

# EDUKACJA DOROSŁYCH

4(23)/98

2

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206



4/98

## EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(24)/99

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

1/99

**POLISH**  
*Journal  
of Continuing  
Education*

1999

1999 ANNUAL



ESVA

## **WYDAWCY:**

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

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich  
ul. Stawki 4, 00-913 Warszawa**

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

**Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego  
ul. Krakowskie Przedmieście 6, 00-325 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**

**Numer sponsorowany przez Niemiecki Związek Uniwersytetów  
Powszechnych – DVV Przedstawicielstwo w Polsce**

---

# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

---

**4(23)/98**

## **RADA PROGRAMOWA**

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

## **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław  
Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam  
Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław  
Suchy, Joanna Iwanowska, Andrzej Kirsz

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom  
tel. 442-41 w. 245  
fax 44765

500. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY  
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

---

## **KOMENTARZ**

INAUGURACJA ROKU  
SZKOLNEGO OŚWIATY  
DOROSŁYCH 1998/1999

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE,  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

MIĘDZYNARODOWA  
WSPÓLPRACA  
W BADANIACH  
I INNOWACJACH  
PEDAGOGICZNYCH

SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

UZUPEŁNIENIA –  
SPROSTOWANIA – POLEMIKI

---

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1998



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji  
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 442-41, fax 44765  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

# EDUKACJA DOROSŁYCH

4(23)/98

<b>KOMENTARZ</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Edukacja Ustawiczna Dorosłych .....	5
<b>INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE</b>	<b>7</b>
<b>Aleksander Łuczak:</b> Oświata, ale dla kogo? .....	7
<b>Stanisław Karaś:</b> Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.....	11
<b>Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński:</b> 45-lecie Towarzy- stwa Wiedzy Powszechnej w Siedlcach – dotychczasowe osią- gnięcia i perspektywy rozwoju .....	14
<b>PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE</b>	<b>19</b>
<b>Tadeusz Aleksander:</b> Sprawozdanie z obrad Sekcji 11 Ogól- nopolskiego Zjazdu Pedagogicznego.....	19
<b>Józef Skrzypczak:</b> Samowiedza dorosłych w zakresie komu- nikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych. Cz. I.....	23
<b>Jan Saran:</b> Nowe wyzwania i możliwości edukacji ustawicznej ...	28
<b>Olga Czerniawska:</b> Badania biograficzne i ich rola w kształ- ceniu andragogicznym .....	35
<b>Lucjan Turowski:</b> Kształtowanie indywidualności w systemie wy- chowawczym Ignacego Solarza .....	41
<b>Ewa Przybylska:</b> Struktury instytucjonalne niemieckiej oświaty dorosłych .....	48
<b>Lee Ok-Bun:</b> Edukacja dorosłych w Republice Korei – kon- cepcje reformy lat dziewięćdziesiątych .....	57
<b>Shoko Suzuki-Wippich:</b> Edukacja dorosłych w Japonii .....	62

<b>KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH</b>	<b>67</b>
<b>Tadeusz Aleksander:</b> Kształcenie i doksztalcanie pracowników oświaty dorosłych w Polsce .....	67
<b>Stanisława Zamkowska:</b> Przygotowanie inżynierów transportu do uczestnictwa w międzynarodowym rynku pracy .....	72
<b>EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY</b>	<b>78</b>
<b>Józef Kargul:</b> Edukacja a rynek pracy – relacja czy jej zaprzeczenie .....	78
<b>Grzegorz Sanecki:</b> Bezrobotna młodzież wobec dalszej edukacji ..	84
<b>MIĘDZYNARODOWA WSPÓŁPRACA W BADANIACH I INNOWACJACH PEDAGOGICZNYCH</b>	<b>92</b>
<b>Tadeusz Alankiewicz, Stanisław Kaczor:</b> Kultura i kształcenie na przełomie wieków – refleksje z Rozmów Salzburskich ...	92
<b>Ewa Przybylska:</b> Współpraca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych z instytucjami oświaty dorosłych w Polsce .....	96
<b>Beata Kowalczyk, Krzysztof Symela:</b> Opracowywanie projektów dofinansowywanych z funduszy europejskich – rady dla piszących aplikacje .....	101
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Polish Journal of Continuing Education .	105
<b>SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW</b>	<b>107</b>
Doktor Stanisław Karaś – związany na trwałe z oświatą dorosłych .....	107
Profesor Józef Piotr Kargul – kultura i oświata dorosłych – wielkie pole działalności .....	110
<b>KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA</b>	<b>112</b>
<b>CO WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>122</b>
<b>UZUPEŁNIENIA – SPROSTOWANIA – POLEMIKI</b>	<b>129</b>

# Komentarz

## EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

„Edukacja Ustawiczna Dorosłych” to propozycja nowego tytułu dla rozszerzenia i konkretyzacji nazwy naszego kwartalnika „Edukacja Dorosłych”, a także podkreślenia misji ustawiczności kształcenia i doskonalenia. W październiku i grudniu 1993 roku staraniem Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego ukazały się pierwsze dwa numery kwartalnika „Edukacja Dorosłych”. Pierwszym redaktorem naczelnym był profesor Stanisław Kaczor. Była to więc społeczna próba współdziałania dla zapewnienia luki, jaka powstała po zaniechaniu wydawania „Oświaty Dorosłych”, a jednocześnie już drugie po „Pedagogice Pracy” czasopismo wydawane staraniem znaczących instytucji i organizacji oświatowych. Prawie w tym samym czasie obok czasopism rozpoczęto wydawanie monograficznej serii: Biblioteka Pedagogiki Pracy, w której ukazało się do tej pory w wydawnictwie Instytutu Technologii Eksploatacji we współpracy uczelni, organizacji oświatowych ponad 200 tomów. Współpraca wydawnicza, a także współorganizacja konferencji przyczyniły się do połączenia wysiłków i utworzenia Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych podpisanej 13 lutego 1996 roku.

Dzisiejszy numer jest 23 z kolei. Nakład łącznie z prenumeratą przekroczył 1500 egzemplarzy. Wśród aktualnych współwydawców znajdują się: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Krajowy Urząd Pracy, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP w Łodzi.

Dlaczego więc proponuję zmianę nazwy? Propagując od wielu lat potrzebę integracji międzynarodowych badań pedagogicznych, uznałem, że należy rozpocząć od własnego, lokalnego, polskiego środowiska. Jedną ze spraw, która je dzieliła to ukazywanie się dwóch różnych w strukturach i celach, ale jednakowych tytułach czasopism.

Tak się złożyło, że przygotowania do wydania prowadziły równocześnie dwa środowiska. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne z udziałem Wydawnictwa Adama Marszałka w Toruniu, sponsorowane przez Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, wydało w 1993 roku pierwszy numer kwartalnika Edukacja Dorosłych, którego redaktorem naczelnym jest Pani prof. dr hab. Anna Wesołowska. Ukazało się dotychczas 20 numerów w nakładzie około 300 egzemplarzy. Wydawana jest seria wydawnicza Biblioteki Edukacji Dorosłych, w ramach której ukazało się 16 tomów. Gratulacje.

Obydwa czasopisma uzyskały akceptację społeczną, przyjęły się na rynku, wytrzymały próbę czasu. Utrzymując naukowo-metodyczny i popularyzatorski charakter

naszego kwartalnika z nowym tytułem „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” wydaje się, że będziemy łatwiej rozróżniani przez czytelników w kraju i za granicą.

Jak wykazały dyskusje III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu, ogólnopolskiego seminarium naukowego: „Edukacja dorosłych – teoria i praktyka w okresie przemian” w Kazimierzu Dolnym, międzynarodowych konferencji: „Integracja działań andragogów Europy Środkowej i Wschodniej” w Toruniu i Płocku oraz: „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli” w Radomiu istnieje potrzeba pilnej integracji polskiego środowiska naukowego pedagogiki, szczególnie w obliczu sprostania konkurencji innych nauk w kraju, jak i w wyścigu o projekty badawcze, innowacyjne w Unii Europejskiej w V Programie Ramowym, Leonardo da Vinci, Socrates, a także programach Phare.

Słabe i rozproszone środowisko, małe zespoły badawcze nie mają i tym bardziej nie będą miały większych szans również w wykreowaniu i uzyskaniu wielkich programów strategicznych, zamawianych i celowych oraz grantów w Komitecie Badań Naukowych.

Bez względu na stosunek do przyjętej przez Sejm nowelizacji ustawy o systemie oświaty wprowadzającej reformę tego systemu, jego modernizacja nie powiedzie się bez solidnego naukowo-badawczego wspomaganie i korygowania. Udział w doskonaleniu edukacji, jak podkreśla Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors'a: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, którego polski przekład profesora Wiktora Rabczuka został wydany przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, wymaga międzynarodowego współdziałania, a więc poznania i przekonania partnerów, jak również przedstawienia dorobku naszej polskiej pedagogiki.

Dlatego po wstępnych konsultacjach przedstawiam propozycję dla wydawców i współwydawców czasopism edukacyjnych, sygnatariuszy Karty Porozumienia Stowarzyszeń Oświatowych wydawania roczników w języku angielskim pt.: *Polish Journal of Continuing Education* i rosyjskim: *Польское непрерывное образование*.

Dobiegają końca konsultacje nad organizacją w Warszawie międzynarodowej konferencji – Kongresu Pedagogicznego pod roboczym tytułem: „Kształcenie ustawiczne w uczącym się społeczeństwie”.

Dopiero teraz możemy zamieścić materiały spóźnionej Inauguracji Roku Szkolnego Oświaty Dorosłych 1998/1999, która odbyła się 7.11.1998 r. w Siedlcach. W numerze przedstawiono interesujące materiały o doświadczeniach oświaty dorosłych w Japonii, Korei i Niemczech, niektóre referaty z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, a także informacje o wspomnianych wyżej i planowanych zebraniach, seminariach i konferencjach.

Serdecznie pozdrawiam Szanownych Jubilatów: Profesora dr. hab. Józefa Kargula i dr. Stanisława Karasia. Oprócz notek biograficznych Jubilatów zamieszczamy ich opracowania.

Czytelników, Współwydawców, Autorów i Współpracowników proszę o przyjęcie podziękowań za współpracę w kończącym się roku i najserdeczniejszych pozdrowień, życzeń zdrowia i pomyślności oraz rozwoju idei edukacji ustawicznej w nowym, 1999 roku.

*Henryk Bednarczyk*



# Inauguracja roku szkolnego oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Aleksander Łuczak**

Prezes Towarzystwa Wiedzy Powszechnej

## OŚWIATA, ALE DLA KOGO?

W aktualnej debacie na temat reformy oświatowej przeważa urzędowy optymizm i wiara we własne siły koalicji rządowej. Nie tylko deprymuje to wszelkie głosy krytyczne, ale często czyni je zbędnymi. Nie można jednak przyjmować apercpepcji swoich politycznych adwersarzy, skoro przez wiele lat samemu było się bezpośrednio odpowiedzialnym za kształt reformy edukacyjnej, a także nadal tę odpowiedzialność, w ławach opozycji, podziela. Otóż reforma oświaty nie może być dziełem jednej siły politycznej, ale zadaniem ogólnospołecznym. Istotną rolę powinni odegrać w niej zarówno nauczyciele, jak i rodzice, politycy koalicji rządowej, jak i opozycji, specjaliści-dydaktycy i metodycy, jak też wszyscy ludzie dobrej woli.

### Jak jest?

Polski system edukacyjny cierpi na chroniczny kryzys. Jego składnikami, i to niezależnie od sprawowanej władzy politycznej nad resortem edukacji, są:

- niedostateczne nakłady finansowe,
- trudny dostęp do wyższych szczebli edukacji dzieci i młodzieży wywodzącej się ze środowisk wiejskich, małomiasteczkowych i z rodzin o niskich dochodach lub społecznie zaniedbanych,
- nieposzanowanie państwa dla zawodu nauczycielskiego zarówno w sferze materialnej, jak i niematerialnej (duchowej),
- zaniedbania w pracy wychowawczej i opiekuńczej wskutek dominacji doktryny liberalnej w edukacji,
- dominacja dydaktyki skoncentrowanej na przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej, a nie przekazywaniu umiejętności twórczego myślenia i uczenia się,
- odsunięcia na margines edukacji ustawicznej.

