17. Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa – Radom 2000.
18. *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Red. M. Morody. Warszawa 2002.

Andrzej Radziewicz-Winnicki
 Katedra Pedagogiki Społecznej
 Uniwersytetu Śląskiego

**URBANIZACJA VERSUS GLOBALIZACJA.
 EDUKACJA W OBLICZU MARGINALIZACJI
 SPOŁECZNEJ***
(wybrane fragmenty referatu)

Cały wiek XX – aż po dzień dzisiejszy – to okres niezwykle szybkich i sprawczych procesów urbanizacyjnych, a następnie – już w końcowej fazie ubiegłego stulecia – czas narastającej globalizacji. Ogromna skala i zasięg omawianych zjawisk sprawia, że należą one do najważniejszych zagadnień poruszanych we współczesnej literaturze

* Referat przygotowany do wygłoszenia podczas trwania obrad V Zjazdu Pedagogicznego PTP, Wrocław, 23–25 września 2004 (w ramach pracy Sekcji 3 grupy 1) „Edukacja wobec problemu wielokulturowości i globalizmu”.

nauk społecznych. Są one bardzo różnie definiowane, a próba systematyzacji często napotyka na poważne trudności (Por. Węgleński, 2002, s. 275). Jestem przekonany, iż warto je w sposób w miarę syntetyczny przybliżyć reprezentantom nauk o wychowaniu, w sytuacji alarmującej, nastajej z chwilą powszechnie występujących przejawów *marginalizacji społecznej*, pozostającej w oczywistym przeciwzwiązku z występowaniem obu tych procesów. Rezultaty ubóstwa wynikłe z wprowadzenia pewnych rekonstrukcji ekonomicznych w kraju doprowadziły do powstania także polskiej *underclass*. Sygnalizują o tym już od wczesnych lat dziewięćdziesiątych liczni reprezentanci nauk społecznych. Zwraca się uwagę, że niestety ani na gruncie teoretycznym, metodologicznym czy też praktycznym pozostajemy nadal bezradni w sytuacji pilnej konieczności rozwiązania nabrzmiałego i poważnego problemu ogólnospołecznego.

Marginalizacja to tyle co odrzucenie, są nimi również temporalne aspekty ubóstwa, kumulacja wielu różnych czynników marginalności społecznej w otaczającej nas codzienności. To także trwałość utrzymywania *statusu* bycia członkiem swoiście pojmowanej *podklasy* w danej strukturze społecznej.

W Polsce dostrzegane są liczne fakty, które świadczą o masowym występowaniu sygnalizowanych zjawisk i domagają się one pilnego podjęcia określonych rozstrzygnięć w obrębie prowadzonej polityki społecznej.

Przed konsekwencjami marginalności społecznej chronić mogą w pewnej mierze instytucjonalne działania systemu edukacyjnego i aktywności edukacyjnej, gdyby składały się one na racjonalną, pragmatyczną i w miarę efektywnie stymulowaną profilaktykę i kompensację społeczną.

W niniejszym tekście (referacie) postaram się przedstawić szereg refleksji, sądzę, że społecznie użytecznych, dotyczących problematyki marginalizacji na tle wyzwania się aktywności edukacyjnej. Wypromowani uczniowie opuszczający szkoły różnego rodzaju muszą bezwzględnie zostać wyposażeni w społeczne narzędzie wiedzy o własnych możliwościach przystosowania się (adaptacji) w ramach ich społecznej lokalizacji na rynku pracy, satysfakcjonującej partycypacji w narodowej i europejskiej kulturze wraz z możliwością kreatywnego jej rozwoju, pełnej informacji o specyfice zatrudnienia na terenie wszystkich państw i regionów kontynentu i towarzyszącym mu formom organizacyjnym występującym w życiu społecznym.

Pozwalam sobie powrócić do pewnej systematyzacji pojęć w związku z koniecznością zmiany dotychczasowego trybu prowadzonego postępowania eksplikacyjnego, określającego warunki zapisu – swoistej formy etnografii społecznej – w sytuacji intensywnie przebiegającej transformacji (Kempny, 2000, s. 5). Oczywistym faktem wydaje się być przekonanie, że dla zrozumienia sytuacji dzisiejszego społeczeństwa polskiego i uwidaczniających się przemian w sferze marginalizacji społecznej koniecznym stało się prześledzenie kształtu i tendencji rozwojowych współczesnego kapitalizmu (Por. Ziółkowski, 1997, s. 20–21; Kempny, 2000, s. 5–6).

W celu wywiązania się z przyjętych na siebie zobowiązań badawczych, prowadzone rozważania zostaną poprzedzone w miarę wszechstronną analizą pojęć *urbanizacja* oraz *globalizacja*. W końcowej części tekstu postaram się uwrażliwić Czytelników na

możliwość wykorzystania pewnych elementów naszej pedagogicznej działalności – z pewnością tej, która implikować może instytucjonalizację *edukacji jutra* – które można przełożyć na język konkretnych propozycji, zaleceń bądź dyrektyw – intencjonalnego oddziaływania, które stanowić by mogło wsparcie dla głęboko humanitarnego osiągnięcia głównego celu, tj. *homeostazy* społecznej. Tym samym rodzima edukacja reprezentowana przez współczesną pedagogikę postrzegana w wymiarze uniwersalnym przyczynić by się mogła – jak sądzę – do przywracania szacunku dla priorytetowych wartości ludzkich, rozszerzania perspektyw życiowych i wspomagania procesu integracji społecznej.

Urbanizacja to tyle co *umiastowienie, bycie miastem, stanie się miastem*, ekspansja tzw. miejskiego *stylu życia*, w dobie cywilizacji industrialnej wyzwalająca się w okresie eksplozji demograficznej z początków ubiegłego stulecia. Urbanizacja posiada cztery podstawowe chociaż zróżnicowane interpretacyjnie aspekty: demograficzny, ekonomiczny (gospodarczy), przestrzenny oraz społeczny (Ziółkowski, 1965, s. 24). (...)

Lata dziewięćdziesiąte – zdaniem Mariana Kempnego – stają się okresem nagłej kariery terminu/procesu *globalizacja*, o którym szeroko się wspomina w naukach społecznych na całym świecie. Zastępuje on często określenie „postmodernizm” przy opisywaniu nowych sytuacji, w jakich znalazł się glob ziemski przeżywający załamanie się dotychczasowej hegemonii kulturowej zachodu i narodzin nowego *społeczeństwa globalnego*. Ujawniające się sprzeczne tendencje w odniesieniu do tradycyjnych form organizacji społecznej i kulturowej, niosą ze sobą konieczność tworzenia odmiennej tak indywidualnej jak i zbiorowej tożsamości (Kempny, 1998, s. 224).

Pojęcie to odgrywa dzisiaj kluczową rolę w dyskusjach reprezentantów nauk społecznych, polityków czy ekonomistów. Jest nie tylko podstawowym pojęciem teoretycznym, ale zarazem swoistym hasłem ideologicznym, mobilizującym zwolenników i oponentów do podejmowania określonych działań (Starosta, 2000, s. 47–48). Można mówić o globalnym dyskursie we współczesnej socjologii na temat globalizacji. Wśród wielu definicji (Robertson, 1992; Roniger, 1995, s. 27; McMichael, 1996, s. 27 i inni) warto przytoczyć na potrzeby niniejszych rozważań definicję Profesora Zygmunta Bauman (1997, s. 55), w której ujmuje się globalizację jako proces „niekontrolowany i żywiołowy, sprowadzający się do (...) globalnych następstw, z reguły nie zamierzonych i nie przewidywalnych, a nie do globalnych w założeniu swym przedsięwzięć. Sugeruje ono, że nasze poczynania mogą mieć i często mają skutki o globalnym zasięgu, ale zaprzecza temu, że posiadamy środki, aby planować i realizować poczynania w globalnej ogólnoswiatowej skali”. W innym, wcześniejszym opracowaniu cytowany autor stwierdzał m.in. „Nowoczesność kiedyś uważała sama siebie za uniwersalną – pisze Bauman – dziś zamiast tego, myśli o sobie jako o czymś o zasięgu globalnym. Za tą zmianą terminów kryje się wszelako przełom w historii nowoczesnej samoświadomości i zadufania w sobie”. (...)

Globalizacja i występujące w jej obrębie nowe procesy integracyjne sprawiają, że tożsamość kulturowa państwa i narodu zwolna przesuwa się w stronę transnarodowych megastruktur gospodarczych oraz ich wytworów – nowo powstałych kultur demokra-

tyczno-liberalnych czy anonimowych gremiów politycznych (Por. Ohmae, 1995). W naszych czasach wyraźnie zaczyna dominować w sposób niepokojący nowy rodzaj mentalności, która określana być może jako typ subkultury demokratyczno-liberalnej, tej, która nie jest w stanie uchwycić występującego w tradycyjnych strukturach fenomenu więzi społecznej. Zaangażowanie w więź – jak ze wszech miar słusznie stwierdza Andrzej Szpociński – jest dzieleniem się własną wolnością z innymi, w trybie *stricte* bezwarunkowym. (...)

Pierwsze zbierane przez nas doświadczenia globalności winny być korelowane ze współczesnymi rezultatami urbanizacji. Doświadczenia świata jako jednego wspólnego wszystkim miejsca egzystencji, nie mogą oznaczać, że proces ów może być oceniony wyłącznie pozytywnie (Kempny, 1998, s. 244), tak jak tego pragnęli przed laty rzecznicy i zwolennicy przyśpieszania tempa urbanizacji. Analiza stanu zaawansowania procesów urbanizacji poszczególnych kontynentów, państw bądź regionów wskazuje na rozległą ich nierównomierność. Ponadto występuje stosunkowo znaczna rozbieżność poziomu urbanizacji na poszczególnych płaszczyznach (Por. Jałowicki, 1978, s. 125). (...)

Bez wątpienia świat współczesny stale się polaryzuje, a globalizacja, otwarcie granic, rozrost światowego handlu zdają się utrzymywać w pewnym sensie stan niepewności. Przełom wieku, który doświadczaliśmy i doświadczamy nadal, to moment unikalny, posiadający swoją dramaturgię, głównie za sprawą ambiwalencji ludzkich odczuć: oczekiwań i obaw, nadziei i lęków. (...)

Mam na myśli zmianę społeczną przybierającą postać określonej transformacji o intencjach przekształceń strukturalno-ekonomicznych, a więc intencjonalnie prowadzonej działalności w zakresie przekształcania polskiej gospodarki zarządzanej uprzednio przez ludowe państwo komunistyczne, w kierunku odmiennego typu ekonomiki o znacznym udziale własności prywatnej regulowanej przez wolny rynek (Grabowska, 1998, s. 143). Coraz częściej w obszarze prowadzonych badań i analiz pojawiają się terminy *marginalizacja*, *marginalność*.

Zdaniem Profesora Kazimierza Frieske, *marginalność społeczna* to termin przeważnie stosowany w dwóch odmiennych od siebie kontekstach. Przy pierwszym ujęciu uwypuklona zostaje *kulturowa obcość* jednostek i grup, których obyczaje, wartości, normy, wzory poznawcze bądź sposoby percepcji różnią się na tyle od dominującej kultury ich otoczenia, iż utrudniają one procesy komunikowania się z tym otoczeniem a zarazem korzystaniem z ich instytucji, a więc pomyślną partycypacją społeczną. W kolejnym (drugim) kontekście przez to pojęcie rozumieć należy *deficyt statusowych uprawnień* przysługujących członkom danej zbiorowości albo też będą to zindywidualizowane deficyty możliwości korzystania z tych uprawnień (Frieske, 1999, s. 167–168). Egzystencja marginalnych grup społecznych w każdym społeczeństwie stanowi jedno z podstawowych zjawisk różnicowania społecznego. To różnicowanie wzrasta w miarę rozwoju społecznego. Pojawiają się więc nowe – nieznanne nam uprzednio – grupy marginalne albo też zmniejszają się liczebnie, a nawet z czasem zanikają choćby

tylko brać pod uwagę historyczne przykłady opisane w klasycznych pracach Stefana Czarnowskiego czy Niny Assorodobraj poświęcone tzw. ludziom luźnym¹.

Marginalizacja to zarazem uwidaczniający się brak uczestnictwa jednostek bądź grup społecznych w podstawowych instytucjach określonego porządku społecznego. Samo pojęcie stanowi zaprzeczenie (odwrotność, antonim) terminu *integracja*. (...)

Dla unowocześnienia i rozwoju edukacji pilną kwestią wydaje się być potrzeba instytucjonalizacji nowej etyki globalnej i kulturowego wzmocnienia wymiany edukacji oraz poszukiwanie wiarygodnej entropii rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Realizacja strategicznych celów oświaty wymaga pojęcia wspólnych działań zmierzających do określenia przewodnich idei edukacyjnych we wszystkich systemach szkolnych Europy i uwzględniania w ich treściach wielu nowych nie poddanych uprzedniej analizie zagadnień (Denek, 2000, s. 19; Palka, 2003, s. 45–49 i inni). W nowych warunkach pojawiają się liczne i bogate propozycje z zakresu edukacji alternatywnej. Dotyczą one nowych tez, modeli badań i propagowanych oraz wymuszonych oddolnie modyfikacji. (...)

Zmiany edukacyjne to zarazem zmiany strukturalne i funkcjonalne samego systemu, to zmiany bądź podejmowane próby modernizowania jego elementów i relacji wynikających z nabycia lub ubytku cech któregośkolwiek podsystemu edukacyjnego, w tym: celów zaprojektowanych, pożądaných i oczekiwanych cech, postaw osób i grup społecznych, podmiotów i przedmiotów edukacji, ale również wyników, a więc końcowych rezultatów (Kojas, 2003, s. 20). To zarazem konieczność prowadzenia treningu międzykulturowego, który stać się może kluczem do zrozumienia kulturalnych różnic we wzajemnym porozumiewaniu się w okresie panowania zglobalizowanej gospodarki,

¹ Przytaczam poniżej fragmenty cytatów przygotowanych do druku przez Profesorów Kazimierza W. Frieske oraz Tadeusza Kowalaka (...) Stefan Czarnowski przypomniał o *theta*, ludziach wolnych osobiście, ale jednocześnie pozbawionych praw przysługujących członkom wspólnoty, wykorzystywanych ekonomicznie i niezdolnych do ubiegania się o sprawiedliwość. Prawo rzymskie znało instytucję *proscriptio*, która pierwotnie oznaczała publiczną wyprzedaż majątku dłużnika, ale z biegiem czasu tak właśnie zaczęto nazywać wszystkie kary, które powodowały utratę majątku. Ważniejsze jednak były konsekwencje kary podstawowej: ofiarom proskrypcji nie wolno było udzielać schronienia i jakiegokolwiek innej pomocy, mogły zostać zabite bez jakichkolwiek sankcji prawnych itp. Znakomity rzymski retor i filozof, Ciceron, pisał, że ofiary proskrypcji stają się bardziej wygnańcami ze świata żywych aniżeli zwykli zmarli (Czarnowski, 1935, s. 186; przytacza: Frieske, 1997, s. 9).

Podobne instytucje znało także wczesne średniowiecze. Historycy przypominają instytucję *Fiedlosigkeit*, tj. odmowę ochrony i pokoju stanowiącą reakcję na zdradę, odstępstwo od zasady wierności. Wyjęcie zdrajcy spod prawa oznaczało konfiskatę majątku, wycofanie ochrony prawnej i zgodę na spontaniczne, nie kontrolowane przez państwo, dochodzenie sprawiedliwości. To samo dotyczy czasów późniejszych (Frieske, 1997, s. 8–9). Z kolei Nina Assorodobraj w swojej pracy *Historia klasy robotniczej (...)* poszukując bazy społecznej, z której czerpał siłę roboczą przemysł powstający w Polsce w czasach stanisławowskich, wskazuje na marginalne grupy ludności <ludzi luźnych>. Na podstawie obszernej i źródłowej dokumentacji identyfikuje ona ludność luźną <przeważnie nazywaną *hultajską*> jako takich ludzi w miastach, <*co domów swoich nie mają, ani dorocznie służą*>, a na wsiach takich, <*którzy ani na rolach, ani ratajstwach, ani karczmach siedzą, ani na zagrodach, ani domów z ogródkami do roku nie zajmują, ani dorocznie służą tylko się po karczmach i domkach chłopskich kryją*> (Assorodobraj, 1960, s. 127; przytacza: Kowalak, 1998, s. 8–9).

to zarazem umiejętność rozpoznawania subtelnych różnic *niewidzialnych* tylko z pozoru – *sygnałów* pojawiających się w bezpośrednich interakcjach międzyludzkich a mogących stwarzać szereg nieporozumień, animozji, a również konfliktów (Zob. Nikitorowicz, 1995; Lewowicki, Urban, 2002; Lewowicki, Nikitorowicz, Pilch, Tomiuk, 2003; Nikitorowicz, Halicka, Muszyńska, 2003; Lewowicki, Grodzka-Mazur, Gajdzica, 2003 i inni). (...)

Prowadzone rozważania z zakresu współczesnej edukacji i przemian oświatowych rozpoczynam od kwestii *stricte* ekonomicznych, bowiem współdziałanie właśnie w obrębie postępującej globalizacji gospodarczej staje się nieuchronnym rezultatem ewolucji współczesnych społeczeństw. Może być ona traktowana jako konsekwencja prawa do wolności, prawa do swobodnego przepływu ludzi, towarów czy majątku. Wszelkie sztuczne czy intencjonalnie tworzone bariery ograniczające czy hamujące tę tendencję prędzej czy później zostaną poddane likwidacji. To przecież konsumpcja stała się silnym i znaczącym mechanizmem kreowania współczesnej tożsamości jednostki. Konsumpcja, kupowanie, inwestowanie, gospodarowanie, produkowanie określonych dóbr bądź też korzystanie z różnych usług stały się współcześnie tym, co jest obecnie podstawą samookreślenia się jednostek, narzędziem odgrywania w *uniwersum* społecznej przestrzeni ich własnej tożsamości.

Konsumpcja ekonomiczna stanowi jeden z podstawowych faktów, wokół którego krystalizują się – bądź też nie – jednostkowe autokonceptcje czy też strategie życiowe danego osobnika. Ponieważ są realne i bezpośrednio doświadczalne (nieomal dotykalne), istnieją w świecie realnym dla wielu, a ich wybór oraz sam akt kupna, nabycia stają się podmiotowym aktem przyporządkowanym określonej (jednostkowo) hierarchii pragnień, gustów oraz preferencji. Odzwierciedlają *status* społeczny oraz stan psychiczny jednostki wpływając na jej aprobująco-konstruktywno-kreatywną lub dezaprobującą – destrukcyjną czy też roszczeniową postawę wobec otaczającego nowego ładu społeczno-kulturowego i ekonomicznego (Krajewski, 1997, s. 18–21). Głębokiej reorientacji wymaga także kształt aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wartości. Wolno zatem żywić nadzieję, że oświata i nauki o wychowaniu będą w stanie aktywnie uczestniczyć w tworzeniu i realizacji takiej strategii transformacji, która sprzyjać będzie przekształcaniu dominującej wciąż podmiotowości kontestacyjnej w podmiotowość partycypacyjną. Warunkiem podstawowym jest potraktowanie problemów oświaty i wychowania jako części integralnej i nieodzownej w ekonomicznych oraz politycznych programach wszelkich przeobrażeń (Adamski, 1994, s. 13, 21; Frąckowiak, 1998, s. 13–18; Wilk, 2003, s. 47–54). Na łamach pojawiających się nowości w literaturze przedmiotu wielu autorów nieustannie nurtuje zasadnicze pytanie: Jaka kultura edukacyjna jest obecnie najbardziej adekwatna i pożądana w coraz bardziej wyrazistym konstytuującym się społeczeństwie ponowoczesnym? Aby udzielić na nie w miarę kompetentnej odpowiedzi, zasadnym wydaje się dla wielu autorów dokonanie wstępnej charakterystyki społeczeństwa ponowoczesnego. Przez społeczeństwo ponowoczesne w naukach społecznych rozumie się zbiorowość, która w zdecydowanej większości wytwarza dobra symboliczne, zaangażowana jest w proces globalizacji

i posługuje się masowo najnowocześniejszymi technologiami przekazu. Proces globalizowania świata ma ogromne znaczenie dla przyjmowania narodowych, regionalnych, lokalnych strategii edukacyjnych. Szczególnie dziś istotny jest powrót do klasycznej klasyfikacji definicji kultury rozumianej jako kultywacja, hodowla, uprawa, dzięki której ludzie są z natury giętki i w innych warunkach mogą przybierać inny kształt (Bauman, 2000, s. 38). Globalizacja wymusza mobilność podmiotów zbiorowych do zaakceptowania specyficznych reguł postępowania zwłaszcza w ponadnarodowej wymianie handlowej. Właśnie ten ekonomiczny proces przyspiesza globalizowanie się społeczeństw, ale równocześnie zwiększa dystans pomiędzy światem bogatych i biednych. Przygotowanie człowieka do życia w takim świecie wymaga nabycia pewnych uniwersalnych a zarazem elastycznych kompetencji cywilizacyjnych, które pozwolą na zajmowanie i zmienianie swoich *situsów* zawodowych przez jednostkę wielokrotnie w świecie globalnych standaryzacji. Czas nowego ładu społecznego wymaga napływu wysoko wyspecjalizowanych profesjonalistów. Dostrzega się, iż ów model coraz częściej zastępowany jest tzw. „mobilnym dyletantem”, który posiada najważniejsze umiejętności zebrane z wielu dziedzin i jest zdolny do szybkiego dostosowania się do permanentnych zmian społecznych. Wymiana handlowa doprowadziła do zwiększenia się konsumpcji spowodowanej szeroką dostępnością do towarów, które do tej pory były bądź za drogie (ze względu na technologię), bądź zbyt odległe. Ponowoczesność to czas kurczenia się odległości, czas, w którym w jednym miejscu można odnaleźć produkty całego świata. *Hiperkonsumpcja* doprowadziła do sytuacji, iż jednostka ma kłopot z dokonaniem świadomego wyboru – często nie wybiera, lecz losuje produkt bądź ulega sugestii socjotechników marketingowych. Edukacja musi dokonywać w swych treściach takich przewartościowań, które nauczyłyby podmioty (potencjalnych konsumentów) dokonywania wyborów w świecie uprawomocnionych różnorodności. W przeciwnym razie bezrefleksyjna konsumpcja staje się stylem życia doprowadzającym do desakralizacji wszystkich wymiarów życia ludzkiego. Konsumowanie określonych dóbr, staje się ważnym narzędziem samookreślenia jednostek i całych grup społecznych, mechanizmem kreowania tożsamości (Krajewski, 1997, s. 19).

Działania kompensacyjne oraz modernizacyjne, organizowane formy pomocy i samopomocy za pośrednictwem edukacyjnego wsparcia pozwolą tworzyć warunki sprzyjające urzeczywistnianiu się typu idei pomyślnej egzystencji we współczesnym społeczeństwie globalnym, które stanowić będą dla jednostki społeczeństwo w pełni *przyjazne*. Rozwój jak zawsze dokona się w drodze prowadzenia kolejnych eksperymentów. Zarysowane możliwości przekształcą być może świadomość społeczną i wiedzę o nas samych jeszcze głębiej niż dotychczas ofiarując kolejne rozwiązania praktyczne (Biel-ska, Radziejewicz-Winnicki, 2003, s. 23–27). Tego typu inicjatyw można przytaczać wiele. Może nią być szerzenie idei postępu właśnie wzorców społeczeństwa nowoczesnego w propagandzie scjentystycznej. Głównym celem stałaby się zatem rekonstrukcja pewnych elementów przekazu światopoglądowego, jaki można przeprowadzić w tekstach popularnych. Mogłoby stać się nim lansowanie wzorców przedsiębiorczości czy zaradności *egzystencjalnej* choćby w zakresie organizowanej samopomocy mło-

dzieży szkolnej. W ten sposób można byłoby tworzyć sytuację sprzyjającą kształceniu przyszłych ekonomistów menadżerów (Radziewicz-Winnicki, 2000, s. 63–65; Łaniec, 2000). Na pierwszym etapie podjętej inicjatywy można byłoby z powodzeniem przeprowadzić badania dotyczące stanu wiedzy i świadomości wybranych grup społecznych w kontekście akceptacji lub dezaprobaty dla nowych form myślenia, zachowania i działań uwarunkowanych rozwojem rynkowych zasad gospodarowania w naszym kraju. Nawet fragmentaryczna ocena stanu świadomości poddanej badaniom młodzieży może stanowić właśnie oczekiwaną prognozę dla dalszych przekształceń świadomościowych i strukturalnych całego społeczeństwa (Haber, 1995, s. 88). Być może wkrótce zróżnicowane kursy od dawna już zainicjowane np. w ramach jednego przytoczonego spośród wielu idei programu umownie zatytułowanego: „przedsiębiorczość a ponowoczesność” łączącego elementy psychologii, socjologii, pedagogiki i ekonomii, będą w niedalekiej przyszłości prowadzone masowo na terenie naszych szkół kształcić umiejętność radzenia sobie w życiu w sytuacji zmieniającej się nieustannie rzeczywistości? Może nią być także masowa edukacja, którą określamy jako *edukacja socjalna*. Byłaby ona odpowiedzią na załamanie się systemu polityki społecznej, a równocześnie odradzanie się systemu pomocy i samopomocy organizującej się w środowisku lokalnym. Dostrzegamy przecież brak wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli w zakresie teorii i metodyki pracy socjalnej, którzy uwzględnialiby dzisiejszy stan wiedzy i przyszłe potrzeby w sferze socjalnej. Aktualnie brak jest jakiegokolwiek oprzyrządowania procesu kształcenia z tego zakresu, nie wspominając już o literaturze przedmiotu czy innych pomocach dydaktycznych. Do nich zaliczyć z pewnością należy nakaz kreowania – przez szereg instytucji edukacyjnych – osób przejawiających w działaniu powszechnie oczekiwaną *kompetencję cywilizacyjną*², która jest warunkiem *sine dubio* dla wdrażania współcześnie wielu niezbędnych innowacji. Profesor Sztompka przeciwstawia normom konstytuującym kompetencję cywilizacyjną, pewien syndrom „cywilizacyjnej niekompetencji”, którą dostrzec możemy w realiach rodzimej codzienności³.

² Zdaniem Profesora Piotra Sztompki samo pojęcie „niekompetencja cywilizacyjna” jest negacją innego pojęcia przeciwstawnego, jakim jest „kompetencja cywilizacyjna”. Cytowany autor proponuje, aby przez termin „kompetencja cywilizacyjna” rozumieć głęboko zakorzenione (zinternalizowane) nawyki, umiejętności, odruchy itp., niezbędne dla pełnego korzystania instytucji, form organizacyjnych, sposobów życia, a także urządzeń technicznych, jakie wytworzyły się w ramach nowoczesnej cywilizacji przemysłowej. Innymi słowy jest to zdolność – niemal automatycznego – korzystania z trzech osiowych struktur nowoczesnych społeczeństw zachodnich: rynku kapitalistycznego, demokratycznego systemu politycznego oraz otwartego obiegu intelektualnego i artystycznego. W jej ramach dostrzegamy także kulturę prawną, kulturę demokratyczną, kulturę organizacji, kulturę ekologiczną, kulturę życia codziennego w obrębie interakcji międzyosobniczych (Sztompka, 1993, s. 85–95; Sztompka, 1994, s. 14–15).