Bołączki te powodują, iż polski system edukacyjny poddawany jest dziś gwałtownej presji reformatorskiej, której zadaniem jest niejednokrotnie arbitralne narzucanie

liberalnych doktryn edukacyjnych. Skierowane są one przede wszystkim przeciwko ustalonym kanonom edukacyjnym, które trzymały polską szkołę w ryzach solidności i „długiego trwania”. Chodzi tu przede wszystkim o system oceniania postępów w nauce i nakładania kolejnych obowiązków na uczniów oraz statusu materialnego i duchowego nauczycieli.

W tym kontekście wydaje się potrzebne i niezbędne respektowanie dwóch podstawowych zasad reform edukacyjnych:

- po pierwsze, unikania jednorazowego aktu reformy, który objąłby jednocześnie cały obszar systemu edukacyjnego, bowiem dynamika przemian jest trudna do jednorazowego uchwycenia (postulat reformy mozaikowej),
- po drugie, wystrzegania się zbyt gwałtownego przeprowadzania reform, zwłaszcza bez dostatecznego przygotowania materialnego (budżetowego) jak i organizacyjnego.

Przyjęcie tych zasad spowoduje ukierunkowanie reformy edukacyjnej najpierw na programy nauczania, a następnie na zmianę struktury organizacyjnej edukacji.

Zmiany programów nauczania są zdecydowanie mniej kosztowne od reform organizacyjnych, które przecież wymagają dużych nakładów materialnych i planowania budżetowego. Dość przypomnieć, iż obecnie zaproponowana koncepcja reformy edukacyjnej wyłączyła spod swej kompetencji takie sfery, jak wychowanie przedszkolne, szkolnictwo specjalne, placówki opiekuńcze, szkolnictwo policealne, edukację ustawiczną, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne oraz zaplecze socjalne i zasady funkcjonowania otoczenia kulturowego systemu edukacji. To powoduje zamęt pojęciowy, który pogłębia jeszcze uporczywe lansowanie odpłatności za poszczególne świadczenia edukacyjne przy zaniedbaniu wychowania przedszkolnego, które istotnie wpływa na szanse edukacyjne i przyszłe losy zawodowe dzieci, wywodzących się ze środowisk wiejskich, małomiasteczkowych i społecznie zaniedbanych.

## **Neoliberalizm kontra pozytywizm**

Neoliberalne koncepcje edukacyjne w dość szybkim tempie wypierają myśl pozytywistyczną w pedagogice. Nawet jeśli była ona przestarzała w wielu aspektach ideowych, to jednak przez ostatnie dziesiątki lat była fundamentem tradycyjnej polskiej szkoły. Oparła się na koncepcjom marksistowskim, tworząc stały fundament kształcenia a ideologicznego, pragmatycznego i utylitarnego (odpowiadającego zapotrzebowaniu rynku pracy). Owszem, zmieniły się warunki zewnętrzne, wykształcenie nie kreuje jeszcze zatrudnienia, ale to nie znaczy, iż szkoła ma poddać się założeniom kolejnej skrajności, tj. modnemu postmodernizmowi. W reformie może on wyrażać się zarówno w lansowaniu koncepcji „szkoły otwartej”, która nie jest kierowana określoną polityką edukacyjną, jak i w swoiście pojętym poszukiwaniu wolności, która bywa ucieczką od obowiązku i uznanych kanonów wiedzy oraz umiejętności. Postmodernizm edukacyjny spowodował niepowetowane szkody w systemie edukacyjnym wielu innych krajów, które borykają się z odpowiedzią na pytanie: czemu ma służyć szkoła? Odpowiedź na

to pytanie w warunkach polskich jest dziś również niełatwa. Moja percepcja problemu podpowiada następującą odpowiedź: nowoczesna szkoła winna służyć powszechnemu darmowemu wykształceniu i wyrównywaniu startu życiowego dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych.

### **„Nie” reformie strukturalnej**

„Nie” zarówno z powodu kosztów materialnych, jak też społecznych. Największym „osiągnięciem” reformy strukturalnej ma stać się powołanie gimnazjów. Pomysł ten tylko z pozoru nawiązuje do dobrych tradycji szkolnictwa przedwojennego. W obecnej wersji wprowadzenie gimnazjów spowoduje zaniechanie dalszej edukacji znacznej części uczniów ze środowisk wiejskich i wywodzących się ze środowisk społecznie zaniedbanych, a więc umocni narosłe już społeczne podziały pomiędzy miastem a wsią i bogatymi a biednymi. Powołanie gimnazjów spowoduje zbyt szybkie oderwanie uczniów od domu rodzinnego i to pomimo deklarowanej polityki prorodzinnej. Będzie także wielce ryzykowne ze względów materialnych. Brak jest przecież odpowiedniej infrastruktury materialnej, zwłaszcza budynków dostatecznie wyposażonych w laboratoria, pomoce naukowe i biblioteki dostosowane do poziomu gimnazjalnego. Wprowadzenie gimnazjów spowoduje prawdziwą rewolucję w ukształtowanych już poziomach nauczania, ale nie może obyć się bez przemyślanej w szczególach, dojrzałej koncepcji ani warunków materialnych odpowiednich do planowanych zadań. Istotne wydaje się także umożliwienie nauczycielom przygotowanie się do nowych zadań edukacyjnych, które przecież mają spaść na ich barki od 1 września 1999 roku. Tymczasem niejasne są założenia reformy kadrowej, która przecież musi postępować za gimnazjalną. Tylko te zastrzeżenia pokazują, iż wprowadzenie szczebla gimnazjalnego spowoduje wielki bałagan organizacyjny i marnotrawstwo środków materialnych.

W miejsce gimnazjów wydaje się konieczne i możliwe uwzględnienie takich postulatów różnych środowisk edukacyjnych, jak:

- obniżenie inicjacji szkolnej do 6 lat, co jest praktykowane we wszystkich krajach europejskich,
- obniżenie liczby uczniów w klasach do 20–25, bez czego nie można liczyć na istotne podniesienie poziomu dydaktyki i wykonywanie choćby podstawowych zadań wychowawczych (warunek: poprawienie bazy materialnej szkolnictwa),
- obligatoryjne wprowadzenie w obrębie klas uczniowskich, które umożliwiłyby przeprowadzenie zajęć eksperymentalnych oraz wyrównawczych,
- ostateczne rozwiązanie problemu klas łączonych, szczególnie na wsi,
- niezwiększanie preferencji dla szkolnictwa prywatnego kosztem szkół publicznych, odejście od koncepcji bonu edukacyjnego, który spowoduje utrwalenie rozwarstwienia społecznego uczniów,
- sprecyzowanie koncepcji organizacyjnej praktycznej nauki zawodu, wspieranie edukacji społecznej prowadzonej przez towarzystwa edukacyjne powiązane z systemem edukacji publicznej.

Niech ilustracją ślepego zaułka, w którym znalazła się lansowana obecnie koncepcja reformy, będzie fakt, iż absolwenci liceów profilowanych i liceów uzupełniających, którzy nie złożyli egzaminu maturalnego, nie będą mieli żadnej możliwości zdobycia konkretnego zawodu lub jego zamiany w systemie kształcenia zawodowego.

Decentralizacja, lansowana usilnie przez autorów obecnej reformy, już napotyka na rąfy w postaci nadal scentralizowanego systemu finansowania, a także niekompetencji i nieuzasadnionych ingerencji w tok prac dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciele w szkołach oddanych samorządom spotykają się niejednokrotnie z przejawami prywaty oraz torpedowaniem doksztalcenia zarówno w trybie studiów uzupełniających, jak i różnych kursów. Samorządy najczęściej nie widzą potrzeby finansowania tych zadań, a nauczyciele nie uczestniczący w systemie doskonalenia zawodowego pogłębiają jeszcze lukę edukacyjną. Nic więc dziwnego, że rozczarowanie funkcjonowaniem samorządu terytorialnego w systemie oświaty wzmaga postulaty, aby nauczyciel w szkole publicznej był pracownikiem państwowym, by środki finansowe na prowadzenie szkół z budżetu państwa przekazywać prosto do szkół, by wreszcie wzmocnić rolę nadzoru pedagogicznego i powołać zespoły pedagogiczne przy organach samorządu.

## Finanse

Bez zdrowych finansów nie będzie prawdziwej reformy edukacyjnej. Lecz zamiast te finanse planować w budżecie państwa i w budżetach jednostek samorządowych, poszukuje się ich w kieszeni rodziców i młodzieży studiującej. Planowana reforma edukacji przerzuca na uczących się lwią część odpłatności za naukę. Jest to niezgodne z normą konstytucyjną, a także przeczy zapewnieniu przez państwo równego startu dzieci i młodzieży. Co prawda obecny system finansowania edukacji jest niewydolny, gdyż nie uwzględnia sytuacji gmin biednych, ale przecież od wprowadzanego pakietu reform oczekuje się, że poda katalog jasno określonych zasad, które mogłyby poprawić niełatwą sytuację. Tymczasem nie da się reformy przeprowadzić bez zaangażowania dodatkowych środków finansowych pochodzących z budżetu. Te zaś pochłonie reforma administracji, służby zdrowia i ubezpieczeń społecznych. Bo chyba antidotum na te braki nie może być uprawnienie szkół do prowadzenia zarobkowej działalności? Skandalem jest wystawianie na sprzedaż budynków szkolnych i placówek oświatowych, które przecież nie muszą kierować się w swej działalności kryterium rentowności. System bonów edukacyjnych, rzekomo egalitarny, nie tylko przyniesie chaos edukacyjny, ale przede wszystkim spowoduje dostęp do wiedzy tylko grup społecznych o relatywnie wysokich dochodach.

Jeśli planowana reforma systemu edukacyjnego państwa ma zbliżyć społeczeństwo do konstytucyjnych założeń stwarzania równych szans edukacyjnych dla całego społeczeństwa, to istnieje konieczność odstąpienia od koncepcji odpłatności za naukę na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Edukacja nie może być formą usług społecznych czy też towarem, który nabywa się na rynku. Takie podejście grozi bowiem analfabetyzmem funkcjonalnym. W procesie dydaktyki i wychowania powinny dominować wartości prospołeczne, a szkolnictwo nie powinno pogłębiać różnic edukacyjnych i zacierać najważniejszego zadania państwa, jakim jest stwarzanie wszystkim równych szans edukacyjnych.

Moją rolą, jako polityka opozycji, jest podnoszenie argumentów kierowanych pod adresem planowanej reformy ze środowisk w niej nie uwzględnianych. Jest bowiem gorzką prawdą, iż przygotowywana reforma ma służyć przede wszystkim „pięknym i bogatym”, a to tylko niewielka część społeczeństwa polskiego.

**Stanisław Karaś**

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

## **KARTA POROZUMIENIA ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH**

Geneza Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych sięga 1993 roku, kiedy to podczas odbywającej się w Kaliszu V Ogólnopolskiej Sesji WIOSENNEJ SZKOŁY ANDRAGOGIKI na temat „Edukacja dorosłych wobec przemian społeczno-gospodarczych i kulturalno-oświatowych kraju” jej uczestnicy z niepokojem sygnalizowali regres w oświacie dorosłych, malejące nią zainteresowanie ze strony władz państwowych i zakładów pracy. Postulowali utworzenie wspólnego frontu oświatowców w celu obrony i prezentacji interesów polskiej oświaty dorosłych. Do tego jednakże jeszcze wówczas nie doszło.

Problematyka utworzenia wspólnej reprezentacji organizacji oświaty dorosłych „dojrzała” dopiero w trakcie obrad VI Ogólnopolskiej Wiosennej Szkoły Andragogiki w Kaliszu w 1995 roku. Na temat konieczności powołania wspólnej reprezentacji mówili wówczas między innymi: Czesław Banach, Bolesław Dylak, Stanisław Karaś, Zbigniew Kuźmiński, Andrzej Piłat, Tadeusz Wujek i inni.