³ Powyższym normom reprezentatywnym dla cywilizacji zachodniej, przeciwstawia autor syndrom „cywilizacyjnej niekompetencji” występującej również w Polsce. Przytaczam poniżej symptomy często przestrzegane i najbardziej oczywiste. Uwidaczniają one m.in. w kulturze ekonomicznej (zanik etosu pracy, identyfikacji z przedsiębiorstwem, firmą, zanikiem samodyscypliny, dbałością o jakość); w kulturze prawnej (lekceważący stosunek do prawa, gotowość omijania przepisów); w kulturze politycznej (pasywność, bierność, lekceważenie dobra publicznego, brak zainteresowania sprawami społecznymi, publicznymi); w kulturze dyskursu (dogmatyzm, nietolerancja, podatność na plotkę, duża łatwość akcepto-

Jestem przekonany, że powyższe formy przedstawione przez wybitnego socjologa zachowań – nieadekwatne do współczesnego rozwoju społeczeństwa postindustrialnego – utrwalone w poprzednim okresie innej tożsamości politycznej obowiązującej w naszym kraju, kryją również skuteczne bariery i blokady w rozwoju oświatowym w zakresie wdrażania innowacji konstytuujących nowy ład społeczny, ekonomiczny, kulturowy i edukacyjny.

* * *

Zgadza się z tezą, iż przedmiotem zainteresowania pedagogiki jest szeroko pojęta edukacja. Pomyślna realizacja jej przebiegu jest udziałem nieomal wszystkich instytucji społecznych, począwszy od grup pierwotnych (rodziny) aż do państwa, wszystkich nauk i dyscyplin, przekazują one bowiem zróżnicowaną wiedzę (doświadczenie) i wyrabiają określone sprawności, cnoty moralne, umiejętności adaptacyjne, techniczne itp. (por. Kiereś, 2002, s. 153). Z tych też względów tworząc stale *fundamenty pedagogicznej wspólnoty*, w nowym ładzie społeczno-edukacyjnym winniśmy systematycznie propagować rolę i nowe zadania współczesnej edukacji, na tle niebezpiecznych zjawisk z zakresu marginalizacji społecznej towarzyszących podjętemu *ryzyku transformacyjnemu*. Idzie zarazem o pewną *przejrzystość społeczną* w sferze oddziaływań w obszarze oświaty i wychowania. Przejrzystość staje się szczególnym stosunkiem społecznym, w ramach którego z powodzeniem można kontrolować (bądź nadzorować) relacje społeczne. Innymi słowy przejrzystość oznacza tyle co kontrolować doraźnie stopień rozwoju (ewolucji) określonej sytuacji, w jakiej rozmaitym elementom zbiorowości wypada działać. Modernizacja układów społecznych, której kształt nadała praktyka nowoczesnej władzy, zdążyła właśnie ku ustanowieniu tak pojętej kontroli (Por. Bauman, 1996, s. 7). A zatem konieczną przesłanką staje się większa niż dotychczas aktywizacja ludzi nauki i praktyki reprezentujących rodzimą pedagogikę, nakreślającą wizję uczestnictwa dzieci, młodzieży i osób dorosłych w nowych relacjach społecznych, a ujmując powyższą kwestię bardziej precyzyjnie – w stosunkach zorganizowanych w pewien określony sposób, adekwatny do nowych wymogów ery urbanizacji oraz globalizacji, prezentując uniwersalistyczne reguły postępowania w miejsce tradycyjnych wzorców postępowania. Sądzę również, iż wypełniam tym samym jedno z zasadniczych przesłań, jakim staje się propagowanie konieczności wzrostu zainteresowania opinii społecznej w naszym kraju wieloma problemami i sytuacjami szczególnie trudnymi, wymagającymi niesienia zorganizowanej pomocy. Idzie przede wszystkim o to, aby znieść wszelkie bariery społeczne ograniczające szansę ludzi zmarginalizowanych (bądź też wykluczonych) na ich pomyślną partycypację w życiu publicznym.

wania i przyswajania stereotypów); w kulturze organizacyjnej (niska aktywność działania, działania pozorne, kamuflaż); w kulturze technologicznej (brak dbałości, brak precyzji, swoisty analfabetyzm techniczny); w kulturze ekologicznej (rabunkowy i eksploatorski stosunek do środowiska przyrodniczego); w kulturze życia codziennego (egoizm, egocentryzm, wrogość, obojętność, „niechlujstwo”, brud i bałagan) (Sztompka, 1994, s. 15).

Literatura

1. Adamski W., *Strukturalno- kulturowe i edukacyjne przesłanki transformacji systemowej*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 1994.
2. Bauman Z., *Globalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, 1997.
3. Bauman Z., *O ładzie, co niszczy i chaosie, który tworzy, czyli o polityce przestrzeni miejskiej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 41, 1996.
4. Denek K., *Wprowadzenie: Co przyniesie cywilizacja informacyjna? Jakie stawia zadania przed edukacją i naukami o niej*, (w:) Edukacja Jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Red. K. Denek, T. Zimny, Częstochowa, „Menos” 2000.
5. Frąckowiak T., *Edukacja, demokracja i sumienie (Studium pedagogiczne)*. Poznań, „Eruditus” 1998.
6. Frieske K., *Marginalność społeczna*. (w:) *Encyklopedia socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa. 1999.
7. Grabowska M., *Młodzież – poza polityką i demokracją*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 1998.
8. Haber L., *Wzory przedsiębiorczości w świadomości przyszłych menadżerów*. „Studia Socjologiczne”, nr 1–2, 1995.
9. Kempny M., *Globalizacja*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t. 1, Warszawa, Oficyna Wydawnicza, 1998.
10. Kempny M., *Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych?* „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, 2000.
11. Kiereś H., *Filozoficzne konteksty pedagogiki społecznej*. „Horyzonty Wychowania”, 2002, nr 1.
12. Krajewski M., *Konsumpcja i współczesność w pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*. „Kultura i Społeczeństwo”, 1997, nr 3.
13. Lewowicki T., Urban J., (ed), *Intercultural Education. The Individual in Relation to Others and Other Cultures*, Cieszyn, UŚ-Press, 2002.
14. Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S., (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
15. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A., (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn – Warszawa, Wyd. UŚ oraz WSP ZNP, 2003.
16. Łaniec J.D., *Człowiek ekonomiczny. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wyd. WSIE oraz TWP, 2000
17. McMichael P., *Globalization: Myths and Realities*, „Rural Sociology” vol. 61, nr 1, 1996.
18. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok, Trans Humana, 1995.
19. Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J., (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok, Trans Humana, 2003.

20. Ohmae K., *The end of the National State: The Rise of Regional Economies*, London, Haper-Collins, 1995.
21. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków, Wyd. UJ, 2003
22. Radziewicz-Winnicki A., *Psychospołeczne determinanty nowego ładu społeczno-ekonomicznego u progu kolejnego wieku*. (w:) *Edukacja jutra*. Red. Denek K., Zimny T. Częstochowa „Menos” , 2000.
23. Radziewicz-Winnicki A., *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
24. Robertson R., *Globalization. The Social Theory and Global Culture*, London, Sage, 1992.
25. Roniger L., *Public Life and Globalization as Cultural Vision*, „The Canadian Review of Sociology and Anthropology, vol. 32, nr 3, 1995.
26. Starosta P., *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, 2000.
27. Wilk T., *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków, „Impuls” , 2003.
28. Węgleński J., *Urbanizacja*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, t. 4, Warszawa Oficyna Naukowa, 2002.
29. Ziółkowski J., *Urbanizacja miasto – osiedle. Studia socjologiczne*, Warszawa, PWN, 1965.
30. Ziółkowski M., *O różnorodności teraźniejszości (Pomiędzy tradycją, spuścizną socjalizmu, nowoczesnością a ponowoczesnością)*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, 1997.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Paweł Świerczek
Uniwersytet Opolski

KIERUNKI BADAŃ SOCJOPEDAGOGICZNYCH NAD KSZTAŁCENIEM I ADAPTACJĄ SPOŁECZNO-ZAWODOWĄ W AKTUALNYCH WARUNKACH POLSKI

Streszczenie

Na wstępie pokazano zmiany społeczno-gospodarcze zachodzące w Polsce i wymagania pod adresem edukacji narodowej. W dalszej części przedstawiono działalność szkoły i zakładu pracy w kształceniu i doskonaleniu zawodowym kadr z uwzględnieniem potrzeb krajowych i trendów światowych. Ukazano również kształcenie, przydatność zawodową i adaptację społeczno-zawodową kadr od strony oczekiwań pracownika i wymogów zakładu pracy. Na zakończenie przedstawiono tereny, w obrębie których usprawnienia działalności oświatowo-wychowawczej powinny być projektowane, realizowane i oceniane.

Wstęp

Postęp naukowo-techniczny we współczesnym świecie, trendy rozwojowe w technologii i technice wytwarzania, zmiany w organizacji i zarządzaniu przedsiębiorstwami oraz wzrost standardów życia społeczeństw wymaga innego niż dotychczas wykształcenia kadr, o wysokich kwalifikacjach zawodowych i dużej świadomości, mogących sprostać wymaganiom stanowiska pracy i życia pozazawodowego.

W warunkach Polski, biorąc pod uwagę zmiany ustrojowe (od realnego socjalizmu do współczesnego kapitalizmu), wzrost demokratyzacji życia (przejście od

dyktatury proletariatu do demokracji parlamentarnej), zmiany w zarządzaniu gospodarką (z centralnego sterowania w gospodarkę wolnorynkową), przemiany własnościowe (od gospodarki państwowo-spółdzielczej do prywatno-spółkowej) oraz wejście gospodarki na rynki Unii Europejskiej, wymagają konieczności sprostania światowym standardom wyrobów i usług. Wymaga to radykalnych zmian w systemie edukacji kadr, ich przekwalifikowaniu i stałym podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, tym bardziej że w okresie światowego postępu naukowo-technicznego zaznaczają się trzy główne tendencje:

- mechanizacja i automatyzacja powoduje, że głównym zadaniem jednostki staje się sterowanie coraz większą liczbą urządzeń technicznych,
- pracownik oddala się coraz bardziej od obiektów przez siebie sterowanych w tym sensie, że jego udział w produkcji sprowadza się do kontroli za pomocą pośrednich urządzeń technicznych,
- zwiększenie tempa produkcji dzięki nowoczesnej technice doprowadza do przyspieszenia działań jednostki, do zwiększenia intensywności wykonywanej przez nią pracy.

Uwzględnienie tych tendencji w programach edukacyjnych pozwoli na optymalne wykorzystanie możliwości kwalifikacyjno-realizacyjnych kadr.

Działalność szkoły i zakładu pracy w kształceniu i doskonaleniu zawodowym kadr dla gospodarki narodowej

Zróżnicowane wymagania oraz różne poziomy techniczne zakładów i stanowisk pracy wskazują na możliwość wykorzystania kadr o różnym stopniu przygotowania zawodowego, zgodnie z aspiracjami, zainteresowaniami i możliwościami rozwojowymi kształconych jednostek, co oznacza w praktyce potrzebę przygotowania robotników i pracowników o zróżnicowanym poziomie ogólnego i specjalistycznego przygotowania zawodowego.

Absolwenci wszystkich form kształcenia zawodowego powinni być zobowiązani do odbycia wstępnego stażu pracy mającego na celu adaptację społeczno-zawodową i uzyskanie wstępnej specjalizacji w pracy.

Na potrzeby modernizowanej szkoły zawodowej powinna zostać opracowana nowa nomenklatura zawodów uwzględniająca następujące zasady.

- zasada szerokoprofilowego kształcenia kadr we wszystkich zawodach i specjalnościach,
- zasada maksymalnego przygotowania szkoły do potrzeb gospodarki narodowej,
- zasada nowoczesności zawodów i programów kształcenia.

W przypadku przedsiębiorstw przemysłowych, współczesne warunki zmuszają do formułowania ekspansywnych zadań, mających na celu umocnienie pozycji przedsiębiorstwa na rynku krajowym i zagranicznym oraz pozyskanie nowych rynków zbytu. Przedsiębiorstwo ekspansywne zmuszone jest do zastosowania osiągnięć współczesnej wiedzy, dlatego też szeroko wdraża postęp techniczno-organizacyjny, unowocześnia

metody planowania i zarządzania, zwiększa produkcję, ulepsza warunki pracy oraz dba o poprawne stosunki międzyludzkie w pracy.

Każde przedsiębiorstwo ekspansywne spełnia swoje typowe, tj. produkcyjno-ekonomiczne i społeczno-wychowawcze funkcje. Pełnienie funkcji produkcyjno-ekonomicznych ma na celu uzyskanie odpowiednich dóbr i usług poprzez realizację wielu zadań cząstkowych, tj. techniczne przygotowanie produkcji, dobór i przygotowanie kadr, organizacja dostaw materiałowych, bieżący nadzór nad przebiegiem procesów produkcyjnych, organizacja zbytu. Funkcje społeczno-wychowawcze przedsiębiorstwa wynikają z potrzeby zapewnienia pracownikom optymalnych możliwości dróg rozwoju poprzez stwarzanie właściwych warunków pracy i odpoczynku, podnoszenie kwalifikacji i poziomu kultury załogi, wychowanie młodzieży, kształtowanie atmosfery kolektywnej współpracy załóg itp. W przedsiębiorstwach ekspansywnych cele produkcyjno-ekonomiczne i społeczno-wychowawcze powinny być wzajemnie sprzężone i mieć charakter współrzędny. W przedsiębiorstwach tych można mówić o kilku równorzędnych celach określających działalność przedsiębiorstwa, a mianowicie o zaspokojeniu potrzeb społecznych, oszczędności zasobów, wszechstronnym rozwoju załogi i korzystnym oddziaływaniu na otoczenie.

Jednym z podstawowych celów jest obok nowoczesnego potencjału technicznego, współczesnej technologii wytwarzania i sprawnej organizacji produkcji – właściwa polityka kadrowa przedsiębiorstwa. O efektach gospodarczych przedsiębiorstwa decydują przede wszystkim kadry o rozległej wiedzy zawodowej, przejawiające chęć dobrej pracy. Polityka kadrowa przedsiębiorstwa obejmuje działania mające na celu kształtowanie pożądanых kwalifikacji oraz prawidłowy dobór i rozmieszczenie kadr. Zadaniem kierownictwa przedsiębiorstwa jest inicjowanie i stwarzanie warunków sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji kadr.

Kształcenie, przydatność zawodowa i adaptacja społeczno-zawodowa kadr

Przedsiębiorstwa domagają się od szkoły zawodowej przygotowania absolwenta o wszechstronnie ukształtowanym profilu zawodowym, pozwalającym na podjęcie pracy w 1 z 4 zasadniczych dziedzin działalności zawodowej, do których zaliczyć można:

- pracę na wydziałach produkcyjnych wymagającą od pracownika specjalizacji w zakresie masowej, wielkoseryjnej techniki wytwarzania oraz organizacji pracy,
- pracę w przedsiębiorstwach i na wydziałach usługowo-remontowych, wymagającą przede wszystkim umiejętności manualnych,
- pracę na wydziałach zaplecza technicznego (biura konstrukcyjno-projektowe, służby kontroli technicznej i jakości wyrobu, laboratoria zakładowe itp.), wymagającą dużej wiedzy teoretycznej i umiejętności organizacyjnych,
- pracę w przedsiębiorstwach i oddziałach obrotu towarowego, gospodarki materiałowej i zaopatrzenia przedsiębiorstw, wymagającą dobrej znajomości ekonomiki przedsiębiorstw i dużej samodzielności działania.

Adaptacja społeczno-zawodowa do wymagań i warunków działalności przedsiębiorstw następować może jedynie w toku wstępnego stażu pracy, a musi być oparta na wiedzy szkolnej absolwenta szkoły zawodowej, umożliwiającej taką adaptację. Na ogół stwierdza się, że jakość i wydajność produkcji wzrastają wtedy, gdy obok troski o surowiec, maszyny, narzędzia i organizację pracy uwzględnia się czynnik ludzki, a przede wszystkim postawy, przekonania i dążenia załogi objawiające się chęcią podejmowania zadań, przekonaniem o swojej niezbędności i zadowoleniem z wykonywanej pracy.

W okresie adaptacji społeczno-zawodowej pracownika następują trzy podstawowe procesy.

- szeroko pojęty proces wychowawczy, którego zadaniem jest przyczynienie się do stabilizacji rodzinnej młodego pracownika i bezkonfliktowego wejścia w środowisko lokalne,
- stabilizacja w zakładzie pracy, polegająca na wchodzeniu w społeczność zakładu pracy, uczestnictwie w pracach instancji samorządowej oraz w imprezach kulturalno-rozrywkowych,
- doskonalenie zawodowe na stanowisku pracy, mające na celu podnoszenie kwalifikacji zawodowych, zespolenie z wykonywaną pracą i stabilizację życiową.

Z ogólnych celów oraz zadań systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego należy wyróżnić przede wszystkim cele sfery kierunkowej, związanej z kształtowaniem wszechstronnie rozwiniętej osobowości pracownika (wychowanie prawego człowieka umiającego współżyć z innymi oraz traktującego społeczeństwo jako wartość najwyższą, wychowanie obywatela państwa demokratycznego znającego swoje prawa i obowiązki oraz ciągle doskonalącego siebie i otoczenie) oraz cele sfery instrumentalnej, związanej z kształtowaniem osobowości i postawy zawodowej, które zakładają:

- wychowanie pracownika nowoczesnego przemysłu przygotowanego do wykonywania zawodu i dalszego doskonalenia zawodowego, rozwinięcie umiejętności umysłowych i praktycznych oraz sprawności zawodowych niezbędnych do dalszego wykonywania zawodu, wyrobienie motywacji do pracy i postaw zawodowych warunkujących pozytywny stosunek do zadań zawodowych, do stanowiska i miejsca pracy, do współpracowników oraz przyczyniających się do pełnej identyfikacji z zawodem i środowiskiem pracy,
- wychowanie współgospodarza zakładu, umiającego dobrze wywiązać się z całości kształtu działalności społeczno-gospodarczej zakładu pracy, potrafiącego zespolić interesy indywidualne z interesami społecznymi, uczestniczącego aktywnie w życiu społecznym zakładu, przyjmującego na siebie odpowiedzialność za los i prawidłowe funkcjonowanie zakładu pracy.

Wymagania społeczne stawiane szkołom zawodowym ogniskują się wokół dwóch zakresów, a mianowicie wokół rozwoju społeczno-obywatelskiego i rozwoju kwalifikacyjnego kadr, natomiast właściwa organizacja i przebieg procesów adaptacji społeczno-zawodowej pracownika ma znaczenie zarówno ekonomiczne, jak i wychowawcze. Znaczenie ekonomiczne wiąże się ściśle ze stratami, jakie ponoszą przedsiębiorstwa

na skutek nadmiernej fluktuacji kadr, jednej z głównych przyczyn niskiej wydajności pracy, która jest udziałem przede wszystkim pracowników młodych, o krótkim stażu pracy. Społeczno-wychowawcze, gdyż integruje pracownika z zakładem, stabilizuje go w miejscu pracy, włącza w nurt życia społecznego zakładu, kształtuje społecznie pożądane cechy pracownika. Adaptacja społeczno-zawodowa stanowi jednocześnie zwykłą pracę zawodową i swoistą kontynuację przygotowania zawodowego. Jest więc procesem ułatwiającym nowemu pracownikowi możliwie szybkie opanowanie czynności zawodowych i włączenie się w życie społeczno-gospodarcze zakładu pracy. Praktyczną stroną adaptacji społeczno-zawodowej jest wdrożenie młodego pracownika w rygory pracy zawodowej, wpajanie mu dyscypliny i poczucia odpowiedzialności, a także wprowadzenie w reguły życia społecznego zakładu. Szeroko rozumiana adaptacja społeczno-zawodowa młodzieży i pracowników jest jednym z głównych elementów realizacji funkcji społeczno-wychowawczej przedsiębiorstwa.

Zakończenie

Przedstawione problemy wskazują tereny, w obrębie których usprawnienia działalności oświatowo-wychowawczej powinny być projektowane, realizowane i oceniane. Należą do nich:

- działalność dydaktyczno-wychowawcza, obejmująca aktywność grona pedagogicznego i formy bezpośredniego kierowania tą działalnością,
- organizacja szkoły, obejmująca strukturę, finansowania i środowiskowe powiązania szkoły, formy bezpośredniego nadzoru i kontroli szkół przez administrację oświatową oraz formy ich wzajemnego powiązania i kooperacji,
- ustrój szkolny, obejmujący strukturę i funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego oraz politykę oświatową jako metodę kierowania tą działalnością w powiązaniu ze środowiskiem społecznym,
- działalność instytucji oświatowo-wychowawczych pozaszkolnych, sposobów praktycznego wykorzystania rezultatów badawczych oraz form kierowania rozwojem tych badań, przydatność zawodowa i adaptacja społeczno-zawodowa kadr technicznych we współczesnym przedsiębiorstwie przemysłowym i usługach.

Modele przyszłościowych rozwiązań w odniesieniu do organizacji i zarządzania oświatą w Polsce należy oprzeć na trendach światowych, z uwzględnieniem uwarunkowań otoczenia i kultury społecznej. Im dokładniej zostaną określone współczesne trendy w zarządzaniu i organizacji systemu edukacyjnego, tym niemniej prawdopodobnymi stają się przewidywania przyszłościowe i tym bardziej efektywnymi staną się rozwiązania modelowe.

DYNAMICZNE CZYTANIE – NOWA UMIEJĘTNOŚĆ W SPOŁECZEŃSTWIE OPARTYM NA WIEDZY

*„Myślenie jest najcenniejszą pracą,
być może z tego powodu tak mało ludzi angażuje się w nie”*

Henryk Ford

Wprowadzenie

Niestety powyższe przesłanie H. Forda jest dzisiaj przerażającym, pesymistycznym faktem. Trudno uwierzyć, że w dobie rewolucyjnego rozwoju techniki, medycyny, ekonomii, astronautyki itp. stwierdzenie to jest druzgocącym obrazem rzeczywistości. Sytuację taką mogą jednak zmienić i zmieniają co dnia procesy kształcenia ustawicznego.

Z jednej strony można je odnieść do edukacji przebiegającej permanentnie, przez całe życie. Z drugiej zaś, kształcenie ustawiczne jest, a przynajmniej powinno być, potrzebą współczesnego człowieka, która zapewnia mu ciągły rozwój. Bowiem, jak twierdzi H. Gulczyńska, kształcenie dorosłych służy realizacji celów osobistych, poprzez rozwijanie i poszerzanie wiedzy, zainteresowań, ale również i zawodowych, w postaci doskonalenia posiadanych kwalifikacji lub ich zmiany, zmiany zawodu, możliwości awansu i znalezienia pracy, jak i radzenia sobie z bezrobociem (Drogosz-Zabłocka E., 1996, s. 5). Kształcenie ma istotne znaczenie ze względu na konieczność nieustannego przystosowywania się człowieka do zmieniającej się rzeczywistości. Na skutek ciągłych przeobrażeń ekonomicznych, kulturowych, naukowych i obyczajowych, wykształcenie zdobyte podczas nauki w szkole ulega szybkiej dezaktualizacji, staje się przestarzałe, dlatego też powinno być kontynuowane i uzupełniane. Priorytetem systemu kształcenia ustawicznego jest zatem umożliwianie zdobywania nowej wiedzy ogólnej i fachowej, która pozwoli danej osobie jak najlepiej zaistnieć w społeczeństwie, w szczególności pod względem zawodowym. Najważniejszym i nadrzędnym zadaniem edukacji dorosłych jest zapewnienie jej uczestnikom kompetencji, czyli „umiejętności złożonych wyższego rzędu” (Denek K., 1998, s. 19).

Niestety system edukacyjny dorosłych od lat nastawiony jest raczej na przyswajanie istniejących niezmiennie od lat wzorów, niż na modernizację i daleko posuniętą zmianę. Jego kształt stanowi mocną barierę dla wszelkich ewentualnych reform. Podczas gdy realia świadczą o istotnym niedopasowaniu metod edukacyjnych do potrzeb osób uczących się. Najlepszym tego dowodem jest zjawisko wtórnego analfabetyzmu,

czyli zanikania umiejętności rozumienia słowa pisanego oraz potrzeby i kultury czytelnicy.

Z przedstawionych przez Andrzeja Koraszewskiego na łamach „Przeglądu Polskiego” badań wynika, że prawie połowa Polaków w ciągu roku nie przeczytała ani jednej książki, (Koraszewski A., 2001). Zjawisko wtórnego czy też funkcjonalnego analfabetyzmu zbiera coraz większe żniwa, ma szerokie oddziaływanie na szereg problemów społecznych współczesności. Ludzie, którzy mają tak ograniczony dostęp do słowa pisanego, sami sobie zmniejszają szansę na rynku pracy. Nie potrafią docenić roli rynkowej wiedzy nabytej, podczas gdy sto lat temu nauka była wartością najcenniejszą. Ludzie pragnęli ją zdobywać wbrew licznym przeszkodom, bowiem istniało wówczas głębokie przekonanie, że nauka zapewni następnym pokoleniom lepsze, bardziej dostatnie życie. Dzisiaj powszechny obowiązek szkolnictwa nadszarpnął poważnie motywacje ludzi w kwestii rozwoju samych siebie, a w skrajnych przypadkach „obowiązek” ten traktowany jest nawet jako „kara”.

Dlatego też istnieje niepodważalna potrzeba dopasowania metod edukacji do zmieniającej się rzeczywistości, jak chociażby poprzez pobudzenie twórczej aktywności poznawczej uczących się, czy też rozwijanie technik uczenia się.

Nawiązując do powyższego, kształcenie ustawiczne powinno być próbą pobudzenia indywidualizacji jednostki oraz (...) porzucenia modelu przekazu przez nauczyciela gotowej wiedzy (...) (Kwieciński Z., 1991, s. 3), tak jak dzieje się to w przypadku nauczyciela z „Ferdynandem” Gombrowicza, który jednym krótkim stwierdzeniem „Słowacki wielkim poetą był” próbuje zaspokoić i jednocześnie uspić wszelkie załóżki twórczej potrzeby poszukiwania.

Konieczne są zatem zmiany metod i technik stosowanych w systemie edukacji szkolnej i pozaszkolnej. „Musi generalnie ulec zmianie doktryna edukacji adaptacyjnej na doktrynę edukacji kreatywnej”. Kształcenie ustawiczne (...) musi służyć wszechstronnemu rozwojowi (...), musi przygotowywać do samodzielnego uczenia się przez całe życie (Bereźnicki T., 1998, s. 47).

Wszystkie te postulaty ukierunkowują na tzw. niekonwencjonalne techniki rozwijania swoich umiejętności, kompetencji i wspomnianą wcześniej twórczą aktywność poznawczą.

Jednym z przejawów takiej postawy są niedoceniane metody uczenia, oderwane od tradycyjnych form kształcenia – techniki szybkiego czytania.

Podstawy sztuki szybkiego czytania

Trudno w dzisiejszych czasach byłoby wyobrazić sobie życie bez znajomości czytania. Prawdopodobnie nie ma takiej dziedziny działalności ludzkiej, która mogłaby obejść się bez tej umiejętności – począwszy od pracy zawodowej, poprzez naukę, aż po zabawę i rozrywkę. Czytanie zaspokaja potrzeby, którym nie mogą wciąć sprostać inne środki masowego przekazu. Liczne terminy i pojęcia zrozumiałe są jedynie dzięki zastosowaniu słowa pisanego.

Jeżeli przyjrzymy się historii pisma, kiedy to przed pięciuset pięćdziesięcioma laty Johannes von Gutenberg wynalazł druk, zrozumimy, że na podwalinach jego oszałamiającej kariery wyrosła nasza cywilizacja, zostało zgromadzone dziedzictwo naszej kultury (Hörner G., 2002, s. 8). I mimo rozwoju telewizji i radia, nie straciło na swojej wartości, szczególnie, gdy pojawiło się nowe medium, jakim jest Internet. Za jego sprawą pismo przeżywa swój kolejny świt, tworząc niewyobrażalne ilości informacji.

„O ile przed 250 laty przeciętny człowiek był w stanie ogarnąć cały naukowy dorobek współczesnej mu ludzkości, o tyle dziś byłoby to zadanie niczym kwadratura koła nawet dla największego geniusza” (G. Hörner, 2002 s. 8).

Informacji, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie przybywa z dnia na dzień. Aby stawić czoło tej lawinie wiedzy, trzeba czytać coraz sprawniej, szybciej i z większym stopniem zrozumienia. Bowiem, jak twierdzi M.A. Tinker (...) czytanie polega na rozpoznawaniu drukowanych lub pisanych symboli, służących jako bodźce do przywołania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym, i tworzeniu nowych znaczeń, manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane. Uzyskane tą drogą znaczenia są organizowane w procesy myślowe, dostosowane do celów przyświecających czytelnikowi (...) (Tinker M.A., 1980, s.15).

Jak wynika z powyższej definicji, czytanie to przede wszystkim sprawa umysłowa i jako taka powinna być rozpatrywana.

Elementy dynamicznego czytania

Umiejętność czytania jest jednym z największych osiągnięć ludzkości. Mimo powszechnej opinii określającej czytanie jako czynność nieskomplikowaną i prostą, jest to proces złożony, na który składają się trzy podstawowe etapy:

- I. Czytanie informacji opisanej w tekście.
- II. Rozumienie tekstu.
- III. Zapamiętanie informacji.

Czytanie informacji opisanej w tekście

Istnieje powszechna opinia jakoby podczas czytania pracowały tylko mózg i oczy. Tym samym nie doceniane są zmysł słuchu i mowy. Prawdą jest, że podczas dynamicznego czytania zmysł wzroku odgrywa największe znaczenie. To właśnie wzrokiem odbieramy 80–90% informacji. Ponadto wzrok umożliwia przyswojenie dużo większej ilości treści niż zmysł słuchu. Niestety często to wielostopniowe przyswajanie aktywizujące trzy zmysły nie tylko nie pomaga w zwiększeniu tempa czytania, lecz skutecznie przeszkadza i hamuje ten proces. Co więcej, podczas czytania gałki oczne nie przebiegają płynnie po tekście, tylko wykonują ciągły ruch skokowy, zczytując tekst właśnie pomiędzy krótkimi postojami (0,25–1,5 sekundy-proces tzw. fiksacji). (Tinker M.A., 1980, s. 78–150). Dlatego też szybkość czytania zależna jest od tego, jaką ilość infor-

macji zdoła wychwycić nasze oko podczas okresów fiksacji. I chociaż tempo fiksacji jest tak duże, że uniemożliwia to wyraźne widzenie, nie oznacza to jednak, że nasze oko nie reaguje na zauważone bodźce. Wprost przeciwnie, skrupulatnie przekazuje wszystkie zebrane w ten sposób wiadomości do naszej podświadomości. Ludzkie oko zdolne jest maksymalnie do pięciu zatrzymań. Kolejne przerwy są efektem odruchowego cofania wzroku lub świadomej jego regresji. Wystarczy, że w jednej linii tekstu nasze oko wykona ruch cofnięcia dwa razy, a już przy przeczytaniu całej strony „ucieknie” nam około osiemdziesięciu sekund, czyli na stustronicowej książce stracimy 2 godziny cennego czasu. Wszystko to potęgowane jest faktem słabego zrozumienia tekstu.

Rozumienie tekstu

Nadrzędnym celem czytania jest rozumienie, odpowiednie przyswajanie i przetwarzanie informacji. Z wiekiem umiejętności te stają się bardziej efektywne, a w przypadku osób czytających biegle, zdolność rozumienia treści czytanych przewyższa znacznie tekst słuchany.

Rozumienie treści można podzielić na trzy podstawowe etapy: rozumienie poszczególnych słów, połączenia wyrazów i całych zdań. Stopień rozumienia w obrębie tych trzech komponentów ściśle zależy od tempa i sprawności czytelniczych danej osoby. Otóż jak dowodzą badania, szybkie czytanie wpływa korzystnie na rozumienie. Osoby czytające dynamicznie znacznie, bo aż o 30–40%, przewyższają stopień rozumienia osób wolno czytających. Szybkość percepcyjna człowieka wpływa na dokładniejsze rozumienie przyswajanych treści w formie całościowej, nie zaś częściowej. To z kolei pozwala lepiej uchwycić sens tekstu, bowiem nasze oko nie skupia się na pokonywaniu technicznych przeszkód, tylko na zrozumieniu przeczytanego materiału. Analizując proces rozumowania, który zachodzi podczas czytania, należy zwrócić szczególną uwagę na obiektywne i subiektywne czynniki kształtujące pojmowanie. Do obiektywnych należą „poziom nasycenia tekstu informacją, jego budowa kompozycyjna, styl autora, językowe środki wyrazu, objętość tekstu, a także występujące w tekście tytuły i podtytuły. Z kolei subiektywne czynniki to nastawienie czytelnika na rozumienie, umiejętność kierowania uwagą, poziom uogólniającego i abstrakcyjnego myślenia, stopień indywidualnych doświadczeń życiowych, stosunek do literatury (cel czytania), oraz antycypacja i pamięć” (Lorayne H., 1997, s. 19). Ważnym czynnikiem rozumienia podczas czytania jest antycypacja, czyli odgadywanie, na podstawie kilku liter, całego słowa lub domyślanie się na podstawie kilku słów sensu całego zadania czy tekstu. Ponieważ dorosły człowiek dysponuje dużym zasobem słów i ich kombinacji, jest w stanie rozpoznawać je na podstawie ich wyglądu, np.: długości i charakterystycznego połączenia liter. Bez umiejętności antycypacji ludzkie czytanie nie miałoby szans wyjścia poza poziom pierwszej klasy szkoły podstawowej. To właśnie dzięki antycypacji człowiek jest w stanie uchwycić sens całego czytanego tekstu, nie rozpraszając swojej uwagi na poszczególnych znakach literowych. To z kolei wymusza na

nim konieczność wysokiego poziomu skupienia, co eliminuje pojawiające się często w świadomości nieistotne w danym momencie myśli. Potwierdza to również fakt wyższości przyswajania i rozumienia tekstu podczas szybkiego czytania niż wolnego.

Zapamiętanie informacji

Ostatni obszar procesu czytania stanowi zapamiętywanie. Ludzka pamięć dzieli się na krótkofalową i długofalową (Lorayne H., 1997, s.13).

W pamięci krótkofalowej gromadzą się informacje na krótko przed wykonaniem czynności lub podczas jej wykonywania. Chociaż ma ona stosunkowo krótkotrwałe działanie, odgrywa ważną rolę we wspomnianym wcześniej procesie antycypacji, ponieważ na skutek przechowywania przeczytanych informacji powstają skojarzenia, domysły odnośnie do pozostałej części przekazu. W pamięci długofalowej natomiast zbierają się informacje nabyte podczas nauki, doświadczenia życiowego czy zawodowego. Jest to „studnia” wszelkiej wiedzy, którą w danym momencie dysponuje poszczególny człowiek. Nowo gromadzone wiadomości w pierwszym rzędzie trafiają do pamięci krótkofalowej, stąd z kolei mogą trafić do pamięci długotrwałej. Mogą, lecz nie muszą. Decydujące znaczenie mają tu różnego typu zewnętrzne bodźce, które drażniąc naszą pamięć powodują niknięcie świeżo poznanych treści. Dlatego też w celu zwiększenia efektywności czytania należy likwidować wszelkie napięcia, sytuacje rozpraszające uwagę oraz pamiętać o tym, że zapamiętywanie jest tym trwalsze, im głębsze przekonanie o konieczności i potrzebie zapamiętywania. Efektywność zapamiętywania mechanicznego (tzw. wkuwania) jest 20-krotnie niższa od rozumowego (sezonowego). Pojemność pamięci nie zależy od ogólnej ilości informacji, lecz od ilości odrębnych jej części, która jest stała i waha się od 5 do 9 (Tinker M.A., 1980, s. 78–150). Praktycznie oznacza to, że człowiek zapamiętuje z jednakową trudnością np.: siedem cyfr, siedem słów lub logicznie powiązanych zdań. Niestety trzeba uświadomić sobie jeszcze jedną przykrą prawdę istnienia olbrzymich dysproporcji pomiędzy możliwościami mózgu a jego wykorzystaniem przez człowieka. Istnieje naukowa teoria mówiąca, że aż 95% wykształconych komórek mózgowych jest regularnie nie uaktywniana podczas procesów myślowych (Tinker M.A., 1980, s. 78–150). To z kolei stanowi świetne pole manewru dla, absorbujących uwagę, myśli i pamięć, technik szybkiego czytania.

Umiejętność szybkiego czytania – trening czyni mistrza

Historia szybkiego czytania sięga czasów II wojny światowej. Swój początek zawdzięcza pośrednio pilotom Królewskich Sił Powietrznych (RAF), którzy mieli problemy z rozróżnieniem widzianych z dużej odległości, samolotów wroga. Nieumiejętność owa pobudziła umysły taktyków, którzy skonstruowali tzw. tachistoskop, pozwalający błyskawicznie otwierać i zamykać soczewkę aparatu mniej więcej 1/60 000 se-

kundy, a więc znacznie szybciej niż może zarejestrować to ludzkie oko. Tachistoskop stanowił swego rodzaju projektor przeźroczy, który rzucał na ekran obrazy w krótkich i zmiennych odstępach czasu.

Urządzenie było wykorzystywane m.in. podczas ćwiczeń treningowych pilotów, rozpoczynało projekcję od dużych wyraźnych zdjęć, stopniowo skracając czas ich wyświetlania oraz formę i kąt widzenia. Po pewnym czasie treningu piloci potrafili rozpoznawać różnego rodzaju samoloty w ciągu jednej pięćsetnej sekundy. Jest to najlepszy dowód niewyobrażalnych zdolności niedocenionego ludzkiego oka. Po II wojnie światowej odkrycie to zaczęto stosować także na kursach szybkiego czytania. Podążając śladami pilotów uczestnicy kursów byli w stanie w ciągu jednej pięćsetnej sekundy odczytać cztery rzucone na ścianę słowa. Efektem tych kursów było podniesienie u większości kursantów szybkości czytania, przeciętnie z dwustu do czterystu słów na minutę, co obrazuje mniej więcej różnicę pomiędzy uczniem szkoły podstawowej a absolwentem wyższej uczelni. Jak wynika z prostych obliczeń, nawet w tym zadowalającym wyniku, oko ludzkie nie zostało w pełni wykorzystane. Bowiem skoro może ono odczytać jedno słowo w ciągu jednej pięćsetnej sekundy, to teoretycznie szybkość czytania powinna wynosić 30 tys. słów na minutę. Mimo tych rewolucyjnych odkryć techniki szybkiego czytania w pełni zostały docenione dopiero na początku lat sześćdziesiątych, kiedy naukowcy odkryli niezwykle możliwości nie tylko ludzkiego oka, ale i umysłu. Ten ostatni jest zdolny zapamiętywać ponad 400 słów na minutę. Podczas treningów dynamicznego czytania osiągnęto wyniki przekraczające nawet 1000 słów na minutę (przypadek rekordowy 3850 słów na minutę).

Techniki szybkiego czytania, mimo małego zainteresowania i zaufania w ich skuteczność, pozwalają osiągać konkretne efekty. Odpowiednio wkomponowane w system edukacyjny, uzasadniałyby potrzebę kształcenia ustawicznego. Ludzie potrzebują konkretnych, bliskich czasowo potwierdzeń swych wysiłków, by zauważyć sens w pogłębianiu wiedzy, umiejętności i zdobywaniu kompetencji. Takie możliwości daje opanowanie technik szybkiego czytania. Poprzez odpowiedni trening oczu i pamięci można poważnie zwiększyć tempo czytania i przyswajania nowych, lawinowo narastających informacji. O tym, że można czytać w sposób niebywale dynamiczny, świadczą bogate doświadczenia zagraniczne, w tym w szczególności amerykańskie. Dowodem tego są sylwetki dwóch wybitnych przywódców amerykańskich:

Franklin D. Roosevelt – amerykański prezydent lat 1933–1945 – poprzez trening dynamicznego czytania rozszerzył zakres pierwotnej percepcji do ośmiu słów na jedną fiksację, dzięki czemu potrafił jednym spojrzeniem przeczytać i przeanalizować cały paragraf.

John F. Kennedy – amerykański prezydent lat 1960–1963 – często publicznie odwoływał się do swojego niezwykłego potencjału intelektualnego, czego obiektywnym potwierdzeniem było zwiększenie tempa czytania z 284 do 1200 słów na minutę (Hörner G., 2002, s.14).

I bynajmniej nie było to tylko sprawą wrodzonych predyspozycji owych wybitnych jednostek. Liczne badania wykazały, iż tego typu umiejętności nie wynikają wyłącznie

z niesamowitych, ponadprzeciętnych uzdolnień, jest to, jak w przypadku wszelakich osiągnięć człowieka, efekt ciężkiej pracy i treningu, który „czyni mistrza“.

Literatura

1. Bereźnicki F.: *Szkoła w toku przemian edukacyjnych*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.
2. Buzan T.: *Rusz głową*, Wyd. „Ravi”. Łódź 2000.
3. Denek K.: *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
4. Drogosz-Zabłocka E., Piwowarski R.: *Edukacja dorosłych 1990–1994*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1996.
5. Hörner G.: *Szybkie czytanie*, Wyd. „Ravi”, Łódź 2002.
6. Koraszewski A.: *Czy Polak będzie czytał*, W: *Przegląd Polski* 13.07.01.
7. Karkowska J. (red.), *Witryna internetowa Nowego Dziennika*: www.dziennik.com
8. Kwieciński Z.: *Socjopatja edukacji*, Wyd. „Edytor”, Toruń 1991.
9. Lorayne H.: *Sekrety superpamięci*, Wyd. „Ravi”, Łódź 1995.
10. Lorayne H.: *Superpamięć dla uczących się*, Wyd. „Ravi”, Łódź 1997.
11. Tinker M.A.: *Podstawy efektywnego czytania*, PWN, Warszawa 1980.

Doradztwo zawodowe

Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

NOWE UREGULOWANIA PRAWNE Z PORADNICTWA ZAWODOWEGO

Wprowadzenie

Znaczącą rolę w realizacji polityki rządu w zakresie obsługi rynku pracy spełniają od lat urzędy pracy. Ich rolą jest zapewnienie sprawnego i efektywnego dostępu bezrobotnych do pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego i szkolenia. Reforma administracji publicznej dokonana w 1999 r. spowodowała, że od 1 stycznia 2000 r. urzędy pracy przestały funkcjonować jako wydzielona administracja specjalna i przeszły do kompetencji samorządów terytorialnych. Zlikwidowano Krajowy Urząd Pracy spełniający funkcję centralnego koordynatora działalności programowej, finansowej i organizacyjnej wobec terenowych urzędów pracy.

Nowa struktura administracyjna objęła:

- 338 niezależnych samorządowych jednostek powiatowych,
- 16 niezależnych jednostek wojewódzkich,
- 16 jednostek działających w ramach administracji rządowej podległych wojewodzie – aparatu wykonującego zadania ministra właściwego do spraw pracy z ministrem na czele.

O ile System Urzędów Pracy, jako administrację wydzieloną, utworzono w oparciu o doświadczenie krajów Wspólnot Europejskich, to wprowadzony nowy polski model jest czymś zupełnie oryginalnym, nie mającym odpowiedników w innych krajach. Prowadzi to do tworzenia odrębnych lokalnych polityk zatrudnienia, w konsekwencji braku polityki. Z tego uwarunkowania zdawali sobie sprawę twórcy Narodowej Strategii i Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006, którzy postulowali „skonstruowanie nowego modelu oddziaływania rządu na rynek pracy, możliwej skali i zasad interwencji w przypadku wystąpienia poważnych zagrożeń na lokalnych rynkach pracy”.

Temu celowi służyć miały liczne nowelizacje ustawy z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (Dz.U. 2003 r. Nr 58, poz. 514 z późn. zm.), która stanowiła podstawę prawną regulującą działalność urzędów pracy w zakresie poradnictwa zawodowego oraz wynikające z niej rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 lutego 2000 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, organizowania szkoleń bezrobotnych, tworzenie zaplecza metodycznego na potrzeby informacji i poradnictwa narodowego oraz organizowania i finansowania klubów pracy (DZ.U. Nr 12, poz. 146 z późn. zm.).

Zabiegi te nie przyniosły pozytywnych rezultatów. Stopa bezrobocia wzrosła z 13,7% w styczniu 2000 r. do 20,0% w grudniu 2003 r.¹ (dane te obejmują jedynie bezrobocie rejestrowane).

Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej oceniło, że system urzędów pracy funkcjonuje coraz gorzej. Zatrudnienie w powiatowych urzędach pracy, na których spoczywa główny ciężar realizacji zadań związanych z łagodzeniem skutków bezrobocia i przeciwdziałaniu jego wzrostowi, spadło w latach 2000–2002 o 8,7%. Spadła również liczba pośredników pracy o 8,3%, zaś liczba doradców zawodowych wzrosła z 1% (z 477 do 482) podczas gdy stopa bezrobocia systematycznie rosła².

Na jednego doradcę zawodowego w Polsce w 2002 r. przypadało 7101 bezrobotnych, a na pośrednika pracy przypadało 2385 bezrobotnych. Tak znaczna liczba bezrobotnych na jednego doradcę zawodowego oznacza potrzebę znacznego zwiększenia tej grupy pracowników, jak również grupy pośredników pracy (w krajach UE na 1 pośrednika przypada 300 bezrobotnych)³.

Sytuację pogarsza fakt, że tylko w 2002 r. z powiatowych urzędów pracy zwolniono 6991 pracowników, jednocześnie przyjęto 6947, co oznacza, że płynność zatrudnienia dotyczy ponad 47% zatrudnionych. Ten stan musi wpływać na pogorszenie jakości świadczonych usług, w konsekwencji prowadzić do ich całkowitej inercji.

Zakres regulacji dotyczących poradnictwa zawodowego w ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy

Uchwalona 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudniania i instytucjach rynku pracy (DZ.U. nr 99, poz. 1001) wynika z potrzeby zmian, w tym z konieczności:

- usprawnienia funkcjonowania systemu publicznych służb zatrudniania, które zostały rozproszone po reformie samorządowej w 1999 r.,
- dostosowanie systemu instytucji i instrumentów rynku pracy do wymagań i standardów Unii Europejskiej w celu efektywnego włączenia się w realizację Europejskiej Strategii Zatrudnienia, europejskich instytucji rynku pracy oraz skutecznej absorpcji środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

¹ Dane GUS – http://www.stat.gov.pl/serwis/stopa_bezrob.htm.

² Wszystkie dane pochodzą z Departamentu Rynku Pracy MGPIPS.

³ Z założeń do ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy MGPIPS, sierpień 2003.

Ustawowe zmiany w funkcjonowaniu instytucji i instrumentów rynku pracy zmierzać będą do realizacji konstytucyjnego zapisu, który brzmi:

władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowane programy zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych (art. 65 ust. 5 Konstytucji RP).

Przesłanki powyższe spowodowały, że ustawa wiele przepisów poświęca:

- 1) określeniu podmiotów prowadzących poradnictwo zawodowe,
- 2) zadaniom poradnictwa zawodowego,
- 3) zasadom prowadzenia poradnictwa zawodowego,
- 4) pracownikom realizującym zadania poradnictwa,
- 5) nadzorowi, kontroli i koordynacji działalności urzędów pracy.

Podmioty prowadzące poradnictwo zawodowe

Poradnictwo zawodowe i informacja zawodowa należy do podstawowych usług rynku pracy⁴, wykonywanych na podstawie przepisów ustawy przez publiczne służby zatrudnienia oraz agencje zatrudnienia, zgodnie ze standardami usług rynku pracy (art. 35).

W zakresie zatrudnienia i przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu w szczególności:

- młodzieży w wieku powyżej 15 lat, która nie ukończyła szkoły podstawowej lub gimnazjum albo nie kontynuuje nauki po ukończeniu tych szkół,
- bezrobotnych do 25 roku życia,
- uczniów i studentów;

poradnictwo zawodowe oraz mobilne centra informacji zawodowej prowadzą Ochotnicze Hufce Pracy, które są państwową jednostką budżetową nadzorowaną przez ministra właściwego do spraw pracy.

W rozumieniu ustawy:

- Publiczne służby zatrudnienia tworzą organy zatrudnienia wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy, urzędem obsługującym ministra właściwego do spraw pracy oraz urzędami wojewódzkimi, realizującymi zadania określone ustawą (art. 6.2).
- Agencjami zatrudnienia są niepublicznymi jednostkami organizacyjnymi świadczącymi usługi pośrednictwa pracy, pośrednictwa do pracy za granicą u pracodawców zagranicznych, poradnictwa zawodowego, doradztwa personalnego i pracy tymczasowej (art. 7.4).

Agencje zatrudnienia mogą prowadzić usługi doradcze po uzyskaniu wpisu do rejestru agencji zatrudnienia, prowadzonego przez ministra właściwego do spraw pracy;

⁴ Jw.

dokonanie wpisu zostaje potwierdzone wydawnicze certyfikatu. Prowadzenie poradnictwa zawodowego bez wpisu do rejestru jest nielegalne (art. 2.15)⁵.

Zadania poradnictwa zawodowego

Poradnictwo zawodowe polega na udzielaniu bezrobotnym i poszukującym pracy pomocy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia oraz pracodawcom w doborze kandydatów do pracy na stanowiskach wymagających szczególnych predyspozycji psychofizycznych, w szczególności na:

- 1) udzielaniu informacji o zawodach, rynku pracy oraz możliwościach szkolenia i kształcenia;
- 2) udzielaniu porad z wykorzystaniem standaryzowanych metod ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia, w tym badanie zainteresowań i uzdolnień zawodowych;
- 3) kierowaniu na specjalistyczne badania psychologiczne i lekarskie, umożliwiające wydanie opinii o przydatności zawodowej do pracy i zawodu albo kierunku szkolenia; przeprowadzenie badań może nastąpić za zgodą bezrobotnego i poszukującego pracy (38.5);
- 4) inicjowaniu, organizowaniu i prowadzeniu grupowych porad zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy;
- 5) udzielaniu informacji i doradztwie pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych;⁶ (art. 38.1);

Oddzielne przepisy (art. 40) są poświęcone szkoleniu bezrobotnych, osób pobierających renty szkoleniowe i żołnierzy rezerwy w celu zwiększenia ich szans na uzyskanie zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej, podwyższeniu kwalifikacji zawodowych lub zwiększenie aktywności zawodowej, szczególnie w przypadku:

- a) braku kwalifikacji zawodowych;
- b) konieczności zmiany lub uzupełnienia kwalifikacji;
- c) utraty zdolności do wykonywania prac w dotychczas wykonywanym zawodzie;
- d) braku umiejętności aktywnego poszukiwania pracy (art. 402).

Skierowanie przez starostę tych osób na szkolenie winno być poprzedzone określeniem przez doradcę zawodowego powiatowego urzędu pracy predyspozycji do wykonywania zawodu, który uzyskują w wyniku szkolenia.

Poradnictwem zawodowym objęte są również osoby zatrudnione, lecz zagrożone utratą pracy. W przypadku zwolnień grupowych obejmujących co najmniej 100 pra-

⁵ Minister właściwy do spraw pracy określi w drodze rozporządzenia tryb dokonywania wpisu do rejestru agencji zatrudnienia, odmowy dokonania wpisu, a także przypadki wykreślenia z rejestru, wzór wniosku o wpis i wzór certyfikatu, rodzaje dokumentów wymaganych do uzyskania wpisu, zakres składanych informacji, a także warunki uznania upoważnień do świadczenia usług z zakresu poradnictwa zawodowego przez podmioty z państw członkowskich Unii Europejskiej (art. 19.13).

⁶ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 28 maja 1996 r. w sprawie rodzajów prac wymagających szczególnej sprawności psychologicznej (Dz.U. Nr 62, poz. 287).

owników pracodawca ma obowiązek uzgodnić z właściwym powiatowym urzędem pracy zakres i formy pomocy dla zwalnianych pracowników, w tym: poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy.

Poradnictwo zawodowe jest świadczone w formie porad indywidualnych i grupowych, przy czym porady indywidualne mogą być poprzedzone badaniami lekarskimi i psychologicznymi.

Zasady prowadzenia poradnictwa zawodowego

Poradnictwo zawodowe prowadzone przez powiatowe urzędy pracy oraz centra informacji i planowania kariery zawodowej⁷ wojewódzkich urzędów pracy jest realizowane zgodnie z zasadami:

- 1) dostępności usług poradnictwa zawodowego dla bezrobotnych i poszukujących pracy oraz dla pracodawców;
- 2) dobrowolności korzystania z usług poradnictwa zawodowego;
- 3) równości w korzystaniu z usług poradnictwa zawodu, bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, orientację seksualną, przekonanie polityczne i wyznanie religijne lub przynależność związkową;
- 4) swobody wyboru zawodu – miejsca zatrudnienia;
- 5) bezpłatności usług poradnictwa zawodowego;
- 6) poufności i ochrony danych osobowych bezrobotnych i poszukujących pracy korzystających z usług poradnictwa zawodowego (38.2).

Usługi rynku pracy wykonywane na podstawie przepisów ustawy zarówno przez publiczne służby zatrudnienia, jak i agencje zatrudnienia są realizowane zgodnie ze standardem usług rynku pracy⁸.

⁷ Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej to wyspecjalizowana placówka Wojewódzkiego Urzędu Pracy, w której doradcy zawodowi gromadzą i udostępniają informacje o zawodach, rynku pracy i możliwościach zdobywania kwalifikacji zawodowych oraz pomagają klientom w podejmowaniu decyzji zawodowych. Centrum świadczy usługi dla bezrobotnych, osób, które chcą zmieniać pracę lub założyć własną firmę. Klientami centrum są również osoby mające trudności z podjęciem decyzji zawodowej, związanej z wyborem zawodu, dalszego kształcenia lub szkolenia zawodowego. Działalność centrum polega głównie na zbieraniu, przetwarzaniu i udostępnianiu kompleksowej informacji zawodowej oraz świadczeniu usług w dziedzinie poradnictwa zawodowego (Źródło: <http://www.apraca.pl/towu/ciz-glowna.htm>).

⁸ Standardy usług rynku pracy realizowanych przez publiczne służby zatrudnienia oraz agencje zatrudnienia, a także terminy dostosowania tych służb i agencji do wymaganych standardów, uwzględniające zakres usług, miejsce i sposób ich realizacji oraz konieczność zapewnienia respektowania praw osób korzystających z usług określi, w drodze rozporządzenia, minister właściwy do spraw pracy (art. 35 ust. 3). Aktualnie urzędy pracy korzystają z opracowanego, na podstawie ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, standardu usługi „Poradnictwo zawodowe”. Standard został wydany i przekazany urzędowi pracy. Obejmuje on opisy dotyczące organizacji usługi poradnictwa zawodowego, procedury, pożądane procesy i zasoby oraz miary i wskaźniki poziomu jakości wykonania działań w zakresie poradnictwa zawodowego. Standard stanowi pomoc dla doradców zawodowych w organizowaniu i prowadzeniu procesu doradczego. (Bogdańska P.: Informacje nt. przeprowadzania ewaluacji usług poradnictwa zawodowego na podstawie upowszechnionego standardu usługi „Poradnictwo zawodowe” – Rynek Pracy nr 1 /2004 MGPIPS).