W uchwale i wnioskach z obrad VI Ogólnopolskiej Sesji WSA (Kalisz, 15–17 maja 1995 r.), w ich IV części „Rola organizacji i stowarzyszeń oświatowych” czytamy: „W celu stworzenia wspólnego i jednolitego frontu (lobby) walczącego o interesy edukacji dorosłych należy powołać Federację Polskich Stowarzyszeń Oświatowych zajmujących się edukacją dorosłych. Głównym zadaniem Federacji byłoby: opracowywanie różnych opinii i stanowisk edukacji dorosłych, współpraca z MEN w przygotowaniu aktów normatywnych, przedstawianie sugestii dotyczących tych spraw ministrowi edukacji narodowej oraz obrona szeroko pojętych potrzeb i zadań edukacji dorosłych”. Postanowiono również stworzyć grupę inicjatywną, która zajmuje się przygotowaniem koncepcji programowej i organizacyjnej projektowanej Federacji. W skład tej grupy weszli wówczas (podaję w układzie alfabetycznym): Bolesław Dylak, Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Andrzej Kirejczyk, Zbigniew Kuźmiński i Maciej Prószyński.

Grupa inicjatywna wywiązała się z nałożonych zadań. Postanowiła, że:

- powołana zostanie Karta, a nie – jak z początku zakładano – Federacja Polskich Stowarzyszeń Oświatowców,
- Karta będzie otwarta dla wszystkich tych organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych, które akceptują jej program i cele działania,
- obowiązki przewodniczącego Karty będą sprawowali według zasad rotacyjnych (zmiana przewodniczącego w każdym nowym roku kalendarzowym) przedstawiciele Sygnatariuszy Karty,
- program działania Karty będą ustalali na każdy rok jej Sygnatariusze.

Na początku 1996 roku w siedzibie Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego (Warszawa) nastąpiło uroczyste podpisanie dokumentu założycielskiego Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Jej sygnatariuszami zostali (w układzie alfabetycznym):

- Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu;
- Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Zarząd Główny;
- Towarzystwo Naukowej Organizacji i Kierowania. Zarząd Główny;
- Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych. Zarząd Główny;
- Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Zarząd Główny;
- Towarzystwo Wiedzy Powszechnej. Zarząd Główny;
- Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Zarząd Główny;
- Związek Rzemiosła Polskiego;
- Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Zarząd główny.

W końcu roku 1997 kartę podpisało również Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego.

Jak już pisałem, celem Karty było powołanie społecznego frontu obrony interesów polskiej oświaty dorosłych, która pod rządami kolejnych ekip Ministerstwa Edukacji Narodowej była coraz bardziej niedoceniana, a jej rola w globalnym systemie polskiej oświaty – lekceważona.

Może o tym świadczyć choćby fakt, że w pierwszych dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej na temat reformy systemu edukacji problematyka dorosłych została całkowicie pominięta. Na temat tej oświaty nie było nawet jednego zdania. Tak, jakby nie istniał w naszym kraju szeroko rozbudowany system oświaty dorosłych, wchodzący w skład systemu oświaty równoległej, w którym w różnych formach uczestniczy blisko 2 miliony osób, w tym słuchaczami kursów zawodowych i językowych jest blisko 600 tysięcy osób.

Oświata dorosłych może się poszczycić wieloma znanymi w Polsce i poza jej granicami ludźmi nauki. Oto nazwiska niektórych z nich: Tadeusz Aleksander, Henryk Bednarczyk, Bolesław Dylak, Stanisław Kaczor, Ryszard Parzęcki, Edmund Trempała, Lucjan Turowski, Józef Pólturzycki, Krzysztof Symela i Tadeusz Wujek.

Warto również wymienić znanych praktyków i organizatorów oświaty dorosłych, takich jak: Wojciech Berka, Stanisław Karaś, Andrzej Kirejczyk, Dorota Koprowska, Zbigniew Kuźmiński, Teresa Malec, Janusz Miernik, Maciej Prószyński, Alicja Sałdowska i Andrzej Warlikowski.

Naukowcy i praktycy działając zgodnie są twórcami osiągnięć polskiej oświaty dorosłych, jej społecznej przydatności i znaczenia.

W styczniu 1998 roku funkcje rotacyjnego przewodniczącego Karty objął autor niniejszego tekstu. Głównym moim zadaniem było i jest reprezentowanie oświaty dorosłych i sygnatariuszy Karty wobec centralnych władz oświatowych. Są to zadania ważne biorąc pod uwagę fakt, że rok 1998 to czas precyzowania założeń reformy systemu edukacji, tworzenia podstawowych dokumentów programowych, ekonomicznych i finansowych reformy.

Podstawowym moim zadaniem było spowodowanie, ażeby w oficjalnym dokumencie MEN, jakim jest publikacja „Reforma systemu edukacji”<sup>1</sup> znalazły się zapisy dotyczące oświaty dorosłych.

Cel ten został jedynie częściowo osiągnięty. W publikacji tej (zwanej „pomarańczową książeczką”) znalazł się co prawda podrozdział na temat kształcenia ustawicznego, lecz wymieniono w nim jedynie jako formy kształcenia ustawicznego:

- centra kształcenia ustawicznego (jako placówki samorządu wojewódzkiego),
- szkoły dla dorosłych (jako placówki samorządu powiatowego),
- placówki kształcenia ustawicznego (prowadzone przez wyższe uczelnie).

Pominięto zatem prawie całkowicie cały system oświaty równoległej dla dorosłych, a więc działalność oświatową prowadzoną przez: Związek ZDZ, TWP, SOP, TNOiK, TUR i inne pozarządowe organizacje i stowarzyszenia oświaty pozaszkolnej.

Należało zmienić ten stan rzeczy drogą rozmów, rzeczowych argumentów i nacisku społecznego na:

- Komisję Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP,
- Komisję Nauki i Edukacji Narodowej Senatu RP,
- kierownictwo MEN.

Ponadto stanowisko Sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych w sprawie projektu reformy systemu edukacji zostało opublikowane w drugim numerze kwartalnika „Edukacja Dorosłych” z 1998 r. Również artykuł wstępny w tym numerze pt. „Od doświadczeń oświaty dorosłych za granicą do reformowania systemu edukacji” pióra profesora Henryka Bednarczyka był poświęcony temu problemowi.

Na interwencje, które w imieniu Sygnatariuszy Karty skierowałem do Parlamentu RP i kierownictwa MEN, odpowiedzieli:

- Grażyna Staniszevska, przewodnicząca Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP, która zapewniła, że uwagi i propozycje Sygnatariuszy Karty będą brane pod uwagę w pracach nad reformą systemu edukacji,
- Wojciech Książek, Wiceminister Edukacji Narodowej, który w piśmie z 8 października skierowanym do mnie napisał, że Ministerstwo Edukacji Narodowej docenia rolę, jaką w systemie oświaty spełniają organizacje pozarządowe, w tym stowarzyszenia oświatowe, realizujące w ramach swojej działalności statutowej różnorodne zadania edukacyjne. Szczególnie duże zainteresowanie resortu budzi

---

<sup>1</sup> Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Reforma Systemu Edukacji. Projekt. Warszawa 1998, WSiP.

prowadzona przez stowarzyszenia praca na polu pozaszkolnej oświaty dorosłych. W planowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej cyklu konferencji dotyczących reformy systemu edukacji znajduje się również konferencja poświęcona roli organizacji pozarządowych w zreformowanym systemie oświaty.

Jestem przekonany, że to również dzięki staraniom Sygnatariuszy Karty w przyjętej przez sejm RP 25 lipca 1998 r. małej nowelizacji Ustawy o systemie oświaty posłowie wprowadzili zapis na temat „Ustawowego umocowania zasady, że stowarzyszenia i fundacje prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania wspomagają system oświaty”.

Dzięki temu zapisowi oświata dorosłych realizowana między innymi w formach pozaszkolnych uzyskała ustawowe gwarancje dalszego jej funkcjonowania, stała się pełnoprawnym elementem (członem) systemu polskiej oświaty.

To jest dobry krok naprzód. Dalsze prace sygnatariuszy Karty w zabiegach o nowoczesny kształt i społeczną rangę oświaty dorosłych będą zmierzały do:

- doprowadzenia do podjęcia przez Parlament RP odrębnej ustawy o oświacie dorosłych,
- powołania, choćby finansowanego ze środków niepublicznych, naukowego Instytutu Oświaty Dorosłych,
- powołania, na przykład przy Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu, profesjonalnego wydawnictwa pracującego na rzecz oświaty dorosłych,
- utworzenia, na przykład przy Zarządzie Głównym SOP, Muzeum Oświaty Dorosłych jako placówki archiwalnej i naukowej, gromadzącej również zbiory biblioteczne oświaty dorosłych.

Są to zamierzenia i plany ambitne. Może choć w części zostaną one zrealizowane przez Sygnatariuszy Karty w latach następnych. Oby tak się stało.

**Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński**  
Zarząd Regionalny TWP w Siedlcach

## **45-LECIE TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ W SIEDLCACH – DOTYCHCZASOWE OSIĄGNIĘCIA I PERSPEKTYWY ROZWOJU**

Towarzystwo od samego zarania do dziś ma kolosalne zasługi w kształtowaniu świadomości narodowej, w upowszechnianiu nauki, oświaty, kultury, wiedzy i umiejętności zawodowych.

Jesteśmy dumni z osiągnięć TWP, jego rodowodu, tradycji, dorobku i pracy dla Polski.



Na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów 05.05.1950 r. zostało powołane Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.

Jednym z pierwszych, powołanych w 1954 r. zarządów powiatowych na terenie kraju, był Zarząd Powiatowy TWP w Siedlcach. Podlegał on strukturalnie Zarządowi Wojewódzkiemu w Warszawie.

Siedleccy działacze skupili wokół siebie duży zespół prelegentów z takich dziedzin, jak: medycyna, rolnictwo, ekonomia, inżynieria budowlana, oświata i kultura. Nasz aktyw w porozumieniu z administracją państwową, organizacjami partyjnymi i organizacjami młodzieżowymi przystąpił do powoływania kół terenowych. Działalność podstawowa naszego Zarządu obejmowała następujące dziedziny: oświata dla dorosłych, młodzieżowe kluby, teatr, uniwersytety ludowe, pedagogizację rodziców i inne formy pracy z młodzieżą i dorosłymi.

Według wpisu w Kronice prekursorami powołania zarządu powiatowego i prelegentami, między innymi byli: kol. Zenon Podziemski, Ryszard Karpowicz, Edward Pytlak, Antoni Raczyński, Karol Miłkowski i Tadeusz Kamiński.

W omawianym okresie powstawało wiele kół terenowych w dużych ośrodkach gminnych i nie tylko, m.in. w Mordach, Domanicach, Żeliszewie, Krześlinie i Chodowie. Powstawały młodzieżowe kluby dyskusyjne, teatry młodego widza, uniwersytety powszechne i wiele form odczytowych, m.in. obejmujących tematykę z zakresu sanitarno-medycznego, problemy walki z alkoholizmem, pedagogizację rodziców i inne.

Tak szeroko i konstruktywnie zakrojona działalność przyczyniła się do tego, że Zarząd Wojewódzki w Warszawie w porozumieniu z Zarządem Głównym w nagrodę za dotychczasowe osiągnięcia powierzył naszym działaczom zorganizowanie Inauguracji Ogólnokrajowego Roku Oświatowego. Uroczystość odbyła się w Domanicach. Spotkanie uświetnił zespół wokalny-taneczny „Trzy pokolenia” z Domanic, którego kierownikiem i choreografem była nasza działaczka TWP-owska, kol. Maria Uziębło.

Wyzwaniem dla naszych działaczy było powołanie Klubu Młodego Prelegata przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Siedlcach. Opiekunem Klubu był niezapomniany i nieoceniony działacz TWP-owski, nauczyciel akademicki, kol. dr Jan Pilich. Zgodnie z harmonogramem pracy, co dwa tygodnie odbywały się spotkania. Po ukończeniu rocznego kursu słuchacze otrzymywali świadectwa-dyplomy, upoważniające ich do działalności organizacyjno-oświatowej w charakterze prelegentów na terenie całego kraju. Tą formą pracy wybiegliśmy w przyszłość kształcąc przyszły aktyw TWP-owski, to jest naszych następców.

Działalność w latach 1954–1975, do czasu powołania województw, spowodowała, że zarząd powiatowy stał się poważnym ogniwem pracy oświatowo-popularyzatorskiej na terenie powiatu. Szczególnie władze oświatowe uważały nas za sojusznika w oświacie dorosłych. Przedsiębiorstwa i instytucje zlecały nam szkolenia swych pracowników w zakresie bhp i ppoż., języków obcych, kursów mistrzowskich, kursów przygotowujących do zawodu itp.

Zgodnie z decyzją Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej kraj nasz został podzielony na 49 województw. W związku z powyższym Siedlce jako miasto powiatowe uzyskało status miasta wojewódzkiego.

Sytuacja związana z nowym podziałem administracyjnym kraju spowodowała, że były miasta powiatowe, tj. Mińsk Mazowiecki, Garwolin, Sokołów Podlaski, Węgrów, Łuków i Siedlce stały się integralną częścią województwa siedleckiego.

Poszczególne zarządy powiatowe na podstawie przesłanych wojewódzkich planów pracy opracowywały własne i realizowały programy oświatowo-organizacyjne. Do szczególnej działalności możemy zaliczyć takie formy, jak uniwersytety powszechne, w których dominowały zagadnienia: pedagogizacja rodziców, oświata sanitarna na wsi, prawo i budownictwo, hodowla i uprawa.

Wśród młodzieży pracującej cieszyły się powodzeniem takie formy, jak: teatr młodego widza, klub dyskusyjny itp.

W środowiskach miejskich byliśmy jednym z potentatów w prowadzeniu kursów języków obcych w szkołach podstawowych i dla dorosłych. Otrzymywane dotacje finansowe z Zarządu Głównego przyczyniały się do rozszerzenia tych form oświatowo-propagandowych.

Szczególny rozkwit odnotowujemy od 1996 r. Decyzjami Zarządu Głównego i postanowieniami sądu Wojewódzkiego w Siedlcach Zarząd nasz stał się Oddziałem Regionalnym, który swym zasięgiem obejmuje trzy województwa: siedleckie, białkopodlaskie i łomżyńskie. Ponadto zarząd uzyskał osobowość prawną. Te decyzje zobowiązywały i były podstawą do prowadzenia w różnych formach działalności oświatowej.

W porozumieniu z kuratorami tych trzech województw powołano Pomaturalne i Policealne Studium Zarządzania i Marketingu w następujących miejscowościach:

- |                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| 1 – Łosice           | – woj. białkopodlaskie, |
| 2 – Łomża            | – woj. łomżyńskie,      |
| 3 – Siedlce          | – woj. siedleckie,      |
| 4 – Sokołów Podlaski | – woj. siedleckie       |

W roku oświatowym 1996/97 łącznie z tych czterech studiów dyplomy ukończenia otrzymało 146 słuchaczy.

Wszystkie trzy kuratoria w wyniku przeprowadzonych wizytacji wysoko oceniły poziom nauczania w naszych studiach, w konsekwencji nadając im status szkół publicznych.

W roku oświatowym 1998/99 poza ww. studiami zostało powołane jeszcze jedno w Łochowie o tym samym profilu. Zapisano się łącznie 174 słuchaczy i w dalszym ciągu są jeszcze zgłoszenia. Ten kierunek kształcenia w dalszym ciągu cieszy się dość dużym powodzeniem. Posiadamy wysoko wykwalifikowaną kadrę nauczycielską. Nasi słuchacze korzystają z pracowni komputerowych i sal wyposażonych w nowoczesny sprzęt. Na podstawie naszego rozeznania absolwenci naszych studiów po uzyskaniu dyplomów mają większą możliwość otrzymania pracy.

Następną formą pracy wśród młodzieży dorosłej są kursy trwające trzy semestry. Słuchacze na wyżej wymienionych kursach, po zdaniu egzaminów, otrzymują świadectwo ukończenia Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych. Następnie mogą przystąpić do egzaminów maturalnych. Po raz pierwszy w historii naszej działalności w roku 1997/98 świadectwo ukończenia otrzymały 23 osoby, maturę zaś 9. Na podstawie uzyskanych informacji trzech naszych absolwentów otrzymało indeksy Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach. Takie kursy były zorganizowane w Sokołowie Podlaskim przy Zespole Szkół Rolniczych i w Łukowie przy Szkole Podstawowej nr 2.

W roku oświatowym 1998/99 taki kurs również został powołany w Ostrówku Węgrowskim przy Zespole Szkół Zawodowych.

W obecnym roku oświatowym mamy 74 słuchaczy. Ta forma pracy oświatowej cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem w środowiskach małomiasteczkowych, oddalonych od miasta wojewódzkiego. Zgłasza się do nas młodzież, która po ukończeniu szkoły podstawowej na dalszym etapie kształcenia z różnych przyczyn losowych nie mogła dokończyć podjętej przez siebie nauki.

Zarząd nasz zawarł odpowiednie porozumienie z Centrum Kształcenia Ustawicznego w Siedlcach, na mocy którego ta placówka przeprowadza egzaminy i wydaje świadectwa ukończenia szkoły średniej z maturą włącznie.

Do innych form oświatowych prowadzonych przez nasz zarząd, możemy zaliczyć kursy języka angielskiego. Tę formę pracy oświatowej, biorąc pod uwagę, że jest bardzo duża konkurencja, ograniczyliśmy do dwóch szkół i okresowo w naszej auli organizujemy kurs dla dorosłych.

Innowacją w naszej działalności było zorganizowanie intensywnego kursu „sekretarka, asystentka menedżera”. Program kursu poza takimi przedmiotami, jak prawo, ekonomia i język obcy został rozszerzony o komputeryzację i maszynopisanie. Te kursy pragniemy co pewien czas wznawiać. Inną formą, którą zapoczątkowaliśmy, był kurs dla kandydatów do rad nadzorczych i spółek Skarbu Państwa. Jesteśmy znani na rynku siedleckim jako dobrzy organizatorzy kursów bhp i ppoż. Zorganizowaliśmy kurs dla inspektorów bhp, którzy po jego ukończeniu otrzymali uprawnienia do pracy w placówkach oświatowych jako służba bhp.

Przedstawione wyżej formy pracy oświatowej stanowią poważny dorobek naszego zarządu i działaczy skupionych wokół niego. O rozwijaniu działalności TWP niech świadczy kolejna inicjatywa, tj. powołanie Wyższej Szkoły Zawodowej Biznesu TWP. Dwa zespoły robocze miały za zadanie:

Jeden:

- opracowanie programów i planów nauczania,
- pozyskanie kadry naukowej,
- uzasadnienie powołania Uczelni,

Drugi:

- opracowanie Statutu Uczelni,
- zabezpieczenie bazy lokalowej,
- zgromadzenie środków finansowych.

Materiały zostały opracowane i 12.12.1997 r. przesłane do Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie do akceptacji. Poszczególni członkowie Zarządu odbyli w tej sprawie szereg spotkań z wiceministrem MEN, posłami z naszego województwa, z administracją wojewódzką i burmistrzem Sokołowa Podlaskiego. Wszystkie te gremia administracyjno-społeczne akceptowały ten zamiar i w miarę swych możliwości udzielały porad i poparcia. Cały materiał dotyczący powołania Uczelni został bardzo pozytywnie zaopiniowany przez konsultanta MEN. To daje nam pewność, że 01.02.1999 r. nastąpi inauguracja naszej Uczelni z siedzibą w Zespole Szkół Rolniczych w Sokołowie Podlaskim.

Szeroko zakrojone formy pracy oświatowej były czynnikiem mobilizującym do pracy organizacyjnej. Jest to zjawisko wtórne, lecz można traktować je jako pierwotne. W ośrodkach pracy oświatowej zostały powołane struktury organizacyjne, to jest koła. W tych miejscowościach, w których mamy powołane studia, nasi słuchacze zorganizowali koła TWP-owskie. Praca organizacyjna z tak szerokim aktywem mobilizowała zarząd do organizowania różnych spotkań. W tym celu powołano Klub Działacza Tewupowskiego. Został opracowany i przyjęty program działania. Minimum raz w miesiącu odbywają się spotkania z ciekawymi ludźmi. Ostatnio naszym gościem był poeta ziemi siedleckiej, pan Stefan Todorski. Omawiając trendy panujące we współczesnej literaturze, zaprezentował nam swój dorobek autorski. Przedstawił w nim wiersze z okresu młodości i późniejsze.

Forum do wymiany poglądów i oceny dorobku są corocznie uroczyste inauguracje roku oświatowego, za każdym razem odbywa się ona w innej miejscowości. W trakcie części oficjalnej tych spotkań, poza referatem programowym, nasi zasłużeni koledzy otrzymują Medale Komisji Edukacji Narodowej (np. w roku 1997/98 otrzymało 10 osób), odznaczenia tewupowskie i listy pochwalno-gratulacyjne. W tych uroczystościach zawsze biorą udział delegacje słuchaczy naszych szkół. Z rąk przedstawiciela Zarządu Głównego i zarządu Oddziału Regionalnego otrzymują indeksy.

Rok oświatowy 1998/99 jest jubileuszowy. Minęło 45 lat od powołania przez Zarząd Główny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Siedlcach. Uroczystość inauguracyjna była okazją przedstawienia dorobku całego 45-lecia i perspektyw rozwoju naszego Towarzystwa w nowej strukturze organizacyjnej podziału państwa na nowe województwa.

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz Aleksander  
Uniwersytet Jagielloński

## SPRAWOZDANIE Z OBRAD SEKCJI 11 OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO

W obradach Sekcji w pierwszym dniu uczestniczyło 30 osób, w dniu następnym ich liczba wzrosła do 38. Reprezentowali oni nie tylko dawne, „stare” ośrodki myśli andragogicznej takie, jak Poznań, Warszawa, Łódź, Lublin, Toruń, Wrocław i Kraków, ale i nowe, tworzące się środowiska teorii oświaty dorosłych: Radom, Kielce, Gdańsk i Szczecin. Wśród uczestników zdecydowanie dominowali młodzi pracownicy nauki uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych.

W czasie obrad Sekcji zaprezentowanych zostało 27 referatów (i komunikatów z badań) oraz 12 („dłuższych”) głosów w dyskusji. Część referatów została wcześniej opublikowana w pracy zbiorowej „Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej” (Poznań 1998) oraz w „Edukacji Dorosłych” nr 3 (Radom 1998). Pozostałe referaty (i komunikaty) oraz głosy w dyskusji zostaną opublikowane w terminie późniejszym.

Wygłoszono podczas obrad referaty były zróżnicowane co do ich naukowego charakteru oraz poruszanych w nich zagadnień.

Gdyby wziąć pod uwagę kryterium pierwsze, to łatwo je podzielić na trzy grupy. Pierwsza to referaty teoretyczne poddające analizie różne teorie nauczania dorosłych, koncepcje edukacji ustawicznej, zagadnienia tła społecznego i gospodarczego rozwoju edukacji dorosłych, terminologii (języka) teorii edukacji (np. „kompetencje”, „kompetencje kluczowe”, „kształcenie”, „szkolenie”, „edukacja”). Druga to komunikaty i raporty z badań andragogicznych. Owe raporty i komunikaty sygnalizują bardzo pozytywne zjawisko, jakim jest nie tylko podejmowanie prób rozwiązania zagadnień trudnych, ale narastającą preferencję dla badań jakościowych, wyraźnie pogłębionych, realizowanych za pomocą takich m.in. strategii, jak metoda biograficzna, indywidualnego przypadku i eksperyment. Trzeci rodzaj to referaty z dydaktyki i metodyki nauczania dorosłych, traktując np. o organizacji wzorcowego ośrodka doskonalenia zawodowego, współczesnych metodach dokształcania zawodowego, sposobach edukacji dorosłych przez sztukę, metodach symulacji ruchu samokształceniowego i autoedukacji oraz innych.

Przyjmując kryterium treści; wygłoszone podczas obrad Sekcji referaty (i komunikaty) łatwo podzielić na kolejnych sześć grup.

Pierwsza – dotycząca metodologii, aparatu pojęciowego teorii edukacji i wychowania dorosłych.

Druga grupa to referaty i komunikaty na temat poziomu wykształcenia społeczności ludzi dorosłych (różne kategorie zawodowe i grupy środowiskowe), licznych uwarunkowań (np. jakość szkolnictwa dla dzieci i młodzieży) tego poziomu oraz wyprowadzanych z niego potrzeb kształcenia i doksztalcania.