Pracownicy poradnictwa zawodowego

Doradcy zawodowi są pracownikami publicznych służ zatrudnienia. Usługi doradcze z zakresu poradnictwa realizują:

- 1) doradca zawodowy – stażysta;
 - 2) doradca zawodowy;
 - 3) doradca zawodowy I stopnia;
 - 4) doradca zawodowy II stopnia
- Doradcą zawodowym może zostać osoba, która otrzymała licencję zawodową, jeżeli:
- 1) posiada pełną zdolność do czynności prawnych;
 - 2) nie była karana;
 - 3) posiada wyższe wykształcenie;
 - 4) wykonywała zadania w zakresie poradnictwa zawodowego przez okres co najmniej 12 miesięcy w publicznych służbach zatrudnienia lub ukończyła szkolenie przygotowujące do świadczenia poradnictwa zawodowego, potwierdzone odpowiednimi dokumentami, w ciągu dwóch lat przed złożeniem wniosku o licencję;
 - 5) posiada obywatelstwo polskie lub wykaże się znajomością języka polskiego wystarczającą do wykonywania zadań.

Osoba niespełniająca warunków, o których mowa w ust. 2, może wykonywać czynności na stanowisku doradcy zawodowego-stażysty pod nadzorem doradcy zawodowego lub po ukończeniu szkolenia przygotowującego do świadczenia poradnictwa zawodowego potwierdzonego odpowiednimi dokumentami.

- Doradcą zawodowym I stopnia może zostać osoba spełniająca łączne warunki, o których mowa wyżej, oraz:
- 1) posiada co najmniej 24-miesięczny staż pracy na stanowisku doradcy zawodowego w publicznych służbach zatrudnienia i ukończone studia magisterskie lub co najmniej 12-miesięczny staż pracy na stanowisku doradcy zawodowego w publicznych służbach zatrudnienia i ukończone studia magisterskie z zakresem psychologii lub poradnictwa zawodowego;
 - 2) ukończyła szkolenie z zakresu poradnictwa zawodowego potwierdzone odpowiednimi dokumentami.
- Doradcą zawodowym II stopnia może zostać osoba spełniająca łącznie warunki wymagane do zajmowania stanowiska doradcy zawodowego oraz:
- a) ukończyła studia podyplomowe w zakresie poradnictwa zawodowego;
 - b) posiada co najmniej 36-miesięczny staż pracy na stanowisku doradcy zawodowego I stopnia.
- Wojewoda, na wniosek zainteresowanej osoby, w drodze decyzji administracyjnej, nadaje licencję zawodową doradcy zawodowego określonego stopnia osobie spełniającej warunki, określone w ustawie⁹.

⁹ Minister właściwy do spraw pracy określi, w drodze rozporządzenia, tryb nadania licencji zawodowych pośrednika pracy i doradcy zawodowego, biorąc pod uwagę rozwój zawodowy pracowników służ zatrudnienia.

- Pracownikom wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy zatrudnionym na stanowiskach doradców zawodowych przysługują dodatki do wynagrodzenia uzależnione od stopnia posiadanej licencji i doskonalenia kwalifikacji zawodowych oraz jakości wyko wykonywanej pracy, z wyłączeniem pracowników będących członkami korpusu służby cywilnej¹⁰.
- Pracownicy pełniący funkcje doradców zostali zobowiązani do systematycznego podnoszenia kwalifikacji w formie szkoleń. Szkolenia te realizowane są przez instytucje szkoleniowe po uzyskaniu zgody ministra właściwego do spraw pracy¹¹.

Koordinacja, kontrola i nadzór nad realizacją zadań

Funkcje koordynacyjne, kontrolne i nadzorcze nad realizacją zadań na rzecz rynku pracy, w tym związane z poradnictwem zawodowym, sprawuje:

- minister właściwy do spraw pracy¹² i
- wojewoda.

Minister właściwy do spraw pracy koordynuje realizację powyższych zadań m.in. przez:

- 1) przygotowanie i koordynację realizacji Krajowego Planu Działań;
- 2) koordynację publicznych służb zatrudnienia, w szczególności przez:
 - a) realizowanie zadań wynikających z funkcji dysponenta Funduszu Pracy,
 - b) tworzenie narzędzi i metod na potrzeby poradnictwa zawodowego, pośrednictwa pracy, organizacji szkoleń bezrobotnych, aktywizacji bezrobotnych i poszukujących pracy oraz usług EURES,
- 3) zapewnienie jednolitości stosowania prawa, w szczególności przez:
 - a) udzielanie wyjaśnień dotyczących stosowania przepisów ustawy,
 - b) ustalenie standardów realizacji usług rynku pracy świadczących przez publiczne służby zatrudnienia¹³;

¹⁰ Rada Ministrów określi, w drodze rozporządzenia, wysokość oraz tryb przyznawania i wypłacania dodatków do wynagrodzenia doradcom zawodowym.

¹¹ Minister właściwy do spraw pracy określi, w drodze rozporządzenia, ramowe programy szkoleń dla stanowisk, o których mowa w art. 91, z uwzględnieniem poziomów i stopni kwalifikacyjnych, warunki, jakie powinny spełniać instytucje szkoleniowe, oraz wzory dokumentów potwierdzające ukończenie właściwego szkolenia, mają na uwadze zapewnienie jednolitego systemu kształcenia pracowników publicznych służb zatrudnienia.

¹² Minister właściwy do spraw pracy pełni funkcję koordynatora publicznych służb zatrudnienia przy pomocy Biura Koordinacji Publicznych Służb Zatrudnienia, dla którego określi zasady funkcjonowania (art. 5).

¹³ Minister właściwy do spraw pracy określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe warunki prowadzone przez publiczne służby zatrudnienia usług pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego i organizowania szkoleń oraz pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy, mając na uwadze ujednoczenie procedur usług rynku pracy realizowanych przez publiczne służby zatrudnienia oraz konieczności zapewnienia zgodności udzielania pomocy publicznej dla przedsiębiorców z warunkami jej dopuszczalności (art. 35 ust. 4).

- 4) dążenie do uzyskania wysokiego poziomu i rozwoju zasobów ludzkich, w szczególności przez:
- a) ustalanie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy¹⁴,
 - b) koordynowanie opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności oraz prowadzenie baz danych o standardach kwalifikacji¹⁵;
 - c) koordynowanie opracowywania i rekomendowanie modułowych programów szkoleń zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy, a także prowadzenie baz tych programów.

Uzupełniając informacje o pracownikach poradnictwa zawodowego trzeba dodać, że w 1999 roku opracowano projekt standardu kwalifikacji zawodowych dla zawodu „doradca zawodowy” jako jeden z produktów programu Phare 98 „Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce”. Standard zawiera podstawy prawne i syntetyczny opis zawodu, jak również stanowiska pracy w zawodzie doradca zawodowy. W standardzie wiadomości, umiejętności i cechy psychofizyczne wymagane do wykonywania tego zawodu przypisano do poszczególnych poziomów kwalifikacji. Standard do chwili obecnej nie został wdrożony do realizacji¹⁶.

W zakresie polityki rynku pracy **do zadań wojewody** należy sprawowanie nadzoru nad działalnością samorządu powiatu i województwa, realizujących zadania przy pomocy odpowiedniego powiatowego i wojewódzkiego urzędu pracy w zakresie:

- 1) wdrażania i stosowania usług rynku pracy określonych przez ministra właściwego do spraw pracy;
- 2) spełniania wymogów kwalifikacyjnych określonych dla pracowników urzędu pracy;
- 3) kontroli realizacji zadań, wynikającego z przestrzegania ustawy, wykonywanych przez jednostki samorządu terytorialnego. (art. 10.1).

Do zadań wojewody należy również sprawowanie kontroli w zakresie:

- obowiązek dokonywania wpisu do rejestru agencji zatrudnienia w przypadku prowadzenia działalności, której prowadzenie jest uzależnione od uzyskania wpisu do rejestru agencji zatrudnienia (art. 116.1.5);
- obowiązek prowadzenia agencji zatrudnienia zgodnie z zasadami określonymi w ustawie (art. 116.1.6).

Ważnym instrumentem nadzorczym oddanym w ręce wojewody jest również wydawanie licencji pośrednikom pracy i doradcom zawodowym (art. 10.2.4).

¹⁴ Aktualnie obowiązuje rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. Nr 222, poz. 1868).

¹⁵ Minister właściwy do spraw pracy, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania, może określić, w drodze rozporządzenia, tryb opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych i ich wykaz, uwzględniając potrzeby kształcenia i szkolenia zawodowego (art. 40 ust. 7).

¹⁶ *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty* – pod red. S.M. Kwiatkowskiego, K. Symeli. IBE Warszawa, ITeE, Radom 2001.

Podsumowanie

Uchwalona w dniu 2004 r. ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy nie wprowadziła zmian o charakterze rewolucyjnym w stosunku do uchylonej ustawy z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (DZ.U z 2003 r. Nr 58, poz. 514).

Przed wszystkim utrzymano usytuowanie urzędów pracy, zatrudniających doradców zawodowych, w strukturach samorządów terytorialnych.

Niemniej jednak zmiany mogą mieć istotne znaczenie szczególnie dla poprawy jakości funkcjonowania urzędów, poprzez:

- 1) Ustawowe:
 - określenie stanowisk pracy pracowników realizujących zadanie publicznych służb zatrudniania w zakresie pośrednictwa pracy;
 - uzależnienie zatrudnienia, na stanowisku doradcy zawodowego, od posiadania licencji zawodowej;
 - określenie warunków, w tym kwalifikacji zawodowych, upoważniających zainteresowanych o ubieganie się o licencję;
 - stworzenie doradcom zawodowym, posiadającym licencje zawodowe preferencji płacowych;
 - oparcie świadczenia usług z zakresem poradnictwa zawodowego o standaryzowane metody ułatwiające zainteresowanym wybór zawodu, zmian kwalifikacji itp.;
 - poszerzeń zakresu informacji udzielonych przez doradców zawodowych o informacje dotyczące szkolenia i kształcenia.
- 2) Przyznanie ministrowi właściwemu do spraw pracy uprawnień do:
 - tworzenia narzędzi i metod na potrzeby poradnictwa zawodowego, w tym:
 - ustalenie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy;
 - koordynowanie opracowywanych standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności;
 - ustalania standardów realizacji usług rynku pracy w tym usług doradczych;
 - określania trybu nadawania licencji zawodowych doradcy zawodowego;
 - określania trybu przyznawania i wypłacania dodatków do wynagrodzeń doradcom zawodowym;
 - określania ramowych programów szkoleń doradców zawodowych, z uwzględnieniem poziomów i stopni kwalifikacyjnych, oraz warunków, jakie powinny spełniać instytucje szkoleniowe realizujące te programy;
 - prowadzenie rejestru agencji zatrudnienia i określania trybu dokonywania wpisu do rejestru.
- 3) Przyznanie wojewodzie prawa do:
 - sprawowania nadzoru nad działalnością samorządu powiatu i województwa, realizującego zadanie przy pomocy powiatowego i wojewódzkiego urzędu pracy w zakresie:

- 1) wdrażania i stosowania standardów usług rynku pracy w zakresie określonym w ustawie,
- 2) spełnianie wymogów kwalifikacyjnych określonych dla pracowników urzędów pracy:
 - dokonywanie wpisu do rejestru agencji zatrudnienia;
 - kontroli prowadzenia agencji zatrudnienia zgodnie z zasadami określonymi w ustawie;
 - wydawanie licencji doradcom zawodowym.
- 4) Zobowiązanie sejmiku wojewódzkiego do dokonywania co najmniej raz w roku oceny realizacji zadań w zakresie polityki rynku pracy.

Iwona Pacaj-Jasiuk

Uniwersytet Opolski, Wydział Historyczno-Pedagogiczny
Katedra Badań nad Kulturą i Pracą

PRACA ZAWODOWA I EDUKACJA DOROSŁYCH

Wprowadzenie

Praca i edukacja z końcem XX wieku stały się dwoma powiązаныmi obszarami szeroko pojętej działalności człowieka. Praca jest działaniem koniecznym, niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania jednostki w świecie, jest czynnikiem zmierzającym do przekształcania przez człowieka otoczenia na jego własne potrzeby. Edukacja zaś to proces, który przygotowuje i dopasowuje jednostkę do prawidłowego i w pełni satysfakcjonującego uczestniczenia w procesie pracy.

Praca jest procesem ciągłego rozwoju człowieka, kształtuje jego charakter, przygotowuje do odbioru rzeczywistości i stawienia czoła licznym przeciwnościom. Do powstania takiego ciągu jednostka musi być wewnętrznie przygotowywana i wzbogacana. Teorii tej dostarcza nauka, odbierana tu jako proces przygotowujący człowieka do uczestniczenia w pracy zawodowej.

Konieczność pogłębiania wiedzy do przełomu lat 80. i 90. charakterystyczna była dla zawodów, przede wszystkim, medycznych i prawniczych. Dziś trudno jest wymienić zawody i dziedziny, które nie ulegają zmianom. Każde stanowisko, każda profesja podlega modyfikacji, a co za tym następuje, modyfikacji podlega również wiedza wszystkich uczestniczących w procesie pracy.

Propozycje rynku edukacyjnego

Współczesna oświata dorosłych, rozumiana jako zorganizowany proces edukacyjny, ukierunkowany na dorosłego człowieka, zbudowana jest z dwóch systemów. Pierwszy stanowi szkolnictwo dla dorosłych, drugim jest pozaszkolna oświata dorosłych.

Szkolnictwo dla dorosłych funkcjonuje w systemie nauki wieczorowej i zaocznej. Są to szkoły ogólnokształcące i zawodowe: szkoły podstawowe, zespoły szkół zawodowych, licea ogólnokształcące (3- i 4-letnie), szkoły pomaturalne, studia wyższe (3-letnie licencjackie i 5-letnie magisterskie) oraz studia podyplomowe.

Drugi system oświaty dorosłych, nazywany powszechnie edukacją pozaszkolną, „[...] oznacza praktykę realizowaną w formach nie szkolnych” (Aleksander). Jest to bardzo zróżnicowany i rozbudowany system kształcenia składający się z edukacji ogólnokształcącej i zawodowej.

Kształcenie ogólne „[...] jest kontynuacją procesów wychowawczych i oświatowych realizowanych w szkolnym systemie kształcenia, [...]. Jest ukoronowaniem tam rozpoczętej edukacji” (Aleksander). Organizowane jest najczęściej w formach odczytów i kursów ogólnokształcących.

Dużym zainteresowaniem cieszy się edukacja zawodowa, rozumiana jako „[...] wielość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na człowieka dorosłego, a mających na celu przygotowanie go do wykonywania określonego zawodu, pogłębienie i rozszerzenie jego kwalifikacji, podniesienie poziomu jego wprawy w wykonywaniu umiejętności i sprawności zawodowych. [...]. Obejmuje szeroki zakres edukacji wewnątrzzakładowej i zewnętrznej (w stosunku do miejsca pracy), zmierzającej do poprawy stanu kompetencji zawodowych osób uczących się” (Aleksander).

Mnogość oferowanych w Polsce form edukacyjnych dla dorosłych sprawia, że nie pozostajemy gorsi od krajów Europy Zachodniej. Podział pozaszkolnych form nauki zależy od przyjętego kryterium klasyfikacyjnego. Mogą to być formy krótkotrwałe (seminaria, szkolenia, wykłady), dłuższe (staże zawodowe) lub długotrwałe (3- i 5-letnie studia zawodowe). Biorąc pod uwagę kryterium trwałości, w praktyce wyróżnia się formy incydentalne (trwające przez całe życie), okazjonalne, doraźne bądź sporadyczne (szkolenie BHP), a także formy bardziej systematyczne jak: studia, staże zawodowe, kursy, seminaria czy konferencje.

Pracownik – uczeń

Szybko powstały model nowoczesnego pracownika – przedsiębiorczego, pewnego siebie i swoich możliwości (Pacaj-Jasiuk) – stał się ogniwem do zbudowania silnego związku pracy zawodowej z edukacją. Dyspozycyjność, pracowitość i dbanie o dobro firmy nie są już gwarancją utrzymania się na rynku pracy. Wprowadzenie gospodarki rynkowej na początku lat 90. XX wieku oraz decyzja o wejściu Polski do Unii Europejskiej znacząco wpłynęły na rozwój edukacji dorosłych. Powstałe w tym czasie szkoły

i instytucje kształcące dały początek nowej gałęzi gospodarczej kraju – „przemysłowi” edukacyjnemu.

Wyścig o słuchacza, jaki ma miejsce obecnie, wprowadził z jednej strony silną rywalizację międzyuczelnianą, z drugiej zaś, powstała na bazie pierwszej, różnorodność form i kierunków kształcenia. Dorosły pracownik, który decyduje się na wznowienie nauki, staje często przed wcale niemałym problemem wyboru odpowiedniego kierunku, a następnie typu szkoły czy uczelni. Pod uwagę przyszły student bierze przede wszystkim:

- czas trwania nauki,
- częstotliwość zajęć,
- wysokość odpłatności za naukę,
- wartość uzyskanych kwalifikacji.

Jeszcze 15–20 lat temu pracownikowi wystarczył instruktaż na stanowisku pracy, szkolenie BHP, wymiana informacji i doświadczeń pomiędzy personelem danej firmy. Dzisiaj to zdecydowanie za mało. Każdy kolejny rok zmusza wręcz dorosłego pracownika do podjęcia dalszej nauki, ale również każdy kolejny rok jest potrzebny dorosłemu pracownikowi, by dojrzeć do takiej decyzji. Niewyobrażalne staje się bazowanie jedynie na informacjach i wiedzy zdobytej w toku wcześniej skończonej szkoły bądź uczelni. Szybki postęp automatyki i robotyki, intensywny rozwój gospodarczy naszego kraju rodzi dla prawie każdego pracownika miejsce na dowolnie wybranej uczelni.

Wzmógł się postęp społeczno-gospodarczy w latach 90. ubiegłego wieku umożliwił naukę wszystkim, począwszy od pracowników najniższej uszeregowanych w hierarchii danego zakładu pracy, po kadrę kierowniczą i zarządzającą. Początkowo, w okresie tak zwanego rozkwitu edukacji dorosłych, z możliwości tych korzystały osoby zajmujące stanowiska kierownicze i specjalistyczne firm sektora prywatnego. Z każdym następnym rokiem sytuacja ulegała zmianie. Naukę zaczęli podejmować pracownicy niższego szczebla, z niższym wykształceniem oraz ci, którzy nie zdobyli dotąd żadnych uprawnień zawodowych.

Rozwój firm zmusił niemalże „przemysł” edukacyjny do tworzenia wciąż nowych tematów szkoleń i kierunków kształcenia. Nastąpiło tak zwane rozdrobnienie większości gałęzi nauki, co jednocześnie ułatwiło studentom i słuchaczom zdobywanie nowych uprawnień zawodowych lub podnoszenie już zdobytych kwalifikacji.

Aktywność edukacyjna pracowników upatruje swoje źródła w kilku argumentach. Do najbardziej istotnych zaliczyć należy:

- chęć nadążania za nowymi osiągnięciami nauki i techniki;
- aspiracje zawodowe, możliwość awansu;
- wywiązywanie się z deklaracji złożonych pracodawcy;
- lęk o utratę miejsca pracy;
- niezadowolenie z pracy i plany dotyczące jej zmiany;
- moda na kształcenie przez całe życie;
- wypełnienie wolnego czasu.

Podjęcie dalszej nauki jest przedsięwzięciem bardzo trudnym, wymagającym od uczącego się wprowadzenia w życie prywatne wielu zmian. Zmiany te często w praktyce okazują się wręcz niemożliwe. Ograniczony budżet czasu, obowiązki rodzinne, pełnienie, poza rolą zawodową, różnych dodatkowych ról społecznych, nie pozwalają na kontynuowanie podjętego wyzwania. Wówczas, jeszcze trudniejszą od poprzedniej, okazuje się decyzja o przerwaniu nauki. Dlatego też duża odpowiedzialność spoczywa na instytucjach kształcących. Rzetelna informacja o czasie trwania zajęć, obowiązującym programie, praktykach zawodowych, formach zaliczeń, opłatach i ewentualnych zmianach, powinny stać się bardzo pomocne w podejmowaniu decyzji dotyczącej kształcenia. Nie wszystkie jednak uczelnie udzielają kandydatom dokładnych informacji.

Zakład pracy a edukacja personelu

Zakład pracy rozumiany tu jako zorganizowane środowisko społeczne, w którym zatrudnione osoby wykonują powierzoną im pracę, bardzo intensywnie odbiera wszelkie bodźce środowiska zewnętrznego, pozazakładowego. Rozwój edukacji dorosłych oraz jej wpływ na pracę zawodową spowodował w zakładach pracy wewnętrzny podział personelu na dwie kategorie pracowników. Pierwsi to ci, którym firma pomaga i stwarza możliwości rozwoju zawodowego. Są to najczęściej pracownicy z wyższym wykształceniem, na stanowiskach specjalistów i kierowników. Drugą grupę stanowi tak zwany personel niższy w hierarchii zakładu pracy, któremu ze względu na dużą liczebność pracowniczą i najczęściej niski poziom wykształcenia dyrekcje firm nie umożliwiają zdobycia większych uprawnień zawodowych. Jednak w obu grupach pracowniczych obserwowane jest duże zróżnicowanie form edukacyjnych organizowanych i wspomaganych bądź to przez zakład pracy, bądź też wspieranych własną inicjatywą zainteresowanych. Największą popularnością, wśród dorosłych pracowników, cieszą się kursy zawodowe i językowe. To one zdominowały dzisiejszy rynek edukacyjny, to w nich najwięcej nadziei pokłada „przemysł” edukacyjny.

Odpowiedzialność finansowa uczącego się pracownika

Bez wątplenia najbardziej znaczącym problemem uczących się dorosłych jest aspekt finansowy podjętej nauki. Ceny na rynku edukacyjnym są bardzo zróżnicowane, uzależnione od formy kształcenia oraz typu uczelni. Zawierają się w przedziale od kilkudziesięciu złotych do kilkudziesięciu tysięcy za określony etap kształcenia. Najniższe ceny obserwowane są na kursach, ale ta forma kształcenia tylko w niewielkim stopniu podwyższa kwalifikacje. Ceny zaś studiów sięgają nawet kilkudziesięciu tysięcy za jeden semestr na kierunku Master of Business Administration (MBA).

Problem finansowy kadry kierowniczej oraz specjalistów rozwiązywany jest często automatycznie przez pracodawcę, który już w procesie rekrutacji przyszłych pracowników deklaruje gotowość do finansowania bądź dofinansowania szeroko pojętego kształcenia i dokształcania personelu oraz stwarza ku temu odpowiednie warunki.

W mniej dogodnej sytuacji, do poprzedniej grupy, jest kadra robotnicza danego zakładu pracy. Decyzja o podjęciu nauki, wygospodarowanie czasu oraz pokrycie jej kosztów w całej mierze spoczywa na samych uczących się. Mimo iż rozpoczęcie nauki nie daje tej grupie pracowniczej gwarancji na utrzymanie dotychczasowego miejsca pracy, w jakiś sposób mobilizuje siły do korzystania z ofert bogatego rynku edukacyjnego. Najczęściej jest to wyzwanie bardzo trudne, wyzwanie kosztem czasu przeznaczanego na życie rodzinne, a przede wszystkim realizowane kosztem budżetu domowego.

Podsumowanie

Uczestnictwo w zorganizowanych formach kształcenia, mimo dużego wysiłku psychofizycznego, korzystnie wpływa na samopoczucie uczących się pracowników. Członkostwo w nowych grupach formalnych, zwanych często grupami studenckimi, sytuuje dorosłego słuchacza (studenta) na lepszym miejscu wśród społeczności zarówno zakładowej, jak i lokalnej. Podnosi nie tylko prestiż samego uczącego się, ale również prestiż całej rodziny. Ma to niewątpliwie duży wpływ na jakość wykonywanej pracy, stosunek do obowiązków zawodowych, a co za tym idzie, większe zadowolenie i lepszą ocenę pracy zawodowej w ogóle.

Powiązanie pracy z edukacją to już nie nowy proces działalności człowieka. Trwa kilkanaście lat i wciąż się umacnia. Wspomaga go sam pracujący uczeń, korzystając z coraz to nowych form i kierunków kształcenia.

Praca i edukacja stały się systemem działań, a nawet zespołem czynności wewnętrznie spójnych, zmierzających do zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych człowieka, utrzymania go na rynku pracy i czerpania przez niego korzyści z własnych, często tak niedocenianych działań, które stanowi praca zawodowa oraz wytwory powstałe w procesie jego pracy.

Literatura

1. Aleksander T., *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Warszawa 1998.
2. Pacaj-Jasiuk I., *Pracownik XXI wieku*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 1(40), 2003.

SZKOŁA DOBREJ PRAKTYKI DORADZTWA ZAWODOWEGO CZY LOKALNA SIEĆ PARTNERSTWA DLA DORADZTWA ZAWODOWEGO?

Szkoła Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego – to inicjatywa Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Radomiu. Zapoczątkowana w grudniu 2003 r. forma (odmiennej niż dotychczas) merytorycznej i metodycznej pomocy poradni dla szkół z zakresu doradztwa szkolno-zawodowego – okazała się przysłowiowym „strzałem w dziesiątkę” potrzeb lokalnych: miasta i regionu radomskiego.

Ofertę cyklicznych, comiesięcznych spotkań seminaryjno-warsztatowych skierowano do: pedagogów, szkolnych doradców zawodowych, psychologów, nauczycieli przedsiębiorczości i WOS oraz innych nauczycieli zainteresowanych podejmowaniem pracy z zakresu orientacji szkolnej i zawodowej. W piśmie do adresatów określone zostały główne cele i zamierzenia, a więc „wspieranie umiejętności doradczych i propagowanie dobrych rozwiązań, metod i form doradztwa szkolno-zawodowego, które warto upowszechniać i doskonalić”. Podkreślono, iż SDPDZ spełniać ma m.in. „rolę forum wymiany doświadczeń i najlepszych pomysłów na to, jak uruchomić i „wypełnić” wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego czy Szkolne Ośrodki Kariery”.

Celowo przyjęto otwartą formułę SDPDZ, by możliwe było uzupełnianie zaplanowanego programu i aktywne włączanie się uczestników w „życie” Szkoły. Oczekiwano prezentacji przez osoby, realizujące na terenie szkół i poradni zadania z zakresu doradztwa szkolno-zawodowego – własnych propozycji i autorskich rozwiązań, wartych upowszechniania (programy, konspekty, scenariusze, ankiety, opracowania, projekty, imprezy, przedsięwzięcia itp.). Podkreślono także, iż organizatorom „zależy...na tym, by stale wzbogacać i aktualizować praktykę i warsztat szkolnego doradztwa zawodowego”. Dlatego zamierzano nie tylko „gromadzić, porządkować i udostępniać publikowane wzorcowe metody, ale także – promować i upowszechniać własne, wypracowane doświadczeniem doradcy rozwiązania, dostarczając tym samym każdej szkole ofertę doradztwa na miarę jej potrzeb i możliwości”. Zapewniono „cenne serwisy informacyjne (komunikaty, doniesienia, rady i wskazówki)”.

Ustalono ramowy program i terminarz (4.12.03; 8.01.04; 19.02.04; 4.03.04; 7.04.04; 7.05.04; 3.06.04).

I edycja Szkoły Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego – to siedem seminariów, w tym – jedna konferencja (7.04.2004). Jej temat – „Książka z pomocą dla szkolnego doradcy zawodowego” – był znakomitym przyczynkiem do zapoczątkowania realizacji programu SDPDZ z partnerami spoza grona „szkolnych” adresatów. Zwróciliśmy się bowiem z inicjatywą wspólnej organizacji konferencji do: Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu i jej filii oraz Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu (Zakład Kształcenia i Doskonalenia Kadr, Wydawnictwo ITeE). Rekordowe zainteresowanie (udział: 65 osób), bezcenne materiały metodyczne otrzymane od partnerów (w tym – stworzone specjalnie na potrzeby seminarium), a także – pozyskanie uwagi władz lokalnych (oświatowych i samorządowych), mediów oraz gwarancja systemowej współpracy na dalsze lata – to największy sukces SDPDZ dla doradztwa zawodowego w naszym mieście i regionie.

W Szkole, od grudnia 2003 r. do czerwca 2004 r. uczestniczyły 42 osoby, z czego ponad 30 – to stali uczestnicy (mamy także stałych gości). Są to nauczyciele:

- dziewięciu radomskich gimnazjów (PG 2, PG 5, PG 6, PG 7, PG 8, PG 10, PG 11, PG 12, PG 22)
- siedmiu Zespołów Szkół Zawodowych w Radomiu (ZS Technicznych, ZS Budowlanych ZS Ekonomicznych, ZS Elektronicznych, ZS Spożywczych i Hotelarskich, ZS im. Hubala, ZS im. Kilińskiego),
- pięciu liceów ogólnokształcących (II, III, VI, VIII, XI),
- Publicznego Gimnazjum w Gniewoszowie,
- Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Kozienicach, PP-P Starostwa Powiatowego w Radomiu,
- Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Radomiu.

Dorobek Szkoły – to także udział i współpraca w realizacji programu SDPDZ doradców zawodowych z instytucji pozaszkolnych lub pozaoświatowych, takich jak: OHP – Centrum Edukacji i Pracy, Centrum Kształcenia Ustawicznego Dorosłych i Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej WUP. Cenyśmy sobie tę obecność, bowiem stwarza nam to okazję do kontaktów ułatwiających podejmowanie wspólnych inicjatyw i przedsięwzięć z zakresu doradztwa zawodowego (ponadresortowego) w środowisku lokalnym.

Bilans Szkoły Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego nie zamyka się tylko ilością osób, spotkań i zrealizowanych tematów.

Okazało się, że nie sposób jest zrealizować zamierzeń bez udziału i pomocy (poza wymienionymi: ITeE i Biblioteką Pedagogiczną) ze strony takich instytucji, firm czy urzędów, jak: Radomski Oddział Doskonalenia Nauczycieli (RODON), KO – Delegatura w Radomiu, WUP w Warszawie – filia Radom (CLiPKZ), KOWEZiU w Warszawie, Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZG ZNP w Warszawie, Instytut Rozwoju Kariery (IRK) w Warszawie, a nawet – AIG PTE S.A i Gazety Wyborczej /Agory S.A. To także osiągnięcie Szkoły, bowiem istnieje pilna potrzeba pozyskania i tworzenia lobby dla sprzyjającej doradztwu lokalnej polityki oświatowej i samorzą-

dowej, a nade wszystko – wspierania się, poszukiwania i podtrzymywania kontaktów budujących przyjazny klimat.

Należało także znaleźć sposób na zainteresowanie mediów i decydentów problemami doradztwa zawodowego w wymiarze lokalnym i globalnym. Dobrym pretekstem okazały się, prócz idei SDPDZ – Szkolne Ośrodki Kariery, czy „Dobre Książki”, o czym donosiły lokalna prasa (Gazeta Wyborcza) i lokalny „Polsat”; w tym względzie także uzyskaliśmy sukces.

Naszym znakomitym partnerom i protektorom niniejszym składamy serdeczne słowa podziękowania i mamy nadzieję na dalsze przykłady dobrych praktyk!

Udało się zrealizować wszystkie zaplanowane tematy i spotkania, choć realizacja SDPDZ przypadła na trudny czas dla radomskiej edukacji i poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego (likwidacja lub reorganizacja placówek oświatowych). Załączony poniżej program zrealizowano w mniejszym lub większym zakresie, w zależności od potrzeb uczestników i posiadanych możliwości. Elastyczna i przyjazna formuła Szkoły, zgłaszane pomysły warte prezentacji, czy choćby komunikatu, sprawiły, iż czas trzech godzin spotkań seminaryjno-warsztatowych lub konferencji – okazał się zdecydowanie za krótki.

Niemniej jednak, zwłaszcza w ocenie pozostawionej przez uczestników SDPDZ w dwukrotnie przeprowadzonej ewaluacji, a także – zapraszanych do udziału gości, będących autorytetami z zakresu teorii i praktyki doradztwa zawodowego: Włodzimierza Trzeciaka (BKKK – Forum Poradnictwa, IRK) czy Krzysztofa Symeli (ITeE, Radom) – pomysł i realizacja SDPDZ, a nade wszystko – dorobek radomskiego doradztwa zawodowego w edukacji i resorcie pracy – zasługuje na uznanie, a inicjatywa PP-P 3 w Radomiu – godna polecenia (zob.: www.irk.pl - b-SzOK nr 2/2004).

Można by długo wymieniać wymierne korzyści, jakie dała uczestnikom i organizatorom Szkoła Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego. Temat jest tak obszerny, że przekracza ramy niniejszego doniesienia. Warto poświęcić temu zagadnieniu kolejny artykuł.

Dziś już można jednakże sformułować niezbędne wnioski:

- Szkoła Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego – to nie tylko forum wymiany doświadczeń, miejsce promocji autorskich lub – wypracowanych latami praktyki – dobrych przykładów doradztwa zawodowego w edukacji i resorcie pracy. To czas i miejsce spotkania praktyków i teoretyków; integracji profesjonalistów i tych, którzy chcą nimi zostać. Nieważne, czy jedni idą „w przodzie”, a inni – „w tyle”. Wszyscy idziemy w dobrym kierunku.
- SDPDZ – to pomysł na wymianę przestarzałej formuły pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych na nowoczesną, efektywną i efektowną (acz wymagającą ogromu pracy) formę wspierania metodycznego i merytorycznego szkół w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, czy też modniej – doradztwa szkolno-zawodowego.
- Szkoła Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego – to początek środowiskowej, lokalnej współpracy i porozumienia z partnerami nie tylko resortu edukacji i pracy,

„uprawiającymi” profesjonalnie doradztwo zawodowe. To głównie – pomysł na tworzenie „ponad podziałami” sieci dalekowzrocznego partnerstwa i mądrego wsparcia dla wszystkich, którzy pracują na rzecz doradztwa zawodowego z zamiłowania lub z przekonania, że warto pomagać młodym ludziom w walce z bezrobociem i w dążeniu „do przyszłości”.

Program I edycji Szkoły Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego

- Szkolny doradca zawodowy, Szkolne Ośrodki Kariery – inicjatywy i projekty wprowadzenia do szkół doradztwa zawodowego, realizowane przez MENiS, KO-WEZiU oraz Wydawnictwo i Fundację Edukacyjną „Perspektywy”;
- Doświadczenia szkoły wielkomiejskiej i wiejskiej w organizacji Szkolnych Ośrodków Kariery na przykładzie ZS Technicznych w Radomiu i Gimnazjum w Gniewoszowie;
- Zasady przygotowania aplikacji do wniosku o grant na Szkolny Ośrodek Kariery; praktyczne wskazówki i materiały na przykładzie praktyki z I edycji grantów MGPIPS;
- Targi Zawodów – formą orientacji zawodowej (prezentacja doświadczeń PP-P3 w Radomiu i Gimnazjum Nr 10 w Radomiu; zasady organizacyjne);
- Idea Centrów Kompetencji na przykładzie doświadczeń unijnych – Belgia (wykład i film z komentarzem);
- Zajęcia aktywizujące i warsztaty planowania przyszłości szkolno-zawodowej (przeгляд publikowanych scenariuszy, propozycje wykorzystania form autorskich środowiska radomskiego);
- „Książka z pomocą dla szkolnego doradcy zawodowego” – omówienie, przegląd i zestawienie publikacji oraz materiałów metodycznych z zakresu poradnictwa zawodowego i rynku pracy, w tym – zasobów Biblioteki Pedagogicznej w Radomiu i filii BP oraz Instytutu i Wydawnictwa ITeE Radom;
- „Multimedia dla szkolnego doradcy zawodowego” – prezentacja programów komputerowych wzbogacających warsztat doradcy zawodowego w szkole, poradni psychologiczno-pedagogicznej i urzędach pracy; filmy o zawodach w wyposażeniu poradni, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej oraz przygotowane przez MENiS i TVP S.A;
- Wolontariat – pomysłem na pierwsze doświadczenia zawodowe młodzieży oraz wsparcie organizacji Szkolnych Ośrodków Kariery (II LO w Radomiu, „SKAZA” – ZS Technicznych Radom);
- Projekt „Tydzień Zawodownawstwa” – autorski program orientacji szkolno-zawodowej w Gimnazjum Nr 2 w Radomiu (podsumowanie, prezentacja dorobku pracy uczniów i nauczycieli);
- Instytucje, źródła i serwisy informacyjne, zasoby Internetu wspierające doradztwo zawodowe;
- Perspektywy szkolnego doradztwa zawodowego – wymiar lokalny i globalny.

SZKOŁA MIEJSCEM PRACY DORADCY ZAWODOWEGO

Wstęp

Nowy ustrój szkolny, wydłużający okres kształcenia podstawowego i obowiązkowego (sześćcioletnia szkoła podstawowa i 3-letnie gimnazjum) przesuwają o rok decyzję o wyborze przez ucznia dalszej drogi edukacyjnej, a tym samym uwzględnia wnioski różnych środowisk – głównie psychologów i pedagogów – które potrzebę podejmowania przez 15-latków decyzji o wyborze szkoły, a często i zawodu uznawały za zbyt przedwczesną.

Aktualna oferta edukacyjna charakteryzuje się różnorodnością, bowiem w szkolnictwie ponadgimnazjalnym proponuje się kształcenie w różnych typach szkół, a mianowicie zasadniczych szkołach zawodowych (2-letnich), liceach ogólnokształcących (3-letnich), technikach (4-letnich).

Kwalifikacje zawodowe można będzie uzyskać w 2-letniej zasadniczej szkole zawodowej na poziomie robotnika, 4-letnim technikum lub 3-letnim technikum po zasadniczej szkole zawodowej, a także 2-letniej szkole policealnej po liceum ogólnokształcącym lub liceum profilowanym.

Zatem gimnazja, licea ogólnokształcące i profilowane będą szkołami, które powinny podjąć problem orientacji zawodowej, organizując go w formie profesjonalnego doradztwa prowadzonego przez doradców zawodowych.

Powyższą potrzebę dostrzega Instytut Badań Edukacyjnych, który w roku akademickim 2003/2004 uruchomił 3-semesterne Podyplomowe Studia Orientacji, Poradnictwa i Doradztwa Zawodowego. Proponowane studia są odpowiedzią na oczekiwania szkół pragnących prowadzić w profesjonalny sposób wybór szkoły, w tym zawodu przez uczniów.

Doradztwo zawodowe, poradnictwo zawodowe, orientacja zawodowa – triada porady zawodowej

Doradztwo zawodowe, często utożsamiane jest z **poradnictwem zawodowym** bądź traktowane jako termin zamienny. Zatem czym jest doradztwo zawodowe, a czym poradnictwo zawodowe? Jaki jest ich związek z orientacją zawodową? (K. Lelińska, 2000, s. 31).

Doradztwo zawodowe definiuje się jako „pomoc polegającą na udzielaniu indywidualnej porady zawodowej na kolejnych etapach dokonywania wyboru typu szkoły, kierunku kształcenia, zatrudnieniu, przekwalifikowaniu się, ponownego zatrudnienia w przypadku utraty pracy” (Lelińska, 2000, s. 31). Zatem zadaniem doradztwa zawodowego jest świadczenie pomocy w dokonywaniu kolejnych decyzji dotyczących wyboru:

- szkoły,
- zawodu,
- pracy.

Z kolei **poradnictwo zawodowe** (K. Lelińska, 200, s. 31) definiowane jako „system długofalowych i wieloetapowych działań wychowawczych towarzyszących jednostce w trakcie jej rozwoju zawodowego” obejmuje ono całokształt zadań związanych z udzielaniem uczniom i dorosłym pomocy w planowaniu, tworzeniu i rozwoju kariery zawodowej przynoszącej jednostce satysfakcję i sukces zawodowy (por. również B. Wojtasik 1993, s. 14–15).

Orientacja zawodowa rozumiana jest jako etap poradnictwa zawodowego, którego celem jest „działalność poprzedzająca udzielenie jednostce pomocy w podejmowaniu kolejnych decyzji edukacyjno-zawodowych w formie porady zawodowej” (K. Lelińska, 2000, s. 31).

Orientacja zawodowa obejmuje wszystkie działania wychowawcze o charakterze długofalowym (Szajek, 1979, s. 80), a nie jednorazowym, podejmowane przez szkoły, rodziców, inne osoby, grupy i instytucje – mające na celu przygotowanie młodzieży do podejmowania kolejnych decyzji edukacyjno-zawodowych oraz planowania kariery zawodowej (por. Nowy słownik pedagogiki pracy, 2000, s. 175; Wiatrowski 1994, s. 163–165).

Doradztwo podobnie jak i poradnictwo oraz orientacja zawodowa sprowadzają się do porady zawodowej, świadczonej przez **doradcę zawodowego**. Porada stanowi zatem element integrujący triadę poradoznawstwa zawodowego.

„Nowy słownik pedagogiki pracy” (2000, s. 53–54) za doradcę zawodowego uznaje osobę, która posiada wiedzę o poszczególnych zawodach, zawartą w opisach zawodów, teczках zawodowych, charakterystykach kwalifikacyjnych, a także taryfikatorach kwalifikacyjnych określających status zawodowy pracownika w danym zawodzie, możliwości awansu, przeciętne wysokości zarobków, a także aktualną sytuację zawodów na rynku pracy (por. również Przewodnik po zawodach, MPiPS – KUP, 1998).

Porada zawodowa postrzegana jest jako interakcja zachodząca między radzącym się (uczeń lub dorosły) a udzielającym porady (doradca zawodowy) B. Wojtasik (1997, s. 169–170) za podstawę porady uznaje informacje o:

- osobie, której udziela się pomocy, jej zainteresowaniach, zdolnościach, cechach charakteru, temperamencie, stanie zdrowia itp. na podstawie badań testowych, wyników badań lekarskich rozmowy itp.;

- możliwościach kształcenia, treściach pracy w danym zawodzie, wymaganiach stawianych kandydatom do zawodu, możliwościach zatrudnienia, przekwalifikowaniu itp.

Podjęte rozważania w triadzie – doradztwo zawodowe – poradnictwo zawodowe – orientacja zawodowa uzupełniają pogląd Z. Wiatrowskiego (1994 s. 163), który wyodrębnia:

- **preorientację zawodową** ukierunkowaną głównie na małe dzieci, szczególnie podatne na wpływy zawodoznawcze, odzwierciedlane głównie w trakcie odwzorowywania funkcji zawodowych w formie zabaw, np. w odniesieniu do zawodów nauczyciela, sprzedawcy, lekarza itp. Traktowana jest jako układ przypadkowych i celowych oddziaływań umożliwiających jednostce i zespołom zdobycie wiedzy o zawodach, głównie poprzez jego naśladownictwo (tamże, s. 164–165).
- **orientację zawodową** rozumianą jako pomoc młodzieży w wyborze szkoły zawodowej, a tym samym zawodu. Najczęściej odbywa się w szkole, dlatego utożsamiana jest również z orientacją szkolną (Baścik 1975, s. 53). Z. Wiatrowski (1994, s. 164) oddzielnie rozpatruje **orientację szkolną i zawodową** oraz **orientacją zawodową** z uwagi na różne możliwości wyboru szkół przez uczniów szkół podstawowych (w poprzednim systemie) **gimnazjów** (aktualnym) (podkreś. B. Baraniak) oraz średnich ogólnokształcących, **ogólnozawodowych – licea profilowane** (podkreś. B. Baraniak);
- **selekcję zawodową** stosowana przy wyborze zawodu oraz weryfikacji zawodowej osób już pracujących zawodowo (tamże, s. 169);
- **poradnictwo zawodowe** – zdaniem Z. Wiatrowskiego (1994, s.164) dotyczy osób czynnych zawodowo, które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym pomocy o charakterze doradczym, albo stoją przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru takiego, który odpowiada nowym okolicznościom, potrzebom oraz cechom psychofizycznym człowieka. Pojęcie to jest charakterystyczne dla pracy, urzędów pracy;
- **reorientację zawodową**, którą Z. Wiatrowski (1994, s.164) rozumie jako postępowanie stosowne wobec pracujących, a także pragnących zmienić wcześniej wyznaczony i wykonywany zawód. Ten problem pozostaje również charakterystyczny dla urzędów pracy.

W zakończeniu rozważań definicyjnych zasadne jest zaprezentowanie również stanowiska E. Podoskiej-Filipowicz (1998, s. 426), (1993, s.14–15) na problem doradztwa zawodowego i jego związek z poradnictwem zawodowym.

E. Podoska-Filipowicz pojęcie doradztwa zawodowego identyfikuje w mediach gospodarki wolnorynkowej i towarzyszących mu problemom bezrobocia. Kluczową rolę przypisuje doradcy zawodowemu, którego profesjonalizm powinien umożliwić realistyczny wybór zawodu, zmianę zatrudnienia lub też osiągnięcie właściwego dostosowania zawodowego.

Poczynione wyjaśnienia czynią celowość rozpatrywania problemów wyboru zawodu w ustroju szkolnym. Problem **preorientacji zawodowej** właściwy będzie dla etapu przedszkolnego oraz 6-letniej szkoły podstawowej, **doradztwa zawodowego** – gimnazjum, liceum ogólnokształcącego i profilowego, **poradnictwa zawodowego** – technikum i szkół policealnych, których absolwenci mogą podjąć naukę w nowym typie szkoły policealnej.

Zadania doradcy zawodowego

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

- gromadzenie, opracowanie i aktualizowanie informacji o zawodach (stanowiskach pracy), drogach uzyskiwania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy;
- udzielanie informacji indywidualnych i grupowych o zawodach (stanowiskach pracy), instytucjach kształcenia oraz aktualnej sytuacji zawodów na rynku pracy;
- prowadzenie zajęć grupowych dotyczących planowania kariery zawodowej i aktywnego poszukiwania pracy;
- wykorzystywanie diagnostycznych badań przydatności do określonego zawodu przy wykorzystaniu metod i technik pomiaru psychologicznego i pedagogicznego;
- opracowywanie diagnoz przydatności zawodowej na podstawie zebranego własnego materiału badawczego oraz diagnoz lekarskich;
- udzielanie indywidualnych porad zawodowych na podstawie przeprowadzonych badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich osobom wybierającym zawód lub pragnących zmienić posiadany zawód;
- udzielanie osobom poszukującym pracy porad związanych ze znalezieniem pracy lub korzystania z aktualnych form przeciwdziałania bezrobociu;
- udzielanie osobom poszukującym pracy porad dotyczących ich sytuacji prawnej i społecznej i wynikającej z niej możliwości uzyskania pracy oraz wsparcia;
- doradzanie w zakresie rozwoju zawodowego jednostkom oraz grupom pracowniczym, w powiązaniu z potrzebami gospodarki, postępem technicznym i technologicznym;
- dokonywanie analiz warunków organizacyjnych, społecznych i psychologicznych świadczenia pracy w zakładach pracy niezbędnych dla prowadzenia polityki personalnej, planowania karier zawodowych pracowników i doboru kadr.

Miejscem pracy doradcy zawodowego – poza poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, urzędami pracy, agencjami rozwoju i doradztwa zawodowego oraz centrami informacji zawodowej – w nowym ustroju szkolnym winny stać się gimnazja, 2-letnie szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące i profilowane, średnie szkoły zawodowe, w tym także szkoły policealne. Bowiem – zdaniem MEN – poradnie psycholo-

giczno-pedagogiczne jak i pedagog szkolny – właściwie nie rozpoznają zadań zawodowych i utrzymywanie ich funkcji w aktualnym kształcie nie jest celowe.

Informacja zawodowa podstawą doradztwa zawodowego

Zakres informacji decydującej o pracy doradcy zawodowego K. Lelińska (2001, s. 32) dzieli na trzy grupy:

- informacje dotyczące edukacji, czyli dane o szkołach, warunkach rekrutacji (egzaminach), programach kształcenia, przedmiotach nauczania, warunkach nauki, możliwościach dalszego kształcenia itp.;
- informacje dotyczące zawodu, czyli dane o zadaniach i czynnościach wykonywanych w różnych zawodach, przedmiocie, narzędziach i środkach pracy, wymaganiach psychofizycznych stawianych kandydatom do zawodu;
- informacje o pracy w zawodzie, czyli dane o rynku pracy, warunkach zatrudnienia na lokalnym rynku prac, warunkach pracy i płacy, możliwościach awansu i doskonalenia zawodowego, przekwalifikowania się w przypadku utraty pracy bądź trudności ze znalezieniem jej.

Powyższa informacja zawodowa powinna stanowić podstawę porady zawodowej doradcy kierowanej do młodzieży w kontekście wyboru zawodu, szkoły i pracy.

Źródłem informacji doradcy zawodowego są:

- założenia programowo-organizacyjne kształcenia w danym zawodzie, aktualnie zamieszczone w podstawach programowych;
- programy kształcenia zawodowego (B. Baraniak, 2001), klasyfikacje zawodów opracowane na różne potrzeby;
- informacje o zakresie orientacji zawodowej w krajach europejskich.

Informacja zawodowa dotycząca edukacji

Zakres informacji zawodowej dotyczącej edukacji w danym zawodzie zawierają założenia programowo-organizacyjne kształcenia w danym zawodzie. Na strukturę składają się:

- opis kwalifikacji absolwenta, zilustrowany:
 - zbiorem umiejętności zawodowych, stanowiących kwalifikacje w zawodzie;
 - wymaganiami psychofizycznymi właściwymi dla zawodu;
 - przeciwwskazaniami zdrowotnymi;
- specyficzne wymagania zawodu;
- warunki techniczne kształcenia;
- typy szkół i form organizacyjnych kształcących w danym zawodzie.

Drugim zakresem informacyjnym o zakresie kształcenia w danym zawodzie stanowią programy nauczania w zawodzie (B. Baraniak, 2001).

Klasyfikacje zawodowe źródłem informacji zawodowych

Problem klasyfikowania wywodzi się z gruntu logiki, którego zasady wdrażane są do życia codziennego, edukacji, pracy itp. poprzez grupowanie przedmiotów, zjawisk itp. według określonych kryteriów podobieństwa. Podporządkowanie zaś jakiegoś przedmiotu czy elementu do określonego zbioru, to zatem nic innego jak klasyfikowanie (Słownik języka polskiego, 1994).

Jak zatem powyższe idee terminologiczne odnoszą się do klasyfikacji zawodów i specjalności i jaka jest ich rola społeczna, a zatem zasadność funkcjonowania i zastosowania w pracy doradcy zawodowego w procesie orientacji zawodowej?

Klasyfikacja zawodów i specjalności definiowana jest jako „spis zawodów i specjalności usystematyzowane wg nazewnictwa i kodu cyfrowego” (Nowy słownik pedagogiki pracy, 2000). Ich powstawanie jest zatem procesem modelowania, który wykorzystując założenia logiczne oraz zawodoznawcze pozwala podjąć decyzję co do potrzeby wprowadzania nowego zawodu czy też jego likwidowania.

Klasyfikacja zawodów i specjalności jest bardzo ważnym dokumentem, który umożliwi sprawne funkcjonowanie rynku pracy (K. Symela, 2000, s.164), bowiem zawarte w niej opisy zawodów są źródłem wiedzy z zakresu poradnictwa zawodowego. Inne zastosowanie klasyfikacji to opracowania statystyczne informujące o sytuacji zawodów na rynku pracy (zainteresowanie nimi pracodawcy lub brak zainteresowania) i ich udziale w stopie bezrobocia.

Kolejna funkcja klasyfikacji zawodów i specjalności to jej wpływ na politykę edukacyjną, a zatem kształcenie szkolne w określonych kierunkach oraz opracowywanie dokumentów niezbędnych w organizacji procesu kształcenia.

Wskazana wielofunkcyjna przydatność klasyfikacji zawodów i specjalności utrwaliła w Polsce mnogość klasyfikacji zawodów, tj.:

- klasyfikacji szkolnictwa zawodowego, tzw. „szkolnej”, według której kształci się młodzież w warunkach szkół publicznych,
- klasyfikacji zawodów i specjalności (KZiS), tzw. „gospodarczej”, która ilustruje spis zawodów występujących na rynku pracy, to jest zawodów umożliwiających zatrudnienie.

Między powyższymi klasyfikacjami występuje zależność polegająca na tym, że zawody szkolne przygotowują do pełnienia wielu ról zawodowych, do pracy na wielu stanowiskach przypisanych do różnych zawodów funkcjonujących na rynku pracy (Lelińska, Sołtysińska, 1999). Jednakże słusznie zauważa K. Symela (2000, s. 164–165), że „...w wielu przypadkach nazewnictwo zawodów szkolnych i gospodarczych nie pokrywa się lub też występują różnice semantyczne, co często sprawia, że absolwent szkoły nie może znaleźć zatrudnienia w wyuczonym zawodzie. Z kolei kwalifikacje nabywane w systemie pozaszkolnym (np. w ramach kursów) czy w niepublicznych szkołach funkcjonują poza obowiązującą klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego. Taki stan rzeczy nie sprzyja modelowaniu szkolnictwa zawodowego z punktu widzenia kształcenia dla rynku pracy. Dlatego też za bardzo cenną i pożyteczną należy

uznać nową inicjatywę Ministra Pracy i Polityki Socjalnej, aby opracować jednolitą klasyfikację zawodów i specjalności (KZiS) wraz z opisami zawodów. One – zgodnie z intencjami projektu – byłyby wspólne dla rynku pracy oraz rynku edukacji (szkolnej i pozaszkolnej) na wszystkich poziomach kształcenia”.

„Korzenie” powyższej inicjatywy tkwią w klasyfikacji międzynarodowej ISCO-88, która stanowi wyznacznik doskonalenia państwowych systemów klasyfikacji i zastępowania przestarzałego systemu ISCED-76 (Nowy słownik pedagogiki pracy, 2000, s. 99). Prace nad jednolitą klasyfikacją zawodów i specjalności zmierzają w kierunku porównywalności klasyfikacji zawodowych nie tylko w skali całego kraju, ale Europy.

Zakończenie rozważań nad klasyfikacjami zawodów w kontekście terminologicznym, metodologicznym oraz typologicznym jest dogodnym miejscem do wskazania cech charakterystycznych poszczególnych typów klasyfikacji zawodów. Klasyfikacja Zawodów i Specjalności to spis zawodów i specjalności usystematyzowany według nazewnictwa i kodu cyfrowego opracowany na:

- **potrzeby gospodarcze – klasyfikacja gospodarcza zawodów** sporządzana dotychczas przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, zawiera około 2400 zawodów, które obejmują konkretne stanowiska pracy w zakładach produkcyjnych, usługach, administracji, w różnych sektorach gospodarki. Według tej klasyfikacji „zawód jest wyodrębnionym zbiorem zadań wykonywanych na różnych stanowiskach pracy” (Nowy słownik pedagogiki pracy, 2000, s. 99);
- **potrzeby szkolnictwa zawodowego – klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, tzw. „klasyfikacja szkolna”**, która jest dokumentem opracowywanym przez Ministra Edukacji Narodowej w porozumieniu z ministrami resortów gospodarczych i ogłaszany w rozporządzeniach MEN publikowanych w Dz.U. W okresie powojennym opracowano dziewięć klasyfikacji, przy czym prace zawodoznawcze w latach 80. obecnego stulecia ukierunkowano na szerokoprofilową strukturę zawodów. Powyższe założenie pozwoliło na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat zmniejszyć liczbę zawodów prawie czterokrotnie (Baraniak, Goźlińska, 1998, s. 14), bowiem klasyfikacja z 1982 r. wyodrębniła 525 zawodów, a klasyfikacja z 1999 roku wyodrębnia ponad 185 zawodów (Dz.U. nr 4, poz. 9 z 1998 i Dz. U. nr 53, poz. 535 z 1999 r.);
- **potrzeby międzynarodowe – Międzynarodowa Typowa Klasyfikacja Zawodów i Specjalności ISCO-88)** stanowi wyznacznik doskonalenia państwowych systemów klasyfikacji celem porównywalności kwalifikacji zawodowych w ujęciu międzynarodowym, w tym w Unii Europejskiej (Nowy Słownik Pedagogiki Pracy, 2000, Symela, 2000);
- **potrzeby zakładów pracy tzw. taryfikatory**, które stanowią zbiór norm w poszczególnych gałęziach gospodarki, ustalający poziomy czynności w rozmaitych zawodach i odpowiednie ich zaszeregowanie oraz tabelę stawek płac, opłat i świadczeń, ustalonych na podstawie tych norm. Ponadto taryfikator stanowi podstawę osobistego zaszeregowania pracowników, ustalania kategorii zaszeregowania prac

do wykonywania przez pracowników o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych (Nowy słownik pedagogiki pracy, 2000, s. 259).