Trzecia kategoria treściowa referatów (i komunikatów) dotyczyła charakterystyki wielości organizatorów tej edukacji (stowarzyszeń oświatowych, instytucji państwowych i samorządowych, spółek edukacyjnych i in.). W szczególności scharakteryzowano w nich podstawy prawne, zasoby finansowe, liczne uwarunkowania społeczne i psychologiczne tej edukacji oraz sposoby organizacji kontynuowanej przez nie edukacji dorosłych.

Czwarta kategoria referatów (i komunikatów) dotyczyła jakości funkcjonowania edukacji dorosłych zarówno w całości, jak i poszczególnych jej form i instytucji (np. uniwersytetu trzeciego wieku, niektóre kursy w zakładowych i branżowych ośrodkach doksztalcania), jej zasięgu i współczesnych preferencji (kształcenie i doksztalcanie pracowników samorządowych, doskonalenie nauczycieli, podnoszenie kwalifikacji bankowców i in.). Odrębnym zagadnieniem ustala się dalsza edukacja seniorów i jej społeczne funkcje.

Piąta grupa referatów i wypowiedzi dotyczyła trudności i barier w realizacji edukacji dorosłych. Bariery te to m.in. apatia u wielu ludzi dorosłych spowodowana ich niekorzystną sytuacją materialną, brakiem pracy, zmęczeniem, słabym zdrowiem, nieprzygotowaniem do dalszej nauki ze szkoły młodzieżowej (wręcz ukształtowanym pod jej wpływem „obrzydzeniem” do nauki), wprowadzenie wysokich opłat na naukę i in. Nie pominięto także spraw wypaczeń mających miejsce w niektórych instytucjach kształcenia dorosłych (zdobywanie dyplomów „po kumotersku”), ukierunkowanie w doksztalcaniu i doskonaleniu zawodowym na wąską specjalizację przy niedocenianiu spraw wychowania społecznego i moralnego pracowników, fascynacja importowanymi, zakupionymi za „duże” pieniądze zagranicznymi rozwiązaniami edukacyjnymi przy równoczesnym niedocenianiu własnych, rodzimych.

Szósta część referatów (i komunikatów) poświęcona została takim zagadnieniom, jak funkcje edukacji dorosłych w różnych środowiskach i wobec osób pojedynczych – głównie takie, jak: integracyjne, adaptacyjne, profilaktyczne (sprzeciw apatii i poczuciu starzenia się), a nawet terapeutyczne (działania przeciw stresowi, poczuciu niepełnosprawności, łagodzenie cierpienia związanego z chorobą) i in.

Z treści wygłoszonych referatów i komunikatów oraz wypowiedzianych głosów w dyskusji wypływa wiele jednoznacznych postulatów pod adresem praktyki kształcenia i wychowania dorosłych (wyjątkowo marginalnie potraktowanych we współczesnych dokumentach dotyczących reformy systemu edukacji w Polsce). Wyeksponujemy kilka z nich.

Biorąc pod uwagę liczne funkcje społeczne, jakie realizuje, trzeba dzisiaj bardzo intensywnie rozwijać edukację dorosłych.

1. Z edukacji tej uczynić dzisiaj należy uprzywilejowaną strategię rozwoju społeczno-kulturalnego kraju, poszczególnych regionów i większości środowisk lokalnych. Edukacja ta jest główną formą wyrównania wielu niedomogów szkolnictwa dla dzieci i młodzieży, przeciwdziałania szerokiemu – w wielu kręgach – analfabetyzmowi technicznemu, profilaktyki podstaw niewiedzy, braku kompetencji zawodowych i ogólnych, sposobem terapii na wiele dolegliwości psychicznych (stresy) i in. W świetle takich funkcji niepokoić musi dość ogólnie i wręcz fragmentaryczne potraktowanie spraw kształcenia i wychowania dorosłych we współczesnych polskich dokumentach dotyczących reformy systemu edukacji. Nadto niepokoić musi brak w nich klarownej wizji rozwoju tej edukacji.
2. Należy rozszerzyć zakres form kształcenia dorosłych o różne rodzaje kontaktu uczących się z ekspertami, np. w zakładach pracy, zajęcia w instytucjach artystycznych i działania na rzecz upowszechnienia sztuki. W celach tej edukacji preferować należy przygotowanie ludzi do zmiany, do innowacji i do życia w nowoczesnej demokracji, do obcowania ze sztuką. W metodyce i organizacji natomiast odwołać się trzeba do różnych nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych (takich jak np. nauczanie modułowe, edukacja za pomocą Internetu, kształcenie przez badanie i in.).
3. Trzeba ułatwić społeczeństwu dostęp do możliwości kształcenia się w okresie dorosłości. W tym celu edukacja dorosłych musi być dla ludzi „tania”. Wysokie niekiedy opłaty za tzw. usługi edukacyjne stają się obecnie poważną barierą edukacyjną dla wielu ludzi dorosłych, których nie stać na poniesienie znacznie wyższych kosztów kształcenia.
4. Edukację dorosłych należy wesprzeć w różnych środowiskach przez instancje ogólnopolskie, zwłaszcza przez środki masowego przekazu, w tym także telewizję. W Polsce konieczny jest program oświatowy telewizji, dostarczający pomocy w kształceniu ogólnym i zawodowym ludzi różnych środowisk społecznych i zawodowych. Zapleczem takiej edukacyjnej działalności telewizji winny być wartościowe pakiety multimedialne tworzone przez wyspecjalizowane firmy pracujące na potrzeby edukacji. Dobrze byłoby, gdyby działalność edukacyjna radia i telewizji wsparta została przez odpowiednie materiały drukowane, przygotowane przez wyspecjalizowane wydawnictwa.
5. Koniecznie podnieść należy w wielu instytucjach poziom edukowania dorosłych. Sprawa poprawy jakości tego kształcenia wymaga uaktywnienia sił lokalnych różnych środowisk, wyszukanie liderów w kręgach zawodowych w miejscu pracy oraz pozyskanie ich do pomocy organizatorom kształcenia dorosłych. W tym celu stworzyć należy system zachęt dla ludzi angażujących się w organizowanie edukacji dorosłych, zaniechać udziału ludzi na przynależących do różnych orientacji politycznych i ideologicznej selekcji potencjalnych sprzymierzeńców tego kształcenia.

6. Nie osłabiać i nie zwalniać inicjatywy i działań na rzecz kształcenia i wychowania ludzi niepełnosprawnych. Należy ponawiać wobec nich udane poczynania edukacyjne oraz poprawiać i udoskonalać mało skuteczne i nieefektywne. Szczególną opieką otoczyć należy ludzi w wieku podeszłym poprzez zorganizowanie większej ilości uniwersytetów III wieku (w tym także w zaniedbanym pod względem ilości tej instytucji środowisku wiejskim). Należy podejmować nowe inicjatywy edukacyjne na rzecz bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy.
7. Powrócić należy do spraw uruchomienia w naszym kraju uniwersytetu otwartego. W zawodowej edukacji dorosłych w tej chwili otworzyć należy preferencje dla kształcenia pracowników administracji (powiatowej) i działaczy samorządowych, doskonalić nauczycieli (instruktorów) zatrudnionych w instytucjach kształcenia dorosłych, a także kadre kierowniczą zatrudnioną w poszczególnych instytucjach gospodarczych i społecznych. Obserwacje działalności (funkcjonowania) wielu instytucji gospodarczych i społecznych pokazują, że ich słabe i mało efektywne funkcjonowanie spowodowane jest słabym przygotowaniem (często się zmieniającej i dobieranej według kryteriów pozamerytorycznych) kadry kierowniczej. Widać to nie tylko na przykładzie instytucji administracji publicznej, ale także firm gospodarczych i społecznych.
8. W społeczeństwie należy szerzej rozwinąć procesy autoedukacji i samokształcenia. Zrealizować to można poprzez wsparcie tych procesów pracą dobrych doradców (skupionych np. w poradniach samokształceniowych), wydawnictwami, audycjami radiowymi i telewizyjnymi, pakietami multimedialnymi i in. Uaktywnić także lokalne i zawodowe środowiska intelektualne oraz lokalne zasoby kulturowe i instytucje kultury (biblioteki, muzea) oraz stowarzyszenia do działań na rzecz pomocy w realizacji procesów samokształceniowych.
9. Troska o rozwój oświaty dorosłych i upowszechnianie procesów edukacyjnych w społeczeństwie dorosłych wymaga także podniesienia poziomu nauczania w szkole młodzieżowej. Jeśli szkoła ta rozwinię potrzeby edukacyjne, zainteresowania i pasje poznawcze młodzieży, wyrobi u niej zapał do nauki, zapozna ją dobrze z podstawami wiedzy i sztuki, to jej wychowankowie będą chętniej kontynuować kształcenie w okresie dorosłości. Jeśli natomiast nie da im elementarnego przygotowania ogólnego, zniechęci do wysiłku intelektualnego, „obrzydzi” naukę, wówczas próby na rzecz dalszego kształcenia takich wychowanków w okresie dorosłości z reguły nie natrafiają na przeszkody tkwiące w nich samych.



## **SAMOWIEDZA DOROSŁYCH W ZAKRESIE KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ A ICH POZIOM KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH. CZ. I**

### **Uwagi wstępne**

Wszelkie próby definiowania dorosłości jako bez żadnych wątpliwości podstawowej kategorii andragogiki (R. Urbański, 1995) zwracając uwagę na konieczność sytuowania tego pojęcia także i w kontekście ról i funkcji społecznych, czy też może jeszcze szerzej, ról społeczno-zawodowych, które osoba dorosła ma lub winna pełnić. Owa dorosłość społeczna czy też, jak się ją niekiedy określa, stan społeczny człowieka (M. Malewski, 1990), niezależnie od tego, jak interpretują ją w swoich szczegółowych propozycjach różni autorzy (W. Szewczuk, 1962; M. Tyszkowa, 1987; R. Urbański, 1995), jest w swoich podstawach pytaniem o to, na ile wskazana osoba dorosła akceptuje i respektuje w swoim postępowaniu określone wcześniej normy społeczne, czyli ukryte lub jasno sprecyzowane reguły danej społeczności, dotyczące akceptowanych zachowań, wartości i przekonań jej członków (E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, 1997). Prezentowane tu dalej rozważania dotyczyć będą tego obszaru zachowań społecznych człowieka, które odnoszą się do jego sposobów (i potrzeb) komunikowania się z innymi ludźmi, a więc, nawiązując do terminologii używanej przez psychologów społecznych, do jego umiejętności z zakresu tzw. komunikacji interpersonalnej. Przypomnijmy w takim razie, jaki jest sens tego ostatniego określenia.

### **Komunikowanie interpersonalne i jego kanały**

Komunikowanie interpersonalne to inaczej mówiąc sposób, w jaki komunikują się ze sobą uczestnicy różnego rodzaju interakcji. Jest on podstawą powodzenia (lub też braku powodzenia) wszelkich kontaktów, które wymagają wymiany określonych informacji pomiędzy uczestnikami, posiadają charakter konsultacji, narady, negocjacji czy też podejmowane są np. w ramach określonych procesów edukacyjnych, w szerokim rozumieniu tego pojęcia. To, na ile ci uczestnicy rozumieją komunikaty, kierowane do nich, a także, na ile, konstruując i nadając komunikaty od siebie, liczą się ze stopniem przygotowania do ich prawidłowego odbioru wybranych adresatów, nie przesądza co prawda w sposób ostateczny przebiegu i skutków wspomnianych interakcji. Umożliwia jednak ich podejmowanie i wpływa na ten przebieg i skutki w sposób bardzo istotny.

Zachowania społeczne człowieka posiadają, naturalnie, swoje podstawy etyczne, a także i estetyczne. Jednak znajomość ich techniki, to jest procesów komunikowania międzyludzkiego ma także istotne znaczenie dla wyjaśnienia mechanizmów kształtujących zachowania społeczne ludzi. Jest tak dlatego, bo jesteśmy odbierani przez innych takimi tylko, jakimi nas oni potrafią dostrzec, niezależnie od naszych intencji i dobrych chęci. Nieznajomość technik komunikowania się powodować może porażki tam nawet, gdzie bez żadnych wątpliwości ma się rację, lecz trafiło się niestety na adwersarza lepiej przygotowanego w zakresie technik przekazu informacji i bez skrępowań stosującego w dyskusji z nami różnego rodzaju „chwyty” socjotechniczne, na które nie potrafimy znaleźć lekarstwa i w rezultacie, często na oczach szerszej widowni, przegrywamy.