Orientacja i poradnictwo w europejskich strukturach szkolnictwa

W większości krajów Unii Europejskiej podejmuje się działania mające pomóc uczniom w należytym przemyśleniu i wyważeniu swoich decyzji odnośnie do wyboru drogi zawodowej. Polegają one na ułatwieniu im orientacji i zapewnienia – na różnych etapach kształcenia – poradnictwa edukacyjnego i zawodowego. W tym celu większość krajów europejskich powołała specjalne ciała oraz określiła procedury orientacji i poradnictwa, koncentrując problematykę orientacji i poradnictwa zawodowego na czterech etapach kariery edukacyjnej ucznia:

- **etap szkoły podstawowej**, w którym orientację i poradnictwo o charakterze wstępnej opieki prowadzą: Belgia, Niemcy, Luksemburg, Holandia oraz Austria. Polega ona na udzielaniu porad przez specjalistyczne ośrodki opieki edukacyjnej przeprowadzające testy. W procesie tym uczestniczą również nauczyciele udzielający uczniom i rodzicom rad odnośnie do wyboru dalszej drogi edukacyjnej;
- **etap niższy edukacji średniej**, w którym problemem orientacji i poradnictwa zawodowego zainteresowana jest większość krajów Unii Europejskiej, jednakże ich procedury są różne. W Norwegii i Finlandii organizuje się kursy przygotowujące do wyboru dalszej edukacji, podczas gdy w Austrii – kursy kształtowania dojrzałości i odpowiedzialności za samodzielne planowanie dalszej kariery, Portugalii – sesje informacyjne, a w krajach Beneluksu oraz Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia, Irlandia Północna) – metodę konstrukcji prowadzoną głównie przez nauczycieli. Jeszcze inaczej jest w Niemczech, którzy orientację i poradnictwo postrzegają jako istotny instrument polityki edukacyjnej i zatrudnieniowej. Poradnictwo i orientację – poza nauczycielami pracującymi z uczniami na co dzień – prowadzą także nauczyciele-konsultanci, którzy przeszli dodatkowe szkolenie w dziedzinie ogólnej wiedzy o edukacji i psychologii edukacyjnej;
- **etap końcowy edukacji niższego szczebla** w 18 krajach Unii Europejskiej dostrzega rolę orientacji i poradnictwa edukacyjnego, bowiem często decyduje o dalszej drodze życiowej ucznia. W Belgii, Francji, Włoszech i Luksemburgu poradnictwem zajmuje się rada złożona z nauczycieli danej klasy, w Grecji rada nauczycielska, a w Niemczech, Luksemburgu, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie specjalne służby z nauczycielami szkół, zaś w Hiszpanii uczniowie kończący szkołę średnią otrzymują tzw. consejo orientador – dokument podpisany przez opiekuna i kierownika szkoły o możliwości wyboru przyszłej edukacji lub kariery zawodowej;
- **etap średniej edukacji szczebla wyższego**, w którym większość krajów orientację i poradnictwo organizuje jeszcze w innej formie. W większości krajów (Irlandia, Finlandia, Szwecja, Islandia, Norwegia) poradnictwo świadczy zatrudniony przez szkołę konsultant służb orientacji i poradnictwa, a także wyspecjalizowane służby orientacji i poradnictwa (Belgia, Hiszpania, Luksemburg, Austria), zaś w Niem-

czech działają przy szkołach służby orientacji i poradnictwa współpracujące w lokalnymi urzędami pracy.

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

Analiza nowego ustroju szkolnego Rzeczypospolitej Polskiej postrzega rolę orientacji i poradnictwa edukacyjnego w mniej więcej podobnych etapach szkolnych. Poza wstępnymi informacjami o zawodach realizowanymi w całokształcie procesu kształcenia 6-letniej szkoły podstawowej profesjonalny charakter orientacji i poradnictwa powinien mieć miejsce w gimnazjum, bowiem jego absolwenci wybierać będą kolejne drogi kształcenia: 2-letnią szkołę zawodową lub 3-letnie licea ogólnokształcące, liceum profilowane lub średnie szkoły zawodowe. Kolejne ważne dla kariery edukacyjnej i zawodowej decyzje będą mieć miejsce w liceach, w których uczniowie wybiorą szkołę policealną przygotowującą do tytułu zawodowego technika lub szkołę wyższą. W optymalnej decyzji pomocnym powinien być doradca zawodowy.

Podsumowanie

Podjęte rozważania nad problemem wyboru szkoły i zawodu w kontekście reformy systemu edukacji i roli w nim orientacji i poradnictwa zawodowego wskazują na potrzeby dostrzeżenia problemu i uczynienia doradcy zawodowego członkiem rady pedagogicznej danej szkoły. Podstawę jego działania powinny stanowić programy orientacji i doradztwa w szkołach, a także europejskie modele orientacji i poradnictwa zawodowego, będące podstawą profesjonalnego przygotowywania szkolnych doradców zawodowych.

Literatura

1. Baraniak B.: *Programy kształcenia zawodowego. Teoria-Metodologia. Aplikacje.* Warszawa 2001.
2. Baraniak B., Goźlińska E.: *Reforma kształcenia zawodowego.* Szkoła Zawodowa nr 3, 1998.
3. Lelińska K.: *Nowa Edukacja Zawodowa*, nr 1, 2001.
4. Lelińska K., Sołtysińska G.: *Kształcenie zawodowe a zawody na rynku pracy.* CMPP-P, MEN, Warszawa, 1999.
5. Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B.: *Nowy słownik pedagogiki pracy.* Warszawa 2000.
6. Podoska-Filipowicz E.: *Orientacja zawodowa w nowym wymiarze edukacji zawodowej.* W: *Dylematy edukacji zawodowej w końcu XX wieku.* WSP, Bydgoszcz 1997.

7. Przewodnik po zawodach. MPiPS – KUP, Warszawa 1998.
8. Symela K.: Rola klasy fikcji zawodów i specjalności w modelowaniu szkolnictwa zawodowego. W: Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy. Red.. Stefan M. Kwiatkowski. IBE. Warszawa 2000.
9. Słownik języka polskiego. Tom I. Wyd. IX. PWM, Warszawa 1999.
10. *Szkolnictwo średnie w Unii Europejskiej*. W: Struktura, organizacja i administracja. Eurydice. Europejska Sieć Informacji o Edukacji. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa 1997.
11. Rozporządzenie MEN w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz.U. nr 9, poz. 9, 1998 r., Dz.U. nr 53, poz. 535, 1999
12. Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. WSP., Bydgoszcz 1994, 2000,
13. Wojtasik B.: *Doradca zawodu*. UW, Wrocław 1993.
14. Wojtasik B.: *Warsztat doradcy zawodowego*. PWN., Warszawa 1997.

Danuta Oleksiak

Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Elbląg

ROLA DORADZTWA METODYCZNEGO W DOSKONALENIU WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Od stuleci ludzi wykonujących zawód nauczyciela otaczano ogromnym szacunkiem. Historycznie utrwalony etos tego zawodu odwoływał się do ideału osobowości nauczyciela, który ze szczególnym posłannictwem pełnił określoną misję społeczną, a jego talent czy powołanie pedagogiczne predystynowały go do tego zawodu. W świadomości społecznej obraz „nauczyciela-mędrca” jest głęboko zakorzeniony i utrwalony w różnego rodzaju przekazach, w tym w bardzo znamienity sposób w literaturze pięknej.

Niemniej rola współczesnego nauczyciela wydaje się być bardzo skomplikowana, a pozycja „nauczyciela idealnego” uległa w ostatnich dziesięcioleciach dewaluacji. Główną przyczynę spadku prestiżu tego zawodu należy upatrywać w intensywnych przemianach cywilizacyjnych. Cywilizacja bowiem, opanowana przez technikę i szero-

ko pojętą informatyzację, stawia coraz więcej wymagań człowiekowi, w tym głównie edukacji i wszystkim jej podmiotom. Wyrazem tego jest przede wszystkim negacja jednego, jednolitego i uniwersalnego wzorca wychowawczego. Dlatego w praktyce edukacyjnej nie zawsze to, co przekazuje współczesny nauczyciel, jest aprobowane bez krytyki. Konsekwencją tego jest postrzeganie nauczania jako środka do stwarzania ludziom równych szans, gdzie naukę należy traktować jako zasadniczy element postępu i rozwoju. Nauczyciel, w tak ujętej przestrzeni edukacyjnej, powinien, zdaniem Jacquesa Delorsa, rozbudzać ciekawość uczniów, rozwijać ich samodzielność, zachęcać do intelektualnej ścisłości oraz tworzyć warunki niezbędne do edukacji ustawicznej¹.

Powyższe zadania zrealizować może nauczyciel, który dobrze opanował wiedzę ogólną, a także wiedzę i umiejętności zawodowe; ma refleksyjny stosunek do świata; posiada dużą inicjatywę własnych działań i inicjuje do działania innych. Szczególnie mocno tempo wszelkich przemian odczuwają dziś nauczyciele przedmiotów zawodowych. Społeczeństwo „nastawione na rozwój” stawia przed tą grupą zawodową szereg oczekiwań dotyczących nie tylko sfery pedagogicznej i społecznej, ale przede wszystkim posiadania umiejętności i wiedzy specjalistycznej związanej z określoną gałęzią gospodarki narodowej. Od nauczycieli tych wymaga się samodzielności myślenia, podejmowania decyzji, umiejętności współpracy z innymi, twórczej i refleksyjnej postawy. To tylko niektóre wyznaczniki zmiany roli nauczyciela przedmiotów zawodowych z głównego źródła wiedzy w przewodnika i doradcę młodego człowieka. Istotne jest również, aby z układu nauczyciel–uczeń znikły władztwo i jednostronność na rzecz kształtowania osobistego (nie urzędowego!) autorytetu.

Niezwykle ważnym, obok przemian cywilizacyjnych, determinantem mającym wpływ na kształtowanie się sylwetki współczesnego nauczyciela przedmiotów zawodowych, jest rozpoczęta od 2002 roku reforma szkolnictwa zawodowego. Wprowadziła ona szereg zmian w obszarze struktury szkolnictwa i programów nauczania, jak również wpłynęła zasadniczo na warsztat pracy nauczycieli. Wyrazem tego jest na przykład konieczność opracowywania przez nauczycieli planów wynikowych oraz dokumentacji przedmiotowego systemu oceniania; modyfikowania lub pisania programów nauczania (w tym programów modułowych); stosowania aktywizujących metod nauczania; przygotowywania pakietów edukacyjnych i narzędzi pomiaru dydaktycznego, a także pozyskiwania funduszy na organizowanie imprez kulturalnych dla młodzieży lub inicjowanie działalności mającej na celu wymianę uczniów w ramach współpracy z zaprzyjaźnionymi szkołami lub zakładami pracy z zagranicy.

Ta różnorodność zadań rodzi frustracje i niepokoje omawianej grupy zawodowej. Rozwiązać mogą je tylko działania nauczycieli ukierunkowane na systematyczne doskonalenie własnego warsztatu pracy. Jedną z najefektywniejszych, w tym przypadku, form doskonalenia jest doradztwo metodyczne.

¹ Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 147.

Doradztwo metodyczne – rola i zadania

Rolą doradztwa metodycznego, zdaniem H. Dybek, jest pomoc i nakłanianie nauczycieli do stosowania wiedzy pedagogicznej w praktyce oraz pożądanego działania w sposób trwały i zorganizowany przez wspólne (nauczyciela z doradcą) wykrywanie błędów, stawianie diagnozy, a następnie pokonywanie trudności dydaktyczno-wychowawczych².

Zatem doradztwo metodyczne, to przede wszystkim niesienie pomocy nauczycielom w doborze odpowiednich celów, treści, metod, zasad, środków oraz form nauczania i wychowania³. Jest to bez wątpienia podstawowa forma doskonalenia zawodowego nauczycieli i powinna odbywać się bezpośrednio w miejscu pracy nauczyciela – blisko jego warsztatu pracy.

Doradcą metodycznym może zostać, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 21 września 2000 r.⁴, nauczyciel posiadający wykształcenie wyższe, co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej oraz stopień nauczyciela mianowanego bądź dyplomowanego.

Obiektem oddziaływań doradcy są przede wszystkim inni nauczyciele, uczniowie (i ich rodzice), władze oświatowe i inne instytucje związane z oświatą.

Oprócz wymaganych kwalifikacji zawodowych nie bez znaczenia są cechy osobowościowe doradcy. Nauczyciel-doradca powinien posiadać wiedzę merytoryczną i metodyczną, umiejętność nowatorskich poczynań, kreatywność w przekazywaniu wiedzy, zdolności planowania i organizowania pracy. Powinna cechować go: komunikatywność, cierpliwość, życzliwość, wyrozumiałość, umiejętność uważnego słuchania innych, subtelność w czynieniu uwag, samokrytycyzm oraz chęć niesienia pomocy i wsparcia innym.

Do doradcy metodycznego należy w szczególności realizowanie zadań wynikających z konieczności wspomagania rozwoju nauczycieli głównie przez, jak już wcześniej wspomniano, doradztwo przywarsztatowe oraz wspomaganie pracy szkolnych i międzyszkolnych zespołów przedmiotowych. Ponadto:

- udostępnianie własnego warsztatu pracy w formie umożliwiającej nauczycielom obserwowanie prowadzonych przez doradcę zajęć dydaktycznych;
- otaczanie szczególną opieką nauczycieli rozpoczynających pracę;
- uczestnictwo na prośbę nauczyciela w prowadzonych przez niego zajęciach;
- organizowanie lekcji otwartych i innych zajęć dydaktyczno-wychowawczych dla nauczycieli danej specjalności wraz z ich omówieniem po zakończeniu;
- prowadzenie w szkole wzorcowej pracowni (gabinetu metodycznego);
- organizowanie współpracy oraz wymiany doświadczeń między szkołami i nauczycielami;

² H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000, s. 49.

³ Tamże, s. 48.

⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 21 września 2000 r. w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. Nr 85, poz. 956 z późn. zm.).

- udział w organizacji spotkań zespołów przedmiotowych;
- organizowanie wystaw środków dydaktycznych wykonanych przez nauczycieli;
- opracowywanie i upowszechnianie informacji pedagogicznej;
- inicjowanie wśród nauczycieli udziału w formach doskonalenia zawodowego organizowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, zgodnie z diagnozą zapotrzebowania na poszczególne formy i obszary tematyczne;
- opracowywanie wspólnie z nauczycielami testów sprawdzających wiedzę uczniów;
- propagowanie oraz wdrażanie nowych metod, technik oraz środków dydaktycznych;
- przygotowywanie planów własnej pracy i sprawozdań z realizacji ujętych w nim zadań do ośrodków doskonalenia nauczycieli⁵.

Przedstawione zadania nauczyciela-doradcy metodycznego wyraźnie wskazują na potrzebę powoływania takich stanowisk w otoczeniu nauczycieli – blisko ich warsztatu pracy – warsztatu, który wymaga stałego doskonalenia. Na pytanie *dłaczego* wymaga doskonalenia – odpowiedziano już w pierwszej części opracowania. Interesująca pozostaje jeszcze kwestia czynników determinujących poziom warsztatu (*stanowiska*) pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Czynniki determinujące poziom warsztatu pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych – przykłady

Celem pełnego zobrazowania powyższego zagadnienia posłużono się wybranymi wynikami badań ankietowych i obserwacji zajęć lekcyjnych, przeprowadzonych w latach 2002–2003 wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych województwa warmińsko-mazurskiego. Odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiet udzieliło 50,3% badanej populacji, tj. 491 osób. Obserwacji w toku zajęć lekcyjnych poddano 51 nauczycieli przedmiotów zawodowych powiatu elbląskiego.

Zasadniczym determinantem wpływającym na poziom wykonywanych przez nauczycieli przedmiotów zawodowych zadań na stanowisku pracy jest poziom przygotowania zawodowego, w tym szczególnie poziom umiejętności zawodowych związanych z procesem nauczania-uczenia się. Opinię respondentów na ten temat przedstawia tabela 1.

Respondenci najniżej oceniają swoje umiejętności w zakresie stosowania aktywizujących metod nauczania – śr. 3,2 (w skali pięciopunktowej). Potwierdzają to wyniki obserwacji nauczycieli w toku prowadzenia zajęć lekcyjnych, z których wynika między innymi, że 42,0% nauczycieli myli metody nauczania z technikami pracy, zaś 70,6% obserwowanych nauczycieli stosuje pogadankę jako metodę dominującą w procesie nauczania. Tylko 13,7% nauczycieli zastosowało w trakcie zajęć burzę mózgów oraz 9,8% – klasyczną metodę problemową. Przygotowywanie różnorodnych narzędzi sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów oraz stosowania różnych metod

⁵ Na podstawie K. Gryszanowicz, *Nauczyciel-doradca metodyczny*, W: *Wszystko dla szkoły*, 2001 nr 9, s. 21 oraz H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000, s. 50.

Tabela 1. Samoocena umiejętności nauczycieli przedmiotów zawodowych

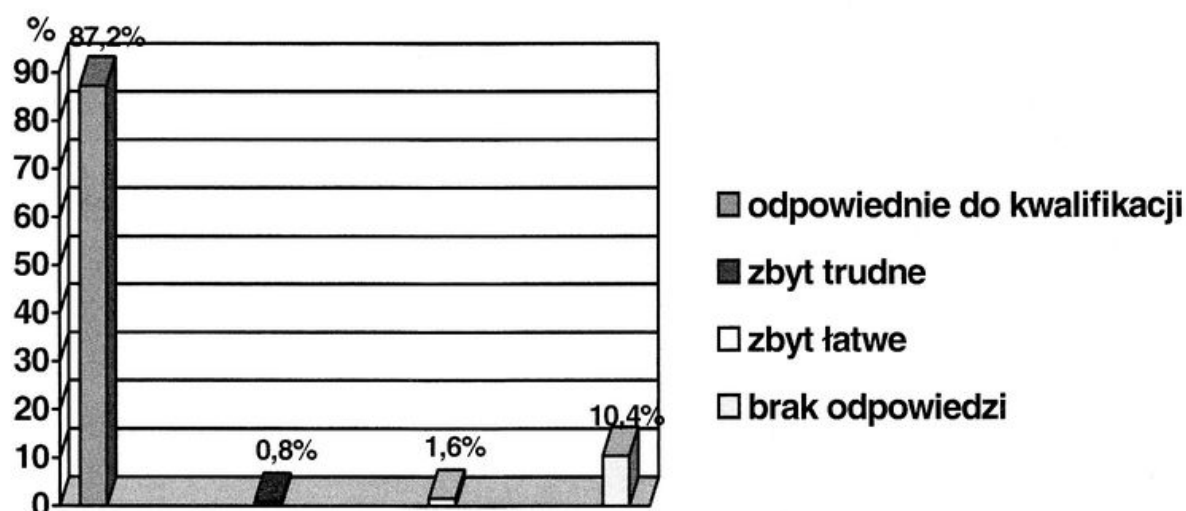
Lp.	Rodzaj umiejętności	Wartość oceny				Średnia ocen
		5	4	3	2	
1	kierunkowe (specjalistyczne)	246	185	9	0	4,5
2	organizacja pracy własnej i uczniów	191	225	20	0	4,4
3	stosowanie środków dydaktycznych i tworzenia własnej bazy dydaktycznej	156	229	55	2	4,2
4	przygotowanie różnych narzędzi sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów	104	258	83	2	4,0
5	stosowania różnych metod oceny wyników pracy uczniów	116	228	80	3	4,1
6	stosowania problemowych metod nauczania	101	203	104	7	3,2
7	dzielenie się doświadczeniami zawodowymi w ramach działalności zespołów przedmiotowych i samokształceniowych	203	241	103	8	4,2
8	współpraca z opiekunami uczniów	145	202	68	8	4,1
9	organizacja zajęć pozalekcyjnych	128	198	84	20	4,0
10	łączenie teorii z praktyką	227	159	29	1	4,5

Skala ocen: 5 – bardzo wysokie, 4 – wysokie, 3 – średnie, 2 – niskie

oceniania wyników ich pracy również sprawia nauczycielom kłopoty – umiejętność tę ocenili na poziomie 4,0 i 4,1. Z obserwacji zajęć wynika również, że w praktyce 100% obserwowanych nauczycieli nie zastosowało prawidłowo (lub w ogóle) przedmiotowego systemu oceniania. Wiąże się to z problemem niezrozumienia przez nauczycieli idei i zasad opracowywania planów wynikowych (plany wynikowe są złe) lub ich całkowitym brakiem – potwierdza to 84,3% badanych nauczycieli. Osoby te przyznają się również do niewielkiej znajomości pomiaru dydaktycznego.

Celem szerszego zobrazowania umiejętności zawodowych nauczycieli na stanowisku pracy należy dodać, że 35,3% obserwowanych nauczycieli w toku zajęć nie sprawdziło pracy domowej, a 64,7% uczyniło to tylko poprzez zastosowanie pogadanki. Ponadto żaden z nauczycieli nie zastosował ocen cząstkowych w trakcie lekcji oraz środków audiowizualnych wspomagających proces nauczania-uczenia się.

Zaprezentowana samoocena umiejętności nauczycieli przedmiotów zawodowych, jak również wyniki obserwacji świadczą o tym, że poziom warsztatu pracy nauczycieli uwarunkowany jest kwalifikacjami pedagogicznymi (szczególnie dydaktycznymi) tej grupy zawodowej. Badani nauczyciele oceniają te kwalifikacje na poziomie 4,5 w skali pięciopunktowej. Należy zastanowić się, czy poziom kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli jest główną determinantą poziomu ich warsztatu pracy czy też istnieją jeszcze inne, pośrednie, czynniki odpowiedzialne za ten stan rzeczy. Być może wymagania stawiane nauczycielom są zbyt wysokie w stosunku do ich wiedzy i umiejętności zawodowych?



Wykres 1. Samoocena zgodności wypełnianych obowiązków zawodowych na stanowisku pracy z posiadanymi kwalifikacjami

Odpowiedź na to pytanie można uzyskać analizując wykres 1, z którego wynika, że wymagania stawiane nauczycielom w 87,2% są adekwatne do posiadanych kwalifikacji badanej grupy zawodowej. Tylko 0,8% nauczycieli uważa je za zbyt trudne. Ważne jest również to, że 1,6% nauczycieli w ogóle nie zna zakresu swoich obowiązków, a 3,7% zna je tylko częściowo. Szczegółowe dane na ten temat zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena znajomości wymagań stawianych na stanowisku pracy

Lp.	Rodzaj odpowiedzi	<i>L</i> N = 491	%
1	znam w pełni	431	87,8
2	znam częściowo	18	3,7
3	nie znam	8	1,6
4	brak odpowiedzi	34	6,9

Z powyższych danych wynika prawidłowość pomiędzy znajomością wymagań stawianych na stanowisku pracy a poziomem kwalifikacji nauczycieli. Otóż odpowiedzi respondentów są w tym zakresie bardzo zbliżone (87,8% i 87,2%).

Zaprezentowane analizy badań skłaniają do wniosku, że nauczyciele przedmiotów zawodowych mają problemy w kształtowaniu i organizacji własnego warsztatu pracy. Dlatego tak ważny jest ich udział w edukacji ustawicznej, szczególnie udział w doradztwie metodycznym. Dane na temat udziału nauczycieli przedmiotów zawodowych w edukacji, w tym doradztwie metodycznym, przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Udział nauczycieli przedmiotów zawodowych w wybranych formach edukacji

Lp.	Forma edukacji	L N = 491	%
1	studia magisterskie	102	20,7
2	wyższe studia zawodowe	39	7,9
3	kolegium nauczycielskie	9	1,8
4	SN	12	2,4
5	PST	14	2,8
6	studia doktoranckie	20	4,1
7	studia podyplomowe	122	24,8
8	kursy	150	30,5
9	konferencje	134	27,2
10	seminaria	64	13,0
11	staże krajowe i zagraniczne	32	6,5
12	doradztwo metodyczne	50	10,2
13	instruktaż metodyczny	26	5,3
14	warsztaty szkoleniowe	119	24,2
15	lekcje koleżeńskie	128	26,1
16	inne	22	4,5

Uwaga! Udział nauczycieli w formach edukacji zawodowej przekracza łącznie „100%”, ponieważ nauczyciele wskazywali wszystkie formy, w których uczestniczyli.

Z analizy powyższej tabeli wynika, że największym zainteresowaniem badanej grupy cieszą się kursy – uczestniczy w nich 30,5% nauczycieli. Do najbardziej atrakcyjnych form, najczęściej wybieranych przez nauczycieli przedmiotów zawodowych, zaliczyć należy także konferencje (27,2%), lekcje koleżeńskie (26,1%), studia podyplomowe (24,8%), a także warsztaty szkoleniowe (24,2%) i studia magisterskie (20,7%). Niepokoi fakt, iż tylko 5,3% badanej populacji uczestniczy w instruktażu metodycznym – jednej z najbardziej efektywnych form edukacji, której zadaniem jest przede wszystkim kształtowanie umiejętności zawodowych nauczycieli bezpośrednio na stanowisku pracy.

Podobnie rzecz się ma z doradztwem metodycznym – korzysta z niego tylko 10,2% badanych. Tak niewielki odsetek nauczycieli korzystających z pomocy doradcy metodycznego wynika m.in. z braku w województwie warmińsko-mazurskim dostatecznej liczby doradców do spraw przedmiotów zawodowych. W roku 2003 władze samorządowe województwa zatrudniały tylko dwóch konsultantów (W-M ODN w Elblągu i W-M ODN w Olsztynie) oraz trzech doradców metodycznych (Olsztyn, Bartoszyce i Iława) odpowiedzialnych za doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jest to zdecydowanie niewystarczająca liczba kadry metodycznej w stosunku do potrzeb nauczycieli.