Specjaliści dostrzegają aż jedenaście kanałów, którymi ludzie przekazują sobie wzajemnie, świadomie bądź nieświadomie, różne komunikaty. Są to kanały (M. Argyle, 1991; Z. Nęcki, 1992):

- komunikacji werbalnej, słownej, której siła przekazu jest często przeceniana;
- wokalny – intonacja, sposób akcentowania tzw. logicznego, barwa głosu, jego wysokość i natężenie (siła oddziaływania tego kanału jest niepokojąco często niedoceniana);
- dźwięków paralingwistycznych, takich np. jak westchnienia, pomruki, płacz, sapanie, gwizdanie, jęki, śmiech oraz, niestety wyjątkowo często pojawiające się jako przykre zakłócenia konkretnych wypowiedzi, różne przydźwięki w rodzaju „eee”, „yyy” i tym podobne;
- kontaktu wzrokowego, a więc sposobu patrzenia i charakteru wymiany spojrzeń, których rodzaj i długość są znaczącym elementem komunikacji;
- mimiki twarzy, jej bogatych możliwości przekazywania zarówno informacji obiektywnych, jak i określonych stanów psychicznych nadawcy;
- gestykulacji, szczególnie ruchów rąk, dłoni i ich palców, lecz także nóg, stóp, głowy i korpusu ciała;
- dotyku i kontaktu fizycznego w zróżnicowanej gamie od delikatnego głaskania do brutalnych ciosów;
- wyglądu fizycznego uczestnika interakcji, jego sposobu ubierania się, czesania, ozdabiania, malowania, ekspozycji wizualnej zarówno mężczyzn, jak i kobiet;
- pozycji ciała w trakcie rozmowy, sposobu chodzenia, stania bądź siedzenia; tu najważniejsze są poziom napięcia bądź rozluźnienia oraz otwartość czy też brak otwartości pozycji;
- dystansu fizycznego między rozmówcami, odległość, w której pozostają oni w trakcie rozmowy, jest bardzo ważną informacją, m.in. o wzajemnych postawach, poziomie intymności, sympatii itp.
- organizacji i wyglądu otoczenia określonej interakcji: w skali osobistej – architektura i wyposażenie wewnątrz, ich kolorystyka i stopień komfortu, w skali publicznej – komunikowanie także poprzez architekturę i urbanistykę.

Zasoby znaków tworzących kody w każdym z tych kanałów przekazu są różne, a więc i możliwości językowe tych kanałów są zróżnicowane. Bezwzględnie najbogatszy, dający możliwości przekazania największej liczby bardzo różnych znaczeniowo komunikatów jest kanał werbalny (słowny), choć w bezpośrednim kontakcie często nie on decyduje o przebiegu interakcji.

Zwykło się mówić, iż w każdym z nas tkwią niejako trzy osobowości; jedna z nich to jesteśmy my tacy, jakimi wydajemy się sobie samym, druga to my tacy, jakimi nas widzą inni, wreszcie trzecia, to my tacy, jakimi jesteśmy naprawdę. Darując sobie tutaj rozważania o tym, jacy jesteśmy naprawdę (jest to co prawda kwestia zawsze najważniejsza, wykracza ona jednak swoim zasięgiem poza problematykę tego opracowania) zwróćmy uwagę na to, iż dla właściwej kontroli własnych zachowań społecznych ważne jest, aby nasz własny obraz swojej osoby był możliwie najbliższy temu, jakim nas widzą inni. Tylko wtedy bowiem możemy w pełni kontrolować własne zachowania i przewidywać sensownie ich skutki. Dochodzimy w tym miejscu do konstatacji, iż o powodzeniu naszych zachowań społecznych, przynajmniej jeśli chodzi o ich instrumentalne podłoże, to jest o znajomość poszczególnych kanałów komunikowania się i sprawność w posługiwaniu się nimi, decyduje poziom naszej samowiedzy w tym zakresie, a także i samooceny. Do tego wątku powrócimy jeszcze, teraz zwróćmy uwagę na jeszcze jedną okoliczność, ważną dla naszych dalszych rozważań. Otóż wiele z naszych zachowań społecznych, w tym także rodzinnych czy zawodowych posiada często cechy tak zwanych gier, o tak zwanej sumie zerowej bądź niezerowej (Z. Nęcki, 1994), a sposób ich prowadzenia mieć może bardzo duży wpływ np. na przebieg i powodzenie pracy zawodowej uczestników, a także ich różnych kontaktów pozazawodowych. Określenie „gra” jest jednak wieloznaczne, dlatego też wyjaśnijmy, w jakim rozumieniu je tutaj przyjmujemy.

## **Gry jako kategoria zachowań społecznych**

Pojęcie gry na gruncie nauk społecznych jest najbardziej, jak sądzę, znane z głośnej pracy Erica Berne’a, który powiązał rozumienie gry z tak zwaną transakcją (E. Berne, 1987). Transakcja jest to wg Berne’a jednostka stosunków społecznych. Jeżeli dwoje lub więcej osób spotyka się w gromadzie, powiada E. Berne, prędzej czy później któraś z nich przemówi lub w inny sposób okaże, że zauważa inne osoby. Nazywa się to bodźcem transakcyjnym. Wówczas inna osoba odezwie się albo uczyni coś innego, co będzie w pewien sposób związane z tym bodźcem, a co nazwał cytowany tu autor bodźcem transakcyjnym. Owa reakcja jednej z osób i reakcja innej z tą pierwszą związana jest to transakcja. Grą natomiast E. Berne nazwał serię komplementarnych transakcji ukrytych, prowadzących do dobrze określonego, dającego się przewidzieć, wyniku. Odsyłając zainteresowanych rozwinięciem tej teorii do pracy źródłowej, zwróćmy tu jeszcze uwagę na to, iż gra wg E. Berne’a jest w założeniu działaniem wyrachowanym, niezbyt uczciwym, nakierowanym bowiem na osiągnięcie przewagi nad partnerem i w efekcie zwycięstwa, chociaż ten sam autor zauważa dość przewrotnie, iż i wychowanie opisywane być może jako wyuczanie różnych gier warunkowanych kulturowo (E. Berne, 1987, s.104).

W tutaj proponowanym rozumieniu „gra społeczna” nie ma posiadać wymowy pejoratywnej, a jest po prostu jednym ze sposobów czy też dróg realizacji określonych uprzednio celów w sytuacji różnych konfliktów interesów (E. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Schiller, 1983). Istnieją różne propozycje klasyfikacji czy też typologii gier (J. Skrzypczak, 1991), tu jednak chcemy zwrócić uwagę na jedną z nich, już tutaj zresztą wcześniej wspomnianą, dzielącą gry na dwie kategorie: o tak zwanej sumie zerowej oraz o tak zwanej sumie niezerowej. Tego rodzaju gry, w których sukces, zysk jednej strony łączy się z taką samą stratą drugiej, nazywa się grami o sumie zerowej i takie właśnie występują u E. Berne’a. Wartościowsze ze społecznego punktu widzenia i warte głębszych analiz wydają się jednak gry o sumie niezerowej, których uczestnicy mogą, w zależności od wybranej strategii, wygrać lub przegrać wszyscy razem, w których może więc nie być w ogóle przegranych, choć może też nie być żadnych zwycięzców, a wynik gry zależy także od stopnia kooperacji wszystkich uczestników w jej trakcie (Z. Nęcki, 1994, s. 173–181). Dydaktyka np. zaakceptowała już termin „gra” w swoim obszarze rozważań, wprowadzając m.in. pojęcia „gra kierownicza”, „gra decyzyjna” czy też „gra dydaktyczna”.

Laureat Nagrody Nobla, biochemik Manfred Eigen, w jednej ze swoich prac napisał: „Wszystko, co dzieje się w naszym świecie, podobne jest do wielkiej gry, ustalone zaś w niej są tylko reguły. I tylko one dostępne są obiektywnemu poznaniu... Człowiek jest uczestnikiem wielkiej gry, której wynik jest dla niego otwarty. Winien więc rozwinąć w pełni wszystkie swoje umiejętności, by utrzymać się jako gracz i nie stać się igraszką przypadku” (M. Eigen, R. Winkler, 1983, s. 9). Refleksja ta, korespondująca zresztą dość ściśle z różnymi ujęciami znanej socjologicznej teorii ról (E. Goffman, 1981), została tu zacytowana dla wzmocnienia argumentu o potrzebie dobrego przygotowania się, także w zakresie komunikacji interpersonalnej, uczestników różnych gier społecznych przed ich podjęciem. Zresztą jeśli dość powszechnie używa się określeń „rola zawodowa” czy też „rola społeczna” i rozważa warunki ich pełnienia, w dość prostej linii prowadzi to też do określania reguł dobrej lub złej gry owych ról, a więc i do pogodzenia się z tym, iż pojawia się i w tym przypadku termin „gra”, naturalnie z absolutnym warunkiem respektowania w całej rozciągłości właściwej etyki postępowania w konkretnej sytuacji, a więc respektowania powszechnie akceptowanego systemu wartości i zasad prawnych obowiązujących w danym zawodzie czy też w danym społeczeństwie. Naturalnie określony poziom sprawności w posługiwaniu się wybranymi kanałami komunikowania nie jest związany tylko z pojęciem gry. Jest on niezbędny również w różnego rodzaju zachowaniach spontanicznych, bezinteresownych, choćby dlatego, aby potrafić wyrazić „na zewnątrz” swoje emocje, myśli i intencje zgodnie ze swoimi odczuciami wewnętrznymi, a także aby prawidłowo odczytać emocje, myśli i intencje swoich interlokutorów.

Przy wszystkich wyżej wskazanych, koniecznych zastrzeżeniach, pojęcie gry jest dobrym punktem wyjścia do konstatacji, iż wszystkie takie gry, które bazują na procedurach kontaktów interpersonalnych, wymagają poprawności we wzajemnym komunikowaniu się uczestników, a poprawność tę osiągnąć można wtedy tylko (choć i w tym

wypadku nie jest to warunek jedyny, lecz jednak konieczny), gdy znać się będzie własne możliwości w tym zakresie, to znaczy, gdy opanuje się poszczególne kanały przekazu oraz pozna się także funkcje poszczególnych komunikatów zarówno własnych, jak i odbieranych z zewnątrz po to, aby je poprawnie konstruować i oceniać.

### **Wokół pojęcia funkcji komunikatów i jego znaczenia w procesach komunikowania się ludzi**

Wzajemne informowanie się, w różnym zakresie, osób wchodzących ze sobą w określone interakcje polega, w praktyce, na przekazywaniu sobie wzajemnie przez te osoby różnego rodzaju komunikatów związanych z celem i charakterem interakcji. Każdy taki komunikat, jeśli ma mieć charakter świadomego działania, powstaje w pierwszej kolejności w umyśle nadawcy, następnie zostaje w określony sposób związany z charakterem tego kanału przekazu, którym ma być przesłany, zakodowany i wreszcie nadany w kierunku jego adresata, przez którego zostanie, po uprzednim rozkodowaniu, tak czy inaczej odczytany.