Należy zauważyć, że doradztwo metodyczne, jako składowa systemu kształcenia ustawicznego nauczycieli, w wyniku reformy administracyjno-terytorialnej przechodzi

obecnie największe przeobrażenia (także perturbacje) zarówno organizacyjne, jak i funkcjonalne. Rozporządzenie MEN z 21 września 2000 r.⁶ sprawiło, że powierzanie zadań doradcy metodycznego zostało przekazane organom prowadzącym publiczne szkoły lub placówki oświatowe. Najważniejszym skutkiem praktycznym tego rozporządzenia jest fakt, iż większość gmin i powiatów nie zdecydowała się na finansowanie doradców metodycznych, mimo iż w art.70 a Karty Nauczyciela zapisano, że w *budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym organizację doradztwa zawodowego – w wysokości 1% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenie osobowe nauczycieli*. Pomimo wskazań rządowych do wyodrębnienia środków finansowych w budżetach samorządów na doradztwo metodyczne, w województwie warmińsko-mazurskim nadal problem niedostatecznej liczby doradców metodycznych (szczególnie odpowiedzialnych za doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych) istnieje. Należy wziąć pod uwagę fakt, że z diagnozy potrzeb w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli przeprowadzonej przez Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Elblągu, raportów MENiS, a także wniosków wpływających z pracy konsultantów z radami pedagogicznymi i samymi nauczycielami wynika, że właśnie działalność doradcza w miejscu pracy jest najbardziej przez nauczycieli oczekiwana.

Propozycje organizacyjne tworzenia systemu doradztwa metodycznego dla nauczycieli w województwie warmińsko-mazurskim

Podjęmowane w 2000, 2001 i 2002 roku działania w województwie warmińsko-mazurskim w zakresie tworzenia powiatowych placówek doskonalenia, ze szczególnym uwzględnieniem doradztwa metodycznego, nie przyniosły zadowalających rezultatów, mimo iż kilkanaście samorządów przedstawiło Warmińsko-Mazurskiemu Kuratorowi Oświaty stosowne projekty organizacji takich placówek na swoim terenie. Samorządy te wystosowały również wnioski do Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z prośbą o wsparcie finansowe na realizację założonego celu. Wsparcie to jednakże nie nastąpiło, a w związku z tym tylko nieliczne jednostki samorządu terytorialnego podjęły samodzielnie realizację swoich projektów.

Warmińsko-Mazurski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Elblągu, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom środowiska nauczycielskiego w kwestii powoływania przez samorządy lokalne doradców metodycznych, zorganizował 25 lutego 2002 roku konferencję z udziałem przedstawicieli MENiS, Marszałka Województwa oraz przedstawicieli samorządów lokalnych. Celem konferencji było m.in. uświadomienie decydentom potrzeby tworzenia powiatowych placówek doskonalenia nauczycieli oraz powoływa-

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 września 2000 r. w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. Nr 85 poz. 956).

nia doradców metodycznych. W ramach konferencji zaproponowano także rozwiązania organizacyjne tworzenia wspomnianych ośrodków doradztwa.

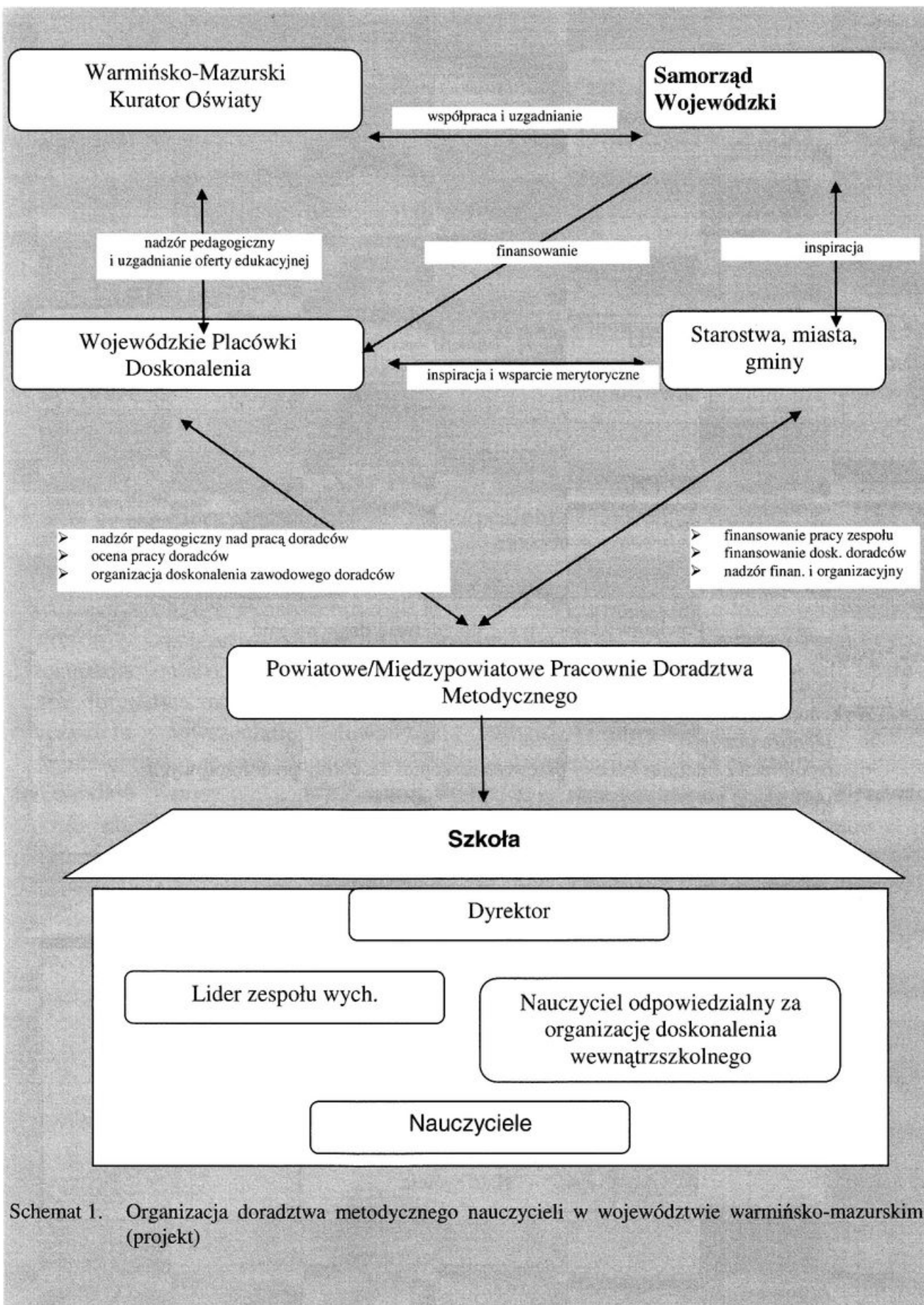
Propozycja pierwsza (schemat 1) polega na tworzeniu Międzypowiatowych Pracowni Doradztwa Metodycznego. W założeniu powinny one składać się z doradców metodycznych (przedmiotowców), służących nauczycielom konkretną pomocą w miejscu ich pracy. Modelowa pracownia winna skupiać od 9 do 12 doradców metodycznych (w zależności od liczby zatrudnionych w regionie nauczycieli). Doradcy ci mogą być pogrupowani w zespołach np. przedmiotów zawodowych, humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych. Może także istnieć zespół wychowawczy. Sprawy te powinny zostać uregulowane na linii starostwa reprezentującego określony powiat a wojewódzkim ośrodkiem doskonalenia nauczycieli.

Koncepcja druga (schemat 2) inicjuje powoływanie w miejsce pracowni – Powiatowych Koordynatorów Doradztwa i Doskonalenia. Koordynatorzy powoływani byłiby po jednej osobie w każdym powiecie na mocy porozumień jednostek samorządu terytorialnego i dyrektora ODN. Siedzibę koordynatorów stanowiłaby pracownia metodyczna zlokalizowana np. w bibliotece pedagogicznej. Koszty funkcjonowania takiej struktury organizacyjnej (koszty osobowe jednego koordynatora w powiecie, telefon, delegacje itp.) dzielone byłyby proporcjonalnie do liczby nauczycieli zatrudnionych w poszczególnych powiatach. Podstawowe zadania koordynatora to:

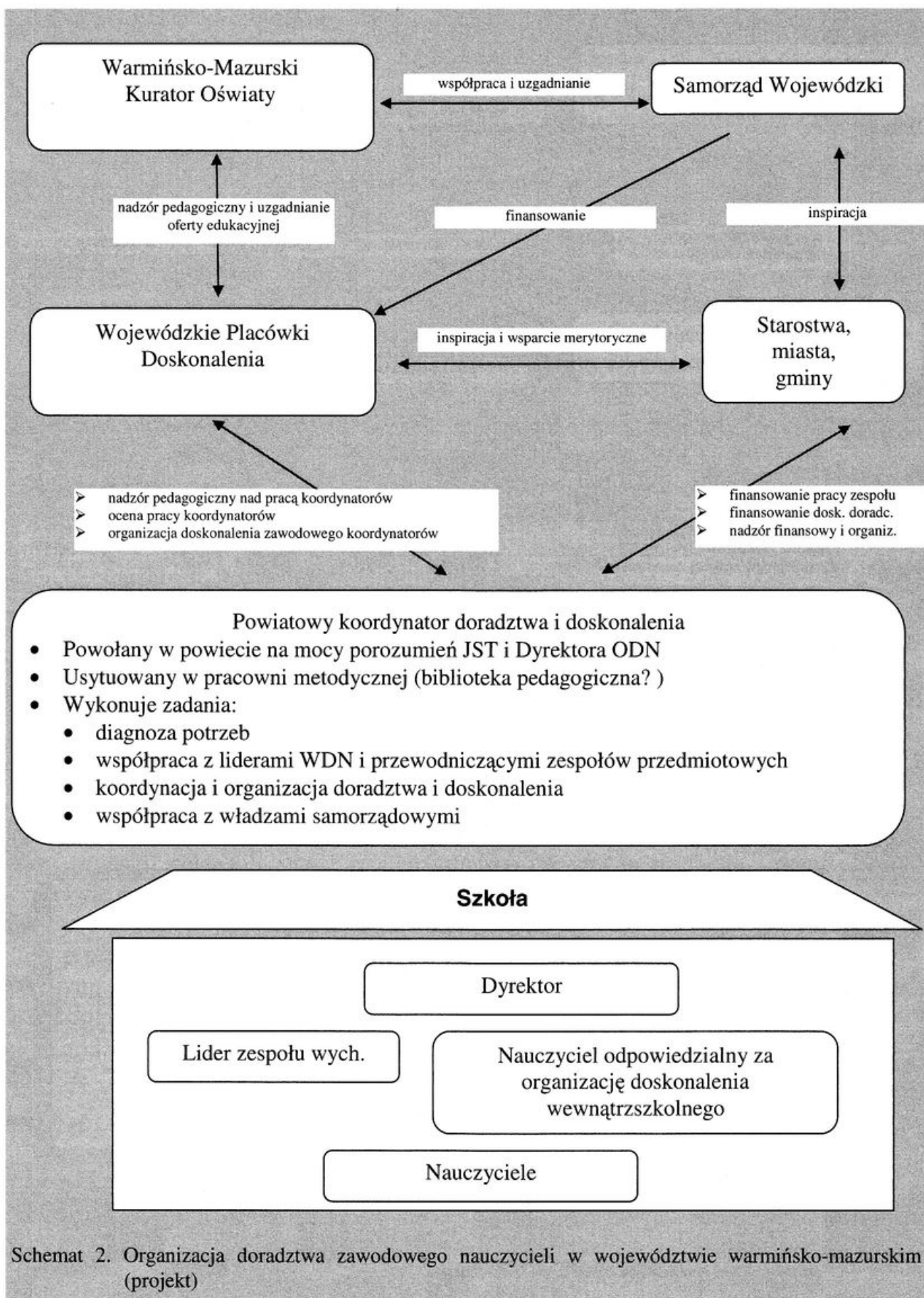
- diagnoza potrzeb edukacyjnych nauczycieli w regionie;
- współpraca z ODN;
- współpraca z liderami Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli i przewodniczącymi zespołów przedmiotowych w szkołach;
- koordynacja i organizacja doskonalenia nauczycieli;
- współpraca z władzami samorządowymi⁷.

Idea tworzenia powiatowego systemu doradztwa metodycznego spełniłaby oczekiwania setek nauczycieli – nie tylko przedmiotów zawodowych, których reforma systemu edukacji postawiła przed problemami wymagającymi wsparcia i pomocy osób właściwie do tego przygotowanych. Osób, które będą pełniły funkcję nie tylko znawcy danego przedmiotu nauczania (*specjalizacji zawodowej*), ale również będą dla nauczycieli przedmiotów zawodowych wzorcem osobowym, doradcami wspierającymi, krytycznymi przyjaciółmi oraz *coach*, czyli zachęcą do samooceny i pomogą przejść od teorii do praktyki w procesie nauczania-uczenia się.

⁷ Propozycje organizacyjne tworzenia powiatowego systemu doradztwa metodycznego opracowali na potrzeby konferencji R. Wodzisławski (W-M ODN w Elblągu), W. Chiliński (Urząd Marszałkowski w Olsztynie), A. Suhak (W-M ODN w Olsztynie), G. Zytka (Powiatowa Pracownia Doradztwa Metodycznego w Bartoszycach), D. Oleksiak (W-M ODN w Elblągu).



Schemat 1. Organizacja doradztwa metodycznego nauczycieli w województwie warmińsko-mazurskim (projekt)



Schemat 2. Organizacja doradztwa zawodowego nauczycieli w województwie warmińsko-mazurskim (projekt)

Podsumowanie

Pedagodzy, pedagodzy i politycy oświatowi zastanawiają się nad tym, jak kształcić, a następnie jak doskonalić nauczycieli, aby mogli sprostać wciąż nowym funkcjom i rolom zawodowym. Podejmują oni wciąż nowe próby formułowania zadań oświatowych i poszukują optymalnych metod i form wspierających rozwój zawodowy nauczycieli. Jednym z najważniejszych, a wciąż niedocenianych przez władze samorządowe, działań w tym zakresie jest organizacja prawidłowo funkcjonującego systemu doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

W nowym systemie edukacji doradztwo metodyczne powinno spełniać oczekiwania nauczycieli przedmiotów zawodowych szczególnie w okresie ich adaptacji społeczno-zawodowej. Na tym właśnie etapie rozpoczyna się proces budowania warsztatu pracy. Ważne jest, aby w procesie tym prawidłowo zdiagnozować poziom przygotowania pedagogicznego nauczycieli, szczególnie pod względem umiejętności dydaktycznych. Uzupełnianie niedoborów wiedzy i umiejętności nauczycieli na tym etapie pozwoli na właściwe kształtowanie osobowości zawodowej, ustrzeże przed popełnianiem błędów pedagogicznych, a także podniesie poziom samooceny i czynników motywacyjnych niezbędnych do dalszego doskonalenia się.

W rzeczywistości – zmiany zachodzące w polskiej oświacie na skutek przemian cywilizacyjnych, członkostwa naszego kraju w Unii Europejskiej, a także wprowadzonej reformy szkolnictwa, są odwrotnie proporcjonalne do działań władz oświatowych uszczuplających środki finansowe na rozwój systemu doskonalenia nauczycieli, szczególnie doradztwa metodycznego. Należy w tym momencie zastanowić się, czy zawód nauczyciela – powszechnie uznawany jako najbardziej humanistyczny spośród zawodów intelektualnych, nie ulega systematycznej degradacji w chwili, w której powinien przechodzić swoisty renesans? Z wyników badań można wnioskować, że tak źle jeszcze nie jest, ale na pewno bez wsparcia metodycznego doradców proces przystosowywania się nauczycieli przedmiotów zawodowych do nowych warunków i zmian w szkolnictwie zawodowym będzie przebiegał dłużej i wnosił wiele obaw co do jakości wypełnianych przez nich zadań zawodowych.

Sylwetki wybitnych oświatowców



Tadeusz LEWOWICKI

Tadeusz Lewowicki urodził się 2 lipca 1942 roku w Nagórzance na Podolu. Szkołę średnią i studia wyższe (pedagogiczne) ukończył na Uniwersytecie Warszawskim. Z tą Uczelnią związał w roku 1968 swoje losy zawodowe i naukowe. Tu uzyskał w 1972 roku stopień doktora nauk humanistycznych, a w roku 1977 stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych. Jako czterdziestolatek (w roku 1982) uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a tytuł profesora zwyczajnego w 1989 r. Błyskotliwa kariera była możliwa dzięki nieprzeciętnym możliwościom intelektualnym i skoncentrowaniu swego wysiłku na ambitnych badaniach naukowych, które w wyniku dobrego ukierunkowania jak i pracowitości dały wspomniane efekty.

W całokształcie wybitnego dorobku Profesora dominuje kilka nurtów badawczych, zapoczątkowały je prace z pogranicza pedagogiki i psychologii, których znakomitym efektem była książka *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów* (WSiP, Warszawa 1975 – wyd. I i wyd. II – 1977). Podjęta w niej problematyka badawcza pozwoliła określić osobowościowe uwarunkowania efektywności uczenia się i sformułować postulat konieczności indywidualizacji nauczania, którą chciał widzieć jako zindywidualizowane kierowanie rozwojem zdolności i zainteresowań uczniów. Takie stanowisko było zarówno nowatorskie, jak i odważne, gdyż był to wówczas okres, gdy szkoły nastawione były na tak zwanego „przeciętnego ucznia”, a takie stanowisko torowało drogę do innego myślenia niż hołdowanie „urawniłowce”.

Ważnym osiągnięciem naukowym Profesora było opracowanie podstaw regulacyjnej teorii aspiracji młodzieży oraz jej zweryfikowanie w organizowanych longitudinalnych badaniach zespołowych, te zaś zostały przedstawione w książce *Aspiracje dzieci i młodzieży* (PWN 1987) i kilku innych opracowaniach zbiorowych wydanych pod Jego redakcją. Trzeba podkreślić, że prowadzenie zespołowych badań jest trudne i możliwe

tylko wówczas, gdy cały zespół badawczy jest starannie i wszechstronnie przygotowany merytorycznie oraz metodycznie, proces badawczy dobrze zorganizowany, a grupa ma poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za podjęte zadania. Wszystkie te właściwości odnajdujemy w pracy zespołowej koordynowanej przez Tadeusza Lewowickiego.

Dał się poznać nie tylko jako znakomity badacz i uczony, ale także jako organizator. Był m.in. prodziekanem Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1977–79) i Wydziału Pedagogicznego – (1979–81). Od wielu lat kieruje Katedrą Dydaktyki Ogólnej, którą przedtem kolejno kierowali: prof. Wincenty Okoń i prof. Czesław Kupisiewicz. Ponadto – jednocześnie z pracą w UW – pełnił i pełni różne funkcje kierownicze w instytucjach naukowych – m.in. w latach 1981–85 był wicedyrektorem Instytutu Polityki Naukowej i Postępu Technicznego Szkolnictwa Wyższego, a w latach 1985–89 był dyrektorem Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie. W latach 1995–2002 pełnił godność rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Pełnił rozmaite funkcje eksperckie – m.in. eksperta Sejmu. Był wiceprzewodniczącym Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, który w roku 1989 opublikował raport „Edukacja narodowym priorytetem”.

Od 1988 roku (sześć kadencji) jest członkiem najpierw Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej do spraw Tytułów i Stopni Naukowych, a następnie Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych (Komisji przy Premierze RP). W roku 1993 został wybrany przez środowisko polskich pedagogów przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, funkcję tę pełni do chwili obecnej. Jest ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej i członkiem Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Przewodniczył i przewodniczy kilku radom naukowym – m.in.: Radzie Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych (od roku 1990 do teraz). Był lub jest członkiem rad redakcyjnych czasopism – m.in. „Kwartalnika Pedagogicznego”, „Edukacji”, „Ruchu Pedagogicznego” (redaktor naczelny w latach 1984–94), „Pedagogiki Szkoły Wyższej”, „Chowanny”. Jest członkiem wielu polskich i zagranicznych stowarzyszeń naukowych. Od roku 2000 jest członkiem zagranicznym Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Jest autorem ponad 450 publikacji naukowych, ponadto współautorem i redaktorem około 50 tomów prac zbiorowych, w tym serii książek poświęconych zagadnieniom wielokulturowości, edukacji międzykulturowej; pedeutologii, problemów młodzieży, autorem licznych artykułów, jakie ukazały się w pracach zbiorowych i czasopismach wydawanych w krajach europejskich, a także w Ameryce Północnej. Prace Profesora były publikowane m.in. w języku angielskim, arabskim, czeskim, francuskim, hiszpańskim, niemieckim, rosyjskim, słowackim, słoweńskim i ukraińskim. Jest to rezultat licznych kontaktów międzynarodowych. Prowadził wykłady i odbywał staże lub podróże studyjne, uczestniczył w konferencjach w wielu krajach europejskich (najwięcej w Niemczech i w b. Czechosłowacji), w Australii oraz w USA. Reprezentował Polskę w pracach UNESCO.

Szczególnie ważnym obszarem aktywności Profesora jest jego udział w kształceniu i promowaniu kadry naukowej. Jest promotorem 20 prac doktorskich (w tym dwóch na

UO), ponad 1000 prac magisterskich i licencjackich. Ma swój udział w ponad 50 przewodach awansowych w sprawach o nadanie tytułu naukowego profesora, był recenzentem w 84 przewodach habilitacyjnych, w blisko 60 przewodach doktorskich. Znaczna część tych opinii została przygotowana na potrzeby Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułu Naukowego.

Za swoją działalność naukową, społeczną i zawodową Profesor Tadeusz Lewowicki był wielokrotnie wyróżniany. Został odznaczony m.in. Krzyżem Komandorskim OOP i Krzyżem Oficerskim OOP, Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz wieloma odznaczeniami regionalnymi. Profesor Tadeusz Lewowicki jest **Doktorem Honoris Causa** Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie i Uniwersytetu Opolskiego.

Przy swoich rozlicznych obowiązkach znajduje czas na kontakty naukowe z licznymi środowiskami naukowymi w kraju, a także na realizację swoich pasji i zainteresowań: muzyką, turystyką, pomagania innym (członek Lions Club). Profesora cechuje niezwykła skromność, zwyczajna ludzka życzliwość, wyjątkowy takt i kultura osobista oraz emanująca pogoda ducha.

Oprac. na podstawie Tadeusz Lewowicki Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis, 2004

Joanna Tomczyńska



Kazimierz Zbigniew KWIECIŃSKI

Kazimierz Zbigniew Kwieciński – urodził się 26 XII 1941 roku w Lubrańcu, doktorat uzyskał w 1970 r., habilitację w 1973 r. na Wydziale Humanistycznym w Toruniu, tytuł profesora nadzwyczajnego w 1979 r., natomiast w 1987 r. mianowany został profesorem zwyczajnym.

W latach 1972–1986 był założycielem i kierownikiem Stacji Naukowo-Badawczej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu. W roku 1986 kierownictwo Stacji przekazał dr. R. Borowiczowi. W roku 1974 założył Zakład Socjologii na Wydziale Humanistycznym UMK w Toruniu, który w 1977 r. przekazał doc. W. Winclawskiemu.

W latach 1991–1993 pełnił funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki UAM, w latach 1993–1999 dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Od 1998 roku jest kierownikiem Katedry Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, współpracuje z UMK w Toruniu, gdzie kieruje Pracownią Studiów Kulturowych i Edukacyjnych w Instytucie Pedagogiki i prowadzi seminaria (cykl *Nieobecne dyskursy* i cykl *Spoleczne aspekty wychowania*); współpracuje z Wszechnicą Mazurską w Olecku (cykle wykładów *Alternatywy edukacyjne* i *Socjopatologia edukacji*, seminaria z socjologii wychowania).

Profesor Zbigniew Kwieciński jest współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Od 1989 roku jego twórcą, prezesem i koordynatorem programowym i organizacyjnym kolejnych pięciu ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych. Jest założycielem i redaktorem naczelnym czasopism ogólnopolskich, premiowanych przez KBN: „Forum Oświatowe”, „Socjologia Wychowania Acta Universitatis Nicolai Copernici” (UMK). Od 1990 roku jest członkiem Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych. Członek Komitetu Badań Naukowych – druga kadencja; członek prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; członek Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN; członek Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji Narodowej w latach 1996–2001. Członek Zespołu KBN ds. Projektów Celowych i Zamawianych w latach 1998–2000. Od 2001 członek Zespołu Doradczego Ministra Edukacji Narodowej i Sportu ds. Zmian w Szkolnictwie Wyższym. Od 2001 roku ekspert Państwowej Komisji Akredytacyjnej, Ekspert Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej ds. kierunku pedagogika.

Szeroki profil dorobku naukowego Profesora obejmuje: socjologię szkoły, oświaty i młodzieży, stworzenie i przewodnictwo tzw. „grupy toruńskiej” socjologię wychowania i pedagogikę społeczną; animację toruńskich i poznańskich seminariów naukowych dotyczących teorii i badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych na temat związków rozwoju i zmiany człowieka, edukacji i społeczności w sytuacji gwałtownej zmiany politycznej i kulturowej.

Do najważniejszych badań, którymi przez lata kierował uczony, należą: badania metodą obserwacji uczestniczącej nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej w różnych regionach (dwie serie – na Podhalu i pod Płockiem), liczne studia w zakresie socjopatologii edukacji; studia nad awangardowymi nurtami pedagogiki współczesnej (pedagogika krytyczna, postmodernistyczna, alternatywna, emancypacyjna, feministyczna, antypedagogika, kryzys pedagogiki radzieckiej i nowa pedagogika rosyjska, przemiany pedagogiki polskiej, pedagogika wielokulturowa). Był autorem, inicjatorem i pierwszym kierownikiem długoletnich badań podłużnych nad stałą kohortą młodzieży z rejonów toruńskiego i wrocławskiego od 15 do 40 roku życia (w latach 1972–1986; potem kierowali nimi prof. R. Borowicz i prof. K. Szafraniec).

Wypromował 16 doktorów; prowadzi systematyczne seminaria doktorskie.

Większość uczestników jego seminariów toruńskich pomyślnie zakończyło habilitacje i prace na stanowiskach profesorów (8 osób z jego seminariów ma tytuły naukowe, w tym większość socjologii na UMK i pedagogiki społecznej w UMK, UAM i UWM).

Recenzował ponad 40 doktoratów, ponad 80 habilitacji i profesur dla rad wydziałów i CK. Jest autorem 18 książek, ponad 250 artykułów. Do najważniejszych publikacji należą: *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim*, 1972; *Odpad szkolny na wsi*, 1972 (drugie wydanie w 2002 r.); *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*, 1987; *Dynamika funkcjonowania szkoły*, 1990; *Socjopatologia edukacji*, 1992 (także po angielsku); *Spory o edukację* (współred. i współautorstwo); *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, 2000; *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, 2000 (współred. i współautor); *Wykluczanie*, 2002 (dwa wydania, drugie rozszerzone); *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, 2002; *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, 2002.

Uhonorowany wieloma nagrodami i wyróżnieniami. Najważniejsze z nich to: dwukrotna nagroda Wydziału I PAN za najlepszą książkę roku w zakresie pedagogiki; dwukrotna nagroda I stopnia ministra edukacji narodowej; nagroda Prezesa Rady Ministrów za wybitne osiągnięcia naukowe w roku 2003, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Krzyż Kawalerski. RP. W kwietniu 2004 roku otrzymał tytuł doktora honoris causa na Uniwersytecie Opolskim.

Stale współpracuje z Komisją Nauczycielską Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. W latach osiemdziesiątych współpracował z oświatową opozycją demokratyczną; za próbę obrony profesora Leszka Nowaka przed represjami był w 1985 r. oskarżony i skazany na karę więzienia (w zawieszeniu); autor wielu ekspertyz i esejów zaangażowanych na rzecz demokracji oświaty i szkoły w Polsce.

Uczeń profesorów Kazimierza Sośnickiego i Ludwika Bandury. Uczestniczył w ogólnopolskich seminariach z socjologii wsi profesorów Zbigniewa Wierzbickiego, Bogusława Gałęskiego i Dyzmy Gałaja. Był wieloletnim współpracownikiem profesorów Mikołaja Kozakiewicza i Stanisława Kowalskiego. Współpracownik profesorów: Jerzego Brzezińskiego, Lecha Witkowskiego, Zbyszko Melosika, Włodzimierza Winclawskiego, Jerzego Materne, Ryszarda Borowicza, Krystyny Szafraniec, Eugenii Malewskiej. Podczas kierowania Wydziałem Studiów Edukacyjnych UAM doprowadził do habilitacji i tytułów naukowych nową formacją pedagogów z całego kraju (ponad 90 przewodów habilitacyjnych i profesorskich).