Otóż, jak wskazują na to prace psycholingwistów, każdy taki komunikat lub też ich zespół jest przez jego adresata oceniany aż na wielu płaszczyznach na wiele sposobów, przy czym ocena ta dokonywana być może w sposób mniej lub bardziej świadomy, w każdym razie wartość określonego komunikatu zależy zawsze od tego, na ile dobrze komunikat ten na wspomnianych płaszczyznach się prezentuje. Stosunkowo dobrze, choć nie przez andragogów, znana jest propozycja R. Jakobsona (R. Jakobson, 1989) rozpatrywania komunikatów słownych (dodajmy zaraz, że równie dobrze odnosi się ona do przekazów niewerbalnych) na sześciu płaszczyznach, w aspekcie pełnienia przez te komunikaty sześciu następujących funkcji:

1. Przedstawieniowej, zwanej też funkcją odniesienia, w ramach której oceniane są kompetencje merytoryczne nadawcy komunikatu, jego merytoryczna wiarygodność;
2. Emotywniej, w ramach której, poprzez określony sposób prezentacji wybranych faktów i sytuacji, poprzez ich takie a nie inne uporządkowanie, nadawca komunikatu wyraża swoją opinię o tych faktach i sytuacjach, swoją ich ocenę, swój stosunek emocjonalny do nich, dzieląc w ten sposób świadomie lub nieświadomie przekazywane przez siebie informacje na mniej i bardziej ważne, a także wartościujące je według jeszcze innych kryteriów;
3. Fatycznej, której zdaniem jest potwierdzenie, przerwanie lub podtrzymanie łączności nadawcy komunikatu z jego adresatem (bądź adresatami); można powiedzieć, co prawda w wielkim skrócie, iż dany komunikat wtedy pełni dobrze funkcję fatyczną, jeśli jest odbierany przez adresata z uwagą i zainteresowaniem; nadawca ponadto często wprowadza do swoich komunikatów informacje określające w sposób bezpośredni czas trwania ich przekazu, np. poprzez zwroty w rodzaju „jeszcze chwila”, „zaraz kończę”, „zajmę państwu pięć minut” i tym podobne;

4. Apelu, którą możemy tu określić jako opisująca związek zawartych w danym komunikacie treści z deklarowanym uprzednio celem nadania tego komunikatu;
5. Metajęzykowej, poprzez którą ocenia się taki a nie inny dobór kodu do treści danego komunikatu; język komunikatu przecież może być dla adresata mniej lub w bardziej zrozumiały;
6. Poetyckiej (estetycznej), poprzez którą ocenia się kształt formalny komunikatu, jego poziom i relację w stosunku do określonych norm kulturowych, obowiązujących w danej sytuacji.

Szerzej interpretację wspomnianych funkcji na potrzeby komunikacji interpersonalnej przeprowadziłem gdzie indziej (D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, 1996), tutaj natomiast niech wolno mi będzie powiedzieć tylko, iż znajomość owych sześciu funkcji i wynikających z ich zrozumienia kryteriów poprawności komunikatów, zresztą nie tylko słownych, jest, obok sprawności w „obsłudze” poszczególnych kanałów komunikacyjnych, zasadniczym warunkiem skuteczności komunikowania się z innymi ludźmi, przynajmniej jeżeli chodzi o instrumentarium tej komunikacji. W ten sposób doszliśmy do pojęcia kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej, czyli, w skrócie, kompetencji komunikacyjnych.

**Jan Saran**

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

## **NOWE WYZWANIA I MOŻLIWOŚCI EDUKACJI USTAWICZNEJ**

Komunikat na **III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny** Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – „**Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności**”, Poznań 21–23 września 1998 r.

Proces żywiołowych i intensywnych poszukiwań teoretycznych jak też przeobrażeń praktyki edukacji dorosłych – organizacji, form i zwłaszcza treści – wciąż trwa, podobnie jak w całej współczesnej pedagogice. Walka bowiem o programy kształcenia, jak stwierdza Bernstein (1990, s. 20), jest konfliktem między różnymi koncepcjami porządku społecznego i ma w związku z tym w fundamentalnym sensie charakter moralny. Ramy owego porządku stają się coraz bardziej określone dopiero w ostatnich latach, na co wskazują dyskusje i działania wokół członkostwa naszego kraju w NATO i Unii Europejskiej. Niepewność i nieprzewidywalność kontekstu społeczno-politycz-

nego edukacji dorosłych zostały złagodzone a kryzysowa aktualnie sytuacja na Wschodzie utwierdza nas w przekonaniu o konieczności i słuszności prozachodniej orientacji życia społecznego i kulturalnego.

Edukacja dorosłych od kilku lat toruje sobie ścieżki współdziałania z Zachodem, rozpoznając europejskie wyzwania edukacyjne i problemy zarówno w dziedzinie teorii, jak i praktyki. Jednakże postulatywny i hasłowy kształt twierdzeń charakteryzujących treści przemian edukacji dorosłych w naszym kraju, będący w powszechnym obiegu (decentralizacja, demokratyzacja, upodmiotowienie, europeizacja itp.), wymaga dziś weryfikacji. Potrzebna jest wymiana doświadczeń praktyki, odczuwany jest niedosyt diagnoz wskazujących na zakres i poziom realizacji postulowanych kierunków przemian, niedosyt badań w kategoriach rzeczywistych funkcji społecznych podejmowanych inicjatyw, z uwzględnieniem kontekstu europejskiego. Przebyta droga przemian wymaga bowiem rzetelnego opisu i prób oceny.

Sądzę, że warto zaakcentować niektóre problemy edukacji dorosłych postrzegane dziś jako ważne w kontekście europejskich przemian, znajdujące uzasadnienie w „przodującym doświadczeniu” w obszarze pracy.

Memoriał w sprawie „Roli edukacji w kształceniu przyszłości Polski” wskazuje na 3 wielkie wyzwania:

- 1) ogólnocywilizacyjne, oznaczające zasadnicze zwiększenie roli edukacji w kształtowaniu nowej jakości jednostki ludzkiej i szerszym pojmowaniu edukacji, niż tylko jako system szkolny. Podkreśla konieczność przygotowania jednostek do samorozwoju i podniesienia roli kształcenia ogólnego,
- 2) cywilizacja informacyjna – akcentuje się tu na przygotowanie człowieka do korzystania z multimediiów,
- 3) procesy integracji z Europą i ich edukacyjne uwarunkowania.

Wśród kluczowych problemów i kierunków reformy wymienia masowy rozwój kształcenia ustawicznego oraz szersze wykorzystanie technik multimedialnych.

W dokumentach Układu Europejskiego (którego postanowienia weszły w życie od 1994 r.), jak też z Białej Księgi Komisji Europejskiej i Zielonej Księgi oraz dokumentów dotyczących narodowej strategii edukacyjnej (1997 r.), na czoło wysuwane są kwestie:

- 1) mobilności pracowników naukowych, dydaktycznych i studentów, realizowanej przez wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferowego, określenie minimum programowego, tworzenie systemu wielostronnego uznawania dyplomów, uczenia się co najmniej 2 języków UE;
- 2) szerokiego dostępu do wyższego wykształcenia i utrzymania wysokiego jego poziomu;
- 3) tworzenia silnych więzi pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem zawodowym;
- 4) równoważności form wykształcenia i doskonalenia realizowanego różnymi drogami w ciągu całego życia, uzyskanego w toku edukacji ustawicznej;
- 5) przejrzystości finansowania edukacji w zakresie kształcenia akademickiego i zawodowego, pozwalającej na ocenę efektywności nakładów.

Bardziej wymowne są jednakże niektóre tezy akcentowane w tych dokumentach. W Białej Księdze Komisji Europejskiej (s. 47) czytamy, że „...masowy rozwój zjawiska odrzucenia i perspektywy demograficzne prowadzą większość państw do uczynienia z edukacji dorosłych uprzywilejowanego terenu inicjatywy i rozwoju, szczególnie na poziomie lokalnym”. Wszystkie państwa członkowskie UE twierdzą, że zawody i kwalifikacje stają się coraz bardziej elastyczne, a rozdział kształcenia ogólnego z zawodowym staje się coraz mniejszy.

Kluczową kategorią, w której upatruje się intensyfikację rozwoju, jest innowacja (Livre vert, s. 9–14). Przyjmuje się ją jako siłę napędową polityki przedsiębiorstwa w akcie produkcji dóbr jak i usług. Wskazuje się, że Europa opierała swoje wysiłki w ostatnim dziesięcioleciu na zasadzie korzyści (zysków), która jest nadal przedmiotem swoistego kultu. Ale owe zyski mogą być utracone, jeśli będą oparte na przestarzałych technologiach. Stąd promocja innowacji, która może być rozumiana jako *proces* wprowadzenia nowych rozwiązań oraz jako *wynik tego procesu*. Nie jest ona jednakże synonimem np. „technologii o wysokim stopniu przetwarzania”, stanowi bowiem interwencję w ten proces, która może polegać na zestawieniu, łączeniu znanych elementów, wykorzystywaniu nowości czy tworzeniu ich koncepcji.

Podkreśla się, że współczesność charakteryzuje się nowym kontekstem innowacji. Stanowią go: globalizacja rynku i wzrost współpracy strategicznej, pojawienie się nowych konkurencyjnych krajów w wyścigu technologicznym, wzrastające umiędzynarodowienie firm i aktywności badawczej, interpenetracja nauk i technologii, zwiększenie kosztów prowadzenia działalności naukowej, wzrost bezrobocia. Stwarza to nowe możliwości, ale czynniki te mogą też zachwiać warunkami produkcji i jej urzeczywistnieniem.

Mimo wysokich osiągnięć naukowych krajów członkowskich Unii Europejskiej w porównaniu z jej głównymi konkurentami, w okresie ostatnich piętnastu lat jej osiągnięcia przemysłowe, technologiczne i handlowe w najważniejszych sektorach (elektronika czy technologie informacji) uległy pogorszeniu. Możliwość zintensyfikowania rozwoju w tych sektorach upatruje się właśnie w nasyceniu potencjału naukowego procesami innowacyjnymi, one bowiem są siłą napędową przedsiębiorstw, ukierunkowującą je na bardziej dalekosiężne, długoterminowe plany.

Wspólnota inwestuje w badania naukowe porównywalnie mniej kapitału niż jej konkurenci. Główną jej słabością jest porównywalnie mniejsza zdolność do przetwarzania osiągnięć naukowych i dokonań technologicznych na wymierne korzyści (Biała Księga, rozdział 4).

Wśród przeszkód innowacji wymienia się nadmierną biurokratyczność aparatu administracyjnego, brak wystarczającej koordynacji wysiłków w zakresie badań naukowych w stosunku do konkurentów, nieprzystosowanie do realiów ekonomicznych systemów edukacji oraz krótkowzroczność w obliczu korzyści technologicznych i rynkowych. Wskazuje się na brak dostatecznej ilości naukowców i inżynierów, przytaczając, iż jest ich 4 na 1000 osób aktywnych zawodowo w krajach Unii Europejskiej, natomiast 7 na 1000 w USA i Japonii.



Podziały w zakresie prac badawczych pomiędzy światem nauki i przemysłu są jeszcze zbyt silne. Uporządkowania wymagają systemy prawne przedsiębiorstw wchodzących na rynek europejski. Stwierdza się, że Europa powinna postawić na inteligencję i inwestować w sferę niematerialną.

Zielona Księga wymienia 13 różnych sposobów działania i około 130 propozycji wymagających dyskusji i pilnych decyzji. Jako działania prowadzące do innowacji, proponuje:

- 1) ukierunkować badania naukowe na innowację,
- 2) przygotować i zapewnić zasoby ludzkie dla innowacji: ułatwić wymianę studentów i naukowców w obrębie wspólnoty, stworzyć możliwość ciągłego kształcenia na terenie przedsiębiorstw itp.,
- 3) poprawić warunki finansowe w zakresie innowacji: zmobilizować sektor prywatny do innowacji, ustanowić najkorzystniejszą dla niej fiskalność,
- 4) stworzyć zaplecze prawne i regulaminowe dla innowacji,
- 5) rozwijać rozmaite przedsięwzięcia o charakterze publicznym dla promocji innowacji także przez interwencjonizm państwowy w poszczególnych regionach, uproszczenie procedur biurokratycznych itp.

Akcent położony na dyplomie jako sposobie uzyskania kompetencji indywidualnych może tworzyć pewną sztywność utrudniającą mobilność. Waloryzacja wiedzy zdobytej przez jednostkę na przestrzeni życia nie stanowi jeszcze dzisiaj obiektu prawdziwego uznania – jak podkreśla Edith Cresson. Tymczasem w Japonii mobilność zawodowa systematycznie organizowana w łonie wielkich przedsiębiorstw jest często uznawana jako jeden z najważniejszych czynników ich zdolności adaptacyjnej i wewnętrznego obiegu informacji – naczelnych atutów współzawodnictwa.

Czynniki wyjaśniające sukces gospodarczy USA jak też Japonii to zwłaszcza większe zaangażowanie funduszy w badania naukowe i procentowo większy udział inżynierów i naukowców w grupie osób aktywnych zawodowo.