Joanna Tomczyńska

Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrej praktyki

V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*

Wrocław, 23–25 września 2004 r.

W dniach 23–25 września 2004 roku odbędzie się V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. O zorganizowanie Zjazdu Polskie Towarzystwo Pedagogiczne zwróciło się do Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu. Spotkanie odbędzie się pod hasłem przewodnim *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*.

Debata nad problemami na styku filozofii, politologii, kulturoznawstwa i pedagogiki przebiegać będzie w ramach **trzech grup tematycznych: I – Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata społecznego** – koordynator prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, **II – Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym** – koordynator prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki oraz **III – Teraźniejszość jako źródło zagrożeń i wyzwań edukacyjnych** – koordynator prof. dr hab. Zbigniewa Kwieciński.

W I grupie rozważania przebiegać będą w następujących sekcjach szczegółowych: Edukacja w debacie publicznej. Ideologie – polityki – praktyki; Szkoła jako system społeczny. Granice autono-

mii i kontroli; Edukacja wobec problemu wielokulturowości i globalizmu; Nauczyciel i kultura technopolis. Kształcenie – kompetencje – rozwój.

Grupa II obradować będzie w trzech sekcjach: *Kryzysy tradycyjnej normatywności i dylematy współczesnej aksjologii; Współczesna pedagogika jako formacja intelektualna. Wspólnoty – zróżnicowania – spory oraz Modele badań pedagogicznych. Między realizmem a zwrotem lingwistycznym.*

Na grupę III składa się pięć sekcji: *Kryzys sfery publicznej a edukacja, Nowe obszary zróżnicowania jako źródło zagrożeń i wyzwań dla edukacji, Młodzież wobec niegościnniej przyszłości, Rynek i kultura neoliberalna a edukacja i Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością.*

Pracy Zjazdu towarzyszyć będą obrady plenarne zjazdowe i obrady plenarne grup problemowych.

Iwona Kacak

Warsztat badawczy pracownika nauki

Kazimierz Dolny, 26–27 kwietnia 2004 r.

Tradycyjnie wiosną Zakład Andragogiki UMCS w Lublinie, kontynuując cykl wyjazdowych zebrań, zorganizował

środowiskowe seminarium naukowe, któremu przewodniczył profesor dr hab. Jan Saran, sekretarzem była mgr Joanna Bubicz. W spotkaniu, które odbyło się w dniach 26–27 kwietnia w Kazimierzu Dolnym, uczestniczyli pracownicy Zakładu Andragogiki, słuchacze Indywidualnego Studium Doktoranckiego, studentki III roku pedagogiki pracy socjalnej (studia magisterskie) oraz zaproszeni goście.

Tegoroczne seminarium zatytułowane: *Warsztat badawczy pracownika nauki* otworzył kierownik Zakładu Andragogiki, który przywitał wszystkich uczestników, zaprezentował program seminarium oraz przedstawił wykład wprowadzający pt. *Zasady pisarstwa naukowego*. Omówił warunki poprawności prac teoretycznych i empirycznych podejmowanych w uniwersyteckim środowisku andragogów oraz strukturę i zasady ogólne odpowiadające wymaganiom obowiązującym w specjalistycznej literaturze pedagogicznej.

Problematyka seminarium skupiała się wokół trzech grup tematycznych:

- dział I – *Teoretyczne i metodologiczne aspekty badań andragogicznych*,
- dział II – *Zastosowanie warsztatu naukowego w praktyce badawczej*,
- dział III – *Dydaktyka akademicka i aktualności*.

W ramach pierwszej części prezentacji wystąpił dr Jerzy Kargul, który omówił *Źródła przesłanek twierdzeń andragogicznych*. Zauważył, że dotychczas poszukiwano zależności edukacyjnych głównie w procesie szkolnego kształcenia dorosłych i ich udziału w zajęciach kulturalno-oświatowych, skupiając się na rozwoju cech instrumentalnych. Przyjmując nowoczesną wiedzę o rozwoju inteligencji człowieka, zwrócił uwagę na potrzebę

badań czynników wywierających wpływ na rozwój osobowości człowieka w pracy zawodowej.

Następne wystąpienie dotyczące *ba-dań komparatystycznych w pedagogice muzycznej* zaprezentował dr Henryk Pogorzelski. Podkreślił, że całościowe badania z tego zakresu obejmują: programy szkolne, metody realizacji treści programowych, cele kształcenia uczniów oraz kształcenie nauczycieli. Autor ukazał procedurę badań komparatystycznych wychowania muzycznego w Polsce i w innych krajach europejskich. Ukazał podobieństwa i różnice wynikię z prowadzonych badań.

W popołudniowej części obrad wystąpił dr Grzegorz Sanecki, który wskazał na *szansę grantów w realizacji dojrzałej koncepcji badawczej*. Przedstawił możliwości ubiegania się o granty indywidualne oraz zespołowe interdyscyplinarne, wymaganą dokumentację, zasady przyznawania oraz kryteria i tryb finansowania.

Referaty z działu drugiego stanowiły kolejną część seminarium.

Rodzina w perspektywach życiowych młodzieży to wystąpienie przygotowane przez mgr Maję Buczkowską-Golę. Badała ona młodzież kończącą różnego typu szkoły średnie z trzech środowisk – duże i małe miasto oraz wieś. Z analizy empirycznej wynika, że większość uczniów deklarowało gotowość zawarcia związku małżeńskiego, ale stały związek przewidywali dopiero po ukończeniu studiów, w tym czasie też zaplanowali potomstwo. Podstawową motywacją badanych do założenia rodziny była chęć zaspokojenia potrzeb emocjonalnych, opiekuńczych, seksualnych i rodzicielskich.

Na zakończenie odbyła się dyskusja nad zagadnieniami podejmowanymi w przed-

stawionych wypowiedziach, zwłaszcza nad ich założeniami metodologicznymi.

Drugi dzień obrad otworzyło wystąpienie doktor Magdaleny Pakuły, która przedstawiła refleksje z przeprowadzonych badań nad *hierarchią wartości osób starszych*. Omówiła procedurę badań, zastosowane narzędzia oraz charakterystykę analizowanej zbiorowości. Zaprezentowała hierarchię wartości preferowanych przez respondentów oraz przedstawiła podobieństwa i różnice w wartościach wysoko cenionych przez starsze kobiety i mężczyzn.

Dr Ewa Sarzyńska w swoim wystąpieniu wskazała na przydatność stosowania *dyferencjału semantycznego w badaniach andragogicznych*. Omówiła zalety badania znaczeń konotacyjnych różnych pojęć na przykładzie narzędzia, które sama wykorzystywała w badaniu nad społeczno-pedagogicznym funkcjonowaniem doradcy zawodowego w środowisku bezrobotnych.

Następnie doktorantki – mgr Katarzyna Klimkowska, mgr Marta Czechowska i mgr Joanna Bubicz – zaprezentowały sprawozdania z realizacji własnych poszukiwań badawczych prowadzonych w ramach rozpraw doktorskich. Mgr Katarzyna Klimkowska przedstawiła wstępne wyniki badań nad *funkcjonowaniem społecznym studentów-małżonków* oraz stworzoną na tej podstawie próbę typologii funkcjonowania w obu rolach jednocześnie – studenta i małżonka. Natomiast mgr Marta Czechowska omówiła *specyfikę funkcjonowania zawodowego kobiet na stanowisku kierowniczym*. Porównywała opinie o aktywności zawodowej dyrektorek szkół i kobiet biznesu. Wyróżniła cztery typy funkcjonowania zawodowego kobiet sukcesu. W kolej-

nym wystąpieniu mgr Joanna Bubicz przedstawiła wyniki badań pilotażowych prowadzonych nad *orientacjami żywymi młodzieży akademickiej*. Omówiła zastosowane techniki wystandaryzowane i narzędzia opracowane przez siebie. Zwróciła uwagę na trudności, jakie sprawiają studentom niektóre narzędzia. Podjęła się próby ich doskonalenia i poddała je publicznej ocenie uczestnikom seminarium.

Ta część seminarium zakończyła się dyskusją nad zastosowaniem warsztatu naukowego w praktyce badawczej. Ze społowe przedyskutowanie kwestii problemowych przyczyniło się do dopracowania strony metodologicznej prowadzonych badań oraz sposobów i kierunków analizy uzyskanych wyników.

Po przerwie lubelscy andragodzy przystąpili do omawiania zagadnień związanych z dydaktyką akademicką i aktualnościami.

Wystąpienie dr Elżbiety Adamczuk dotyczyło refleksji z *realizacji publikacji zbiorowej Zakładu Andragogiki oraz obsady zajęć dydaktycznych* na nowy rok akademicki. Autorka przedstawiła również ujednolicone *wymagania merytoryczne i administracyjne dla seminariów licencjackich* prowadzonych na specjalności – pedagogika pracy socjalnej. Natomiast dr Lucyna Adamowska i osoby, które prowadzą seminaria, zaprezentowały *problematykę prac* realizowanych w Zakładzie Andragogiki. Studentki III roku pedagogiki pracy socjalnej skupiły się na swoich *zainteresowaniach naukowych, które zamierzają realizować w ramach prac magisterskich*.

Mgr Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska wskazała na problemy *sytuacji*

osób starszych w świetle nowelizacji Ustawy o pomocy społecznej. Zwróciła uwagę na zachodzące zmiany w sposobach kierowania do odpowiednich placówek socjalnych, wymaganej dokumentacji oraz zasadach finansowania ich pobytu.

Następnie dr Elżbieta Adamczuk, mgr Joanna Bubicz i mgr Marta Czechowska krótko zrelacjonowały efekty wystawy *Pół żartem – pół reklamą społeczną*, którą przygotowały ze studentami II roku PPS (studia licencjackie i mgr) w ramach przedmiotów: diagnostyka potrzeb socjalnych i terapia plastyczna.

Uczestnicy seminarium mieli możliwość podzielenia się uwagami o własnej działalności naukowo-dydaktycznej.

Podsumowania środowiskowego seminarium dokonał prof. dr hab. Jan Saran, który podziękował wszystkim za uczestnictwo i wkład w doskonalenie warsztatu badawczego pracownika nauki. Podkreślił, że kolejne spotkanie w Kazimierzu przyczyniło się do wymiany doświadczeń z zakresu metodologii badań oraz zainteresowań naukowych pracowników Zakładu Andragogiki, słuchaczy Indywidualnego Studium Doktoranckiego, studentek III roku PPS (studia mgr) i zaproszonych gości. Podkreślił, że seminarium zintegrowało uczestników wokół problematyki andragogicznej, zmobilizowało doktorantów do dalszych wysiłków nad ukończeniem realizowanych prac naukowych, pogłębiło też wiedzę metodologiczną niezbędną w fazie badawczej zwłaszcza młodych adeptów nauki.

Joanna Bubicz
Zakład Andragogiki UMCS

Nowoczesne techniki informacyjne w nauce, edukacji i doradztwie dla wsi i rolnictwa

Brwinów, 16–18 września 2004 r.

Krajowe Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich oraz Centralna Biblioteka Rolnicza zapraszają na konferencję nt. *Nowoczesne techniki informacyjne w nauce, edukacji i doradztwie dla wsi i rolnictwa*. Konferencja odbywa się w dniach 16–18 września 2004 r. w Brwinowie. Do udziału w konferencji organizatorzy zapraszają przedstawicieli jednostek badawczo-rozwojowych, szkół wyższych, przedstawicieli ośrodków doradztwa rolniczego, szkół, placówek i stowarzyszeń oświatowo-rolniczych, przedstawicieli administracji rządowej i samorządowej, przedstawicieli mediów i wydawców, producentów i dystrybutorów sprzętu elektronicznego, oprogramowania i środków dydaktycznych.

Celem konferencji jest:

- ocena stanu i sprecyzowanie potrzeb w zakresie stosowania nowoczesnych metod i technik komunikacyjno-informacyjnych w upowszechnianiu wyników badań naukowych przez resortowe jednostki badawczo-rozwojowe i uczelnie rolnicze,
- prezentacja możliwości wykorzystania narzędzi z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych przy pozyskiwaniu, przetwarzaniu i upowszechnianiu informacji w nauce, edukacji i doradztwie dla wsi i rolnictwa,
- ułatwienie nawiązania kontaktów pomiędzy instytucjami w celu współ-

nego przygotowania projektów, finansowanych m.in. z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, dotyczących rozwoju technologii informacyjnych.

Tomasz Kupidura

Edukacja i służby socjalne jako czynnik integracji uchodźców i imigrantów w społeczeństwach wielokulturowych

Warszawa, 5–7 czerwca 2004 roku

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego w dniach 5–7 czerwca 2004 roku w Warszawie zorganizował z okazji 50-lecia Wydziału międzynarodową konferencję naukową *Edukacja i służby socjalne jako czynnik integracji uchodźców i imigrantów w społeczeństwach wielokulturowych*.

Honorowy patronat nad konferencją objął Pan Jaime Ruiz de Santiago, Przedstawiciel Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców.

W ramach konferencji przewidziane były panele, sesje plenarne i tematyczne, obrady okrągłego stołu oraz sesje plakato- we omawiające następujące zagadnienia:

A. Sesje plenarne:

- Uchodźcy i imigranci we współczesnych społeczeństwach,
- Edukacja i praca socjalna jako czynnik integracji społeczności.

B. Sesje tematyczne:

- Prawa człowieka oraz zabezpieczenia socjalne służące uchodźcom i imigrantom,

- Uchodźcy i imigranci jako osoby ze specjalnymi potrzebami,
- Uwarunkowania społecznej integracji uchodźców i imigrantów,
- Społeczeństwa wielokulturowe i ich problemy,
- Nacjonalizm, uprzedzenia, dyskryminacja i wykluczenie społeczne jako bariery rozwoju społeczeństw wielokulturowych.

C. Sesja plakato- wa:

Badania nad uchodźcami i imigrantami (do udziału w sesji w szczególności organizatorzy zaprasili osoby prowadzące badania finansowane z grantów KBN).

D. Dyskusje:

- Wielokulturowość: wyzwanie, szansa czy zagrożenie? Dyskusja okrągłego stołu,
- Modele i mechanizmy społecznej integracji uchodźców i imigrantów – dyskusja panelowa,
- Kategorie „państwa” i „obywatelstwa” w społeczeństwach wielokulturowych – dyskusja panelowa.

Konferencji towarzyszyły imprezy pozwalające poznać działalność artystyczną przebywających w Polsce uchodźców oraz zbiórka i aukcja darów na rzecz Polskiej Akcji Humanitarnej.

Iwona Kacak

Edukacja kulturalna dorosłych: raporty z badań międzykulturowych

red. Henryk Depta, Józef Pólturzycki, Hanna Solarczyk. Warszawa–Płock, 2004.

Publikacja stanowi obszerny raport z polsko-niemieckiego projektu badawczego „Związki międzykulturowe

sąsiadujących regionów Polski i Niemiec”. W działania od początku projektu, tj. od 2000 r. zaangażowany był zespół z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie pod kierunkiem prof. Wiltrud Gieseke oraz badacze Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Zielonogórskiego, którymi kierowali odpowiednio prof. dr hab. Henryk Depta i prof. dr hab. Józef Kargul. Dzięki pomocy prof. dr hab. Henryka Depty i dużemu zaangażowaniu prof. dr hab. Józefa Pólturzyckiego, do realizacji projektu w 2002 r. została włączona Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku. Przedmiotem badań stały się instytucje edukacji kulturalnej dorosłych działające na terenie Brandenburgii/Berlina, województwa lubuskiego, Warszawy i Płocka. Autorzy przedstawiają poszczególne etapy projektu, seminaria, konferencje i publikacje, które stanowiły podsumowanie kolejnych działań. Założeniem wieloletniego projektu naukowego było zintensyfikowanie i ujednoczenie współpracy polsko-niemieckiej oraz towarzyszących jej procesów wymiany kulturowej. Badano specyfikę i strukturę ofert edukacji kulturalnej i międzykulturowej dorosłych.

Prezentowano szczegółowo metody i techniki badawcze, jakimi posługiwano się w trakcie prowadzonych badań. Dokonano selekcji placówek kulturalnych z trzech regionów Polski (Warszawa, województwo lubuskie i Płock) oraz Berlina/Brandenburgii. Poszczególnym badaniom towarzyszyła podobna procedura. Pierwszy etap to stworzenie w miarę pełnej listy placówek, instytucji i stowarzyszeń zajmujących się edukacją kulturalną dorosłych. Następnie dokonywano analizy ofert edukacji dorosłych, zawartych w programach działań placówek kulturalnych. Informacje dotyczyły danych organizacyj-

nych na temat czasu, miejsca, adresatów, realizatorów, kosztów, rodzaju i formy zajęć. Wyselekcjonowane instytucje zostały w sposób szczegółowy przedstawione w oddzielnych częściach pracy (studia przypadków). Poddano szczegółowej analizie pracę 255 instytucji prowadzących edukację kulturalną.

Seminarium kończące projekt odbyło się 3 grudnia 2003 r. w Płocku. Dokonano podsumowania wyników prac i wskazano na najważniejsze problemy wynikające z różnic kulturalnych między Polską a Niemcami, przy jednoczesnym uwzględnieniu punktów wspólnych. Profesor J. Pólturzycki zaprezentował koncepcję Akademii Kultury Dorosłych jako zwieńczenie prac nad programem. Uznając członków międzynarodowych zespołów pracujących nad programem za założycieli. Prof. Kargul przedstawił swoją koncepcję Akademii Edukacji Kulturalnej Dorosłych. Akademię widzi on jako instytucję otwartą w zakresie treści, form – instytucję laboratorium, wypracowującą optymalne modele edukacji kulturalnej. Seminarium zakończyło się ustaleniami tytułu trzypięciowej publikacji: *Kształcenie kulturalne w Europie na przykładzie Polski i Niemiec*.

Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie

Toruń, 21–23 października 2004

Uniwersytet Mikołaja Kopernika Instytut Pedagogiki Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej oraz Instytut Współpracy Międzynarod-

dowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV) w dniach 21–23 października br. organizują Międzynarodową Konferencję „**Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie**”.

Celem konferencji jest nawiązanie współpracy między ośrodkami akademickimi regionu i zainicjowanie wspólnych projektów badawczych nad rozwojem systemów oświatowych sprzyjających całościowej edukacji społeczeństw.

Założenia programowe konferencji:

- zidentyfikowanie nowego wymiaru interkulturowego edukacji dorosłych oraz istoty wzmagającego się procesu interkulturowości w rozszerzonej Europie,
- prezentacja nieznanymi bądź niedocenionymi w europejskiej edukacji dorosłych osiągnięć społeczeństw, które przez dziesięciolecia żyjąc i tworząc w izolacji od Europy Zachodniej, nie miały możliwości podzielenia się bogactwem swojej myśli humanistycznej,

- stworzenie europejskiego forum dialogu pomiędzy teoretykami a praktykami edukacji dorosłych celem spowodowania, by europejska edukacja dorosłych nie była wyłącznie dziedziną czysto akademicką ukierunkowaną na teorię,
- ukonstytuowanie – na bazie zrealizowanych, aktualnie realizowanych i wnioskowanych projektów do Komisji Europejskiej – grup roboczych, które będą specjalizować się w poszczególnych obszarach merytorycznych europejskiej edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem badań potrzeb edukacyjnych i specyfiki pracy z grupami poszkodowanymi społecznie.

Patronat nad konferencją obejmują prof. dr hab. Jan Kopcewicz, Rector Magnificus Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Romuald Kosieniak, Wojewoda Kujawsko-Pomorski.

Konferencja odbywać się będzie w Ratuszu Staromiejskim na Starym Mieście w Toruniu.

Iwona Kacak

Contents

COMMENTARY

5

SELECTED PAPERS FROM THE V PEDAGOGY CONVENTION

- Tadeusz Aleksander:** State of present andragogical reflection in Poland (years 1995–2004) 7
- Stanisław Kawula:** Social Pedagogy in the concept of risk society .. 22
- Andrzej Radziewicz-Winnicki:** Urbanisation versus Globalisation. Education in the face of social marginalization (fragments). 31

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND IN THE WORLD

43

- Paweł Świerczek:** Sociopedagogical research lines over training and social-vocational adaptation in current Polish conditions 43
- Katarzyna Ofat-Wojcieszak:** Dynamic reading – new ability in the knowledge-based society 48

VOCATIONAL GUIDANCE

55

- Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura:** New legal regulation of vocational guidance 55
- Iwona Pacaj-Jasiuk:** Professional work and adult education 64
- Anna Wierzchowska-Szymanek:** A school of good practice of vocational guidance or local partnership network for vocational guidance? 69
- Barbara Baraniak:** A school as a workplace for vocational counselor 73
- Danuta Oleksiak:** The role of methodological guidance in the improvement of teaching methods of vocational subject teacher.. 82

OUTSTANDINGS OF EDUCATIONAL WORKERS 95

Tadeusz Lewowicki – *Joanna Tomczyńska* 95
Kazimierz Zbigniew Kwieciński – *Joanna Tomczyńska* 98

**COFERENCES, SEMINARS, INFORMATION,
EXAMPLES OF GOOD PRACTICE 101**

V Pedagogy Convention “Survival and development as inalienable obligations of education” – *Iwona Kacak* 101
Research instruments of a scientific worker – *Joanna Bubic*..... 101
Modern information technologies in science, education and guidance for rural regions and agriculture – *Tomasz Kupidura* 104
Education and social services as an integration factor of refugees and immigrants in multicultural societies – *Iwona Kacak*..... 105
Henryk Depta, Józef Pólturzycki, Hanna Solarczyk (red.): Cultural education of adults: reports from intercultural studies 105
Adult Education in Integrated Europe - Wealth, Diversity, Experience – *Iwona Kacak*..... 106

INHALTSVERZEICHNIS 111

СОДЕРЖАНИЕ 113

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 5

GEWÄHLTE FRAGMENTE AUS DEM 5. PÄDAGOGISCHEN KONGRESS 7

- Tadeusz Aleksander:** Zustand des gegenwärtigen andragogischen Überlegungen in Polen (die Jahre 1995–2004) 7
- Stanisław Kawula:** Soziale Pädagogik in der Konzeption der Risiko-gesellschaft 22
- Andrzej Radziewicz-Winnicki:** Verstärkung versus Globalisierung. Die Bildung angesichts der sozialen Marginalisierung ... 31

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND IN DER WELT 43

- Paweł Świerczek:** Richtungen der sozialpädagogischen Forschungen über die Bildung und sozialberufliche Anpassung in den derzeitigen Bedingungen Polens 43
- Katarzyna Ofat-Wojcieszak:** Dynamisches Lesen – eine neue Fertigkeit in der Wissensgesellschaft 48

DIE BERUFLICHE BERATUNG 55

- Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura:** Neue Rechtsregelungen in der beruflichen Beratung 55
- Iwona Pacaj-Jasiuk:** Berufliche Arbeit und Erwachsenenbildung 64
- Anna Wierzchowska-Szymanek:** Schule der guten Praxis der beruflichen Beratung oder das lokale Partnerschaftsnetzwerk für die berufliche Beratung 69
- Barbara Baraniak:** Schule - der Arbeitsplatz des beruflichen Beraters 73

Danuta Oleksiak: Rolle der methodischen Beratung in der Vervollkommnung der Arbeitsstätte des Lehrers der beruflichen Faches	82
---	----

SILUETTEN DER BEDEUTENDEN BILDUNGSFACHLEUTE	95
--	-----------

Tadeusz Lewowicki – <i>Joanna Tomczyńska</i>	95
Kazimierz Zbigniew Kwieciński – <i>Joanna Tomczyńska</i>	98

KONFERENZEN, SEMINARE, INFORMATIONEN, BEISPIELEN DER GUTEN PRAXIS	101
--	------------

5. Pädagogisches Kongress "Überleben und Entwicklung als nicht loszuwerdende Pflichten" – <i>Iwona Kacak</i>	101
Forschungswerkstatt des Wissenschaftler – <i>Joanna Bubicz</i>	101
Moderne Informationstechnologien in der Wissenschaft, Bildung und Beratung für das Dorf und die Landwirtschaft – <i>Tomasz Kupidura</i>	104
Bildung und Sozialdienst als der Faktor der Integration von Flüchtling und Immigranten in Multikulturellen Gesellschaften – <i>Iwona Kacak</i>	105
Henryk Depta, Józef Pólturzycki, Hanna Solarczyk (red.): Kulturelle Erwachsenenbildung: der Bericht zu den interkulturellen Forschungen	105
Erwachsenenbildung in dem Vereinigten Europa - Reichtum, Diversität, Erfahrung – <i>Iwona Kacak</i>	106

CONTENTS	109
-----------------	------------

СОДЕРЖАНИЕ	113
-------------------	------------

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

ИЗБРАННЫЕ РЕФЕРАТЫ С V ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СЪЕЗДА 7

- Тадеуш Александер:** Состояние современной андрагогической рефлексии в Польше (1995–2004 гг.) 7
- Станислав Кавуля:** Социальная педагогика в концепции общества риска..... 22
- Анджей Радзевич-Винницки:** Урбанизация напротив Глобализации. Образование на фоне общественной маргинализации..... 31

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ 43

- Павел Щверчек:** Направления социопедагогических исследований по образованию и социально-профессиональной адаптации в актуальных условиях Польши 43
- Катажина Офат-Войчешак:** Динамичное чтение – новое умение общества, опирающееся на знания 48

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОНСУЛЬТАЦИИ 55

- Тадеуш Гавлик, Томаш Купидура:** Новости в юридическом урегулировании профессиональных вопросов 55
- Ивона Пацай-Ящук:** Профессиональный труд и образование взрослых 64
- Анна Вежховска-Шиманек:** Хорошая практическая школа по профессиональному консультированию или местная сеть партнерства для профессиональных консультаций?..... 69
- Барбара Бараняк:** Школа как рабочее место для профессионального консультанта 73

Данута Олексяк: Роль методического консультирования в совершенствовании рабочего места преподавателя профессиональных предметов	82
---	----

ЗАСЛУЖЕННЫЕ ДЕЯТЕЛИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	95
--	-----------

Тадеуш Левовицки – <i>Иоанна Томчиньска</i>	95
Казимеж Збигнев Квечиньски – <i>Иоанна Томчиньска</i>	98

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, ИНФОРМАЦИЯ, ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ	101
---	------------

V Педагогический Съезд "Преобразования и развитие как неотъемлемые составляющие воспитания" – <i>Ивона Кацак</i>	101
Исследовательское место научного сотрудника – <i>Иоанна Бубич</i>	101
Современные информационные техники в науке, образовании и консультировании для деревень и сельского хозяйства – <i>Томаш Купидура</i>	104
Образование и социальные службы как фактор интеграции беженцев и эмигрантов в многонациональных обществах	105
Хенрик Делта, Юзеф Пултужицки, Ханна Солярчик (ред.): Культурное образование взрослых: рапорты по межкультурным исследованиям – <i>Ивона Кацак</i>	105
Образование взрослых в объединённой Европе – богатство многообразия, опыт – <i>Ивона Кацак</i>	106

CONTENTS	109
-----------------	------------

INHALTSVERZEICHNIS	111
---------------------------	------------

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
- 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:

BPHPBK S.A- I ODDZIAŁ RADOM 30 1060 0076 0000 4014 7000 0338

Cena 1 egz. wynosi 12 zł. Roczna prenumerata 48 zł.