Do najbardziej specyficznych uwarunkowań rozwojowych w USA należały:

- 1) wyższy stopień koordynacji badań w dziedzinie obronności i służb cywilnych (w szczególności w sektorach aeronautyki, elektroniki i badań przestrzeni kosmicznej),
- 2) ścisła zależność pomiędzy uniwersytetem i przemysłem pozwalająca na powstawanie licznych przedsiębiorstw o technologii wysokiego przetwarzania,
- 3) rozwój kapitału rezerwowego, inwestowanego w dziedzinach o wysokiej technologii,
- 4) tradycja kulturowa sprzyjająca ryzyku i duchowi przedsiębiorczości, silna akceptacja społeczna innowacji,
- 5) minimalizacja kosztów wydawania patentów, ujednolicony system prawny, sprzyjający wykorzystywaniu innowacji,
- 6) skrócenie terminów tworzenia przedsiębiorstw.

Do nieco bardziej specyficznych czynników w Japonii należały:

- 1) zdolność przyswajania informacji technologicznych niezależnie od ich źródła,
- 2) postęp w zakresie współdziałania wyższych uczelni i przemysłu, wzajemny przepływ naukowców z dziedziny przemysłu do uniwersytetów,

- 3) faworyzowanie długoterminowych zysków i strategicznych działań,
- 4) kultura narodowa sprzyjająca zastosowaniu zmian rozwojowych,
- 5) spójna polityka strategiczna między uniwersytetami, przedsiębiorstwami i władzami publicznymi,
- 6) dynamiczna działalność personelu przedsiębiorstw.

Kształcenie ustawiczne pracowników – jak stwierdza się w Zielonej Księdze jest jeszcze zbyt techniczne – przedsiębiorstwo nie docenia dostatecznie środowiska pracy, szczególnie kompetencji społecznych pracowników. Ponadto rozpowszechnianie się „społeczeństwa informacji” powinno dostarczyć nowych narzędzi informatycznych w celu kształcenia ustawicznego, bardziej zdecentralizowanego (oprogramowanie edukacyjne, kształcenie multimedialne).

Konieczność inwestowania w wiedzę i innowacyjność to kierunek zgodny z wizją społeczeństwa kognitywnego kreowanego w Białej Księdze Komisji Europejskiej. Wiąże się to nie tylko ze sprawą kompetencji zawodowych, ale jest też sposobem zapobiegania bezrobociu i społecznemu wykluczeniu. Realizacja tej wizji oznacza prawidłowe wdrażanie podmiotowe wartości, szanse rozwoju osobistego i społecznej integracji. Oznacza zapobieganie frustracjom generującym zachowania patologiczne. Bezrobocie jako zjawisko społeczne i ekonomiczne w obszarze badań kryminologicznych zostało zaklasyfikowane do poważnych determinant przestępczości.

W odniesieniu do edukacji ustawicznej uniwersytetów w perspektywie wieku XXI wiele aktualnych i interesujących informacji wnosi raport EUCEN przygotowany na podstawie badań sytuacji w 19 krajach, w tym także Polski.

Wskazuje on na przyszłościowe trendy i potrzeby badań zwłaszcza w odniesieniu do kwestii:

- dostępności do europejskich instytucji edukacji ustawicznej,
- problemów życia społecznego w kontekście europejskim,
- uczestnictwa w programach badawczych,
- funkcjonowania polityki społecznej oraz rynku pracy w różnych krajach Europy,
- przemian kulturowych i technologicznych,
- zagrożeń człowieka we współczesnym świecie i prób przeciwdziałania im.

Raport ujawnia bardzo duże zróżnicowanie rozwiązań praktycznych i podstaw legislacyjnych edukacji ustawicznej w badanych krajach, a także:

- brak jasno sprecyzowanej definicji uniwersyteckiej edukacji ustawicznej (UCE) w Europie,
- przywiązywanie dużego znaczenia edukacji ustawicznej – traktowanie jej jako klucza do współpracy między uniwersytetem a społeczeństwem,
- trudności z oceną sytuacji UCE w wymiarze europejskim,
- słabą motywację finansową dla kadry CE,
- współzawodnictwo o środki finansowe z systemem stacjonarnym studiów,
- różnorodność koncepcji UCE,
- różnorodność organizatorów i środków oferujących różne formy edukacji ustawicznej,

- koncentrację uwagi na technikach informatycznych, ochronie środowiska, nauce języków oraz kształceniu przedsiębiorców,
- duże zapotrzebowanie na kształcenie w zakresie biznesu i dominację rozwojową takich sektorów, jak: prawo, marketing, administracja, finanse, bankowość oraz pedagogika,
- częste stosowanie krótkoterminowych programów z dziedziny księgowości, zdrowia, języków i informatyki.

Raport ujawnił także trudności i negatywne zjawiska, a mianowicie:

- brak w niektórych regionach ram prawnych i wsparcia finansowego,
- nietrwałe powiązania z partnerami w Europie w zakresie wymiany informacji,
- słaba współzależność między badaniami a ich zastosowaniem,
- kłopoty z uznaniem posiadanego wykształcenia lub doświadczenia zawodowego oraz wysokie opłaty ograniczające dostępność do studiów,
- stosunkowo niska pozycja CE w porównaniu z innymi rodzajami działalności uniwersytetów (badania i nauczanie),
- niedostatek w zakresie rozwoju programowania, kontrolowania i akredytacji CE,
- trudności z oceną jakości CE,
- niedostatki w zakresie kształcenia i doskonalenia kadry dla edukacji dorosłych,
- wzrost zapotrzebowania na środki materialno-finansowe,
- niedostateczna otwartość i elastyczność w zakresie treści i form wobec nowych wymagań,
- niedostatek odpowiednio opracowanych programów – dostosowania ofert do potrzeb.

Pojawiające się nowe możliwości upatrywano zwłaszcza w tym, że: system szkolnictwa wyższego ulega przemianom; inwestowanie w ludzi jest uznawane za czynnik wzrostu ekonomicznego i rozwoju społeczeństwa; ograniczenia bezrobocia upatruje się w aktualizacji i poszerzeniu kwalifikacji i kompetencji; UCE jest traktowana jako teren prowadzenia eksperymentów i innowacji; UCE staje się coraz powszechniej dostępna i ma miejsce wzrost potencjalnych jej uczestników; istnieje potrzeba stworzenia możliwości uczenia się w środowisku domowym i zakładzie pracy; jest tu miejsce dla współpracy europejskiej oraz dla działania wewnątrz uniwersytetów.

Wśród zagrożeń wymienia się często konkurencję dla uniwersytetów ze strony prywatnych ośrodków oferujących CE, spadek w niektórych krajach studentów studiów stacjonarnych, obawy o zachowanie tożsamości uniwersytetów itp.

Z sondażu przeprowadzonego na terenie Polski w kilkunastu instytucjach pozauniwersyteckich w ramach programu badań EUCEN wynika, że potrzeby badawcze w odniesieniu do edukacji ustawicznej uniwersytetów (UCE) dotyczą w naszym kraju między innymi takich kwestii, jak:

- dostępność do UCE,
- udział w projektach UCE dotyczących profilaktyki społecznej w zakresie oświaty zdrowotnej, ekologii itp.,
- zasad finansowania UCE w Europie,

- udziału w programach re kwalifikacji kadry w kontekście bezrobocia, ubóstwa, starzenia się populacji,
- identyfikacja potrzeb kwalifikacyjnych jako wyniku przemian rynku pracy i gospodarki,
- konsekwencje zmian siły nabywczej społeczeństwa (popytu),
- powiązania UCE z pracodawcami i przedsiębiorstwami,
- tendencje rozwojowe przemian technologicznych w gospodarce i ich powiązań z UCE.

Podnoszono problem upowszechniania badań i ich wyników przez:

- 1) wydawanie i popularyzację periodyków (czasopism andragogicznych poświęconych problematyce badań nad UCE ze streszczeniami w języku angielskim),
- 2) organizowanie seminariów, konferencji, warsztatów dotyczących problemów UCE w wymiarze europejskim z udziałem przedstawicieli różnych krajów,
- 3) szybkie przekazywanie wyników takich spotkań do obiegu w Internecie i w uniwersytetach europejskich,
- 4) stałą i aktualizowaną na bieżąco informację o działaniach i zamierzeniach UCE.

Ujawniły też słabą orientację w zakresie wpływu wyników badań na praktykę. Badania te ujawniły ponadto brak – w większości z piętnastu badanych instytucji – dostępu do poczty elektronicznej Internetu. Instytucje ukazują dobre rozeznanie w zakresie różnokierunkowych potrzeb badań, wśród których na czoło wysunęły się kwestie polityki społecznej i społecznego zabezpieczenia osób wykluczanych społecznie oraz zagadnienia orientacji co do aktualnych trendów przemian społecznych i edukacyjnych.

Sygnalizowane tendencje przemian w edukacji dorosłych znajdują swe uzasadnienie w działalności przodujących przedsiębiorstw i zakładów pracy. Do takich zakładów należy niewątpliwie Philips, znany na całym świecie z produktów wysokiej jakości stanowiący czołówkę europejskiego przemysłu, wynalazca i producent sprzętu multimedialnego.

Philips jako środowisko nauczania określa się jako instytucja podejmująca działania edukacyjne z kadra – absolwentami europejskich uniwersytetów – poddając ją treningowi i oddziaływaniu czynników rozwojowych dla budzenia postaw zgodnych z jego systemem wartości. Promuje prace w niepełnym wymiarze godzin pracowników uczelni oraz inne rozwiązania dające ludziom okazję do kontaktu świata akademickiego z przemysłem. Preferuje informację o wszystkich inicjatywach edukacyjnych i treningowych, jest otwarty na europejską wiedzę w kwestii edukacji. Dostrzega potrzebę stałych kontaktów z uniwersytetami, wspiera rozwój zainteresowań technicznych kobiet. Philips popiera inicjatywy zasiadania przemysłowców i akademików nawzajem w swoich gremiach zarządzających. Przywiązuje ogromną wagę do badań i innowacji. Tylko w 1995 roku 150 projektów badawczych zostało sfinansowanych w kwocie sięgającej blisko 9 mln dolarów. Z ogólnej liczby 240 tysięcy zatrudnionych pracowników w Philips Electronics na całym świecie przeszło 3 tysiące ludzi pracuje w Corporate Research. Ci specjaliści pracują w pięciu badawczych laboratoriach zlokalizowanych w Holandii, Francji, Wielkiej Brytanii i USA. W wielu dziedzinach uniwersytety

i przemysł podejmują wspólne badania. Takie partnerstwo oznacza też wzrost świadomości technicznej i przemysłowej w „obszarze akademickim”.

Credo Philipsa w zakresie zasobów ludzkich to założenie, iż ludzie chcą wykonywać dobrze pracę, każdy zatrudniony zna kluczowe role, wysokie osiągnięcia są rezultatem osobistego poczucia odpowiedzialności i dlatego udziela się pracownikom zaufania. Drogą motywowania do działalności jest dwustronna komunikacja pracowników z personelem kierowniczym, który jest rozliczany za rozpoznawanie i rozwijanie talentów, inicjatyw i kreatywności oraz pozytywnego nastawienia ludzi do pracy. Trening i edukacja są głównym czynnikiem sukcesu Philipsa.

## Bibliografia

1. Bernstein B.: Odtwarzanie kultury. Warszawa 1990.
2. Interim report, Part 1 – European Report, Sokrates Programme THENUCE, 1997.
3. Livre vert sur l'innovation. Commission Europeene. Supplement 5/95.
4. Materiały z konferencji EUCEN w posiadaniu autora oraz z Internetu-homepage EUCEN.
5. Memoriał w sprawie „Roli edukacji w kształtowaniu przyszłości polski”. Komitet Prognoz, „Polska XXI wieku” przy Prezydium PAN.
6. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. „Biała Księga” Komisji Europejskiej. Warszawa 1997.
7. Partial report TheNuce projekt – Working Group 03 (Research into UCE) – raport z badań wykonany dla EUCEN; autorzy: J. Saran, G. Sanecki – UMCS, Lublin 1998.

Artykuł rekomendowany przez Radę Programową Zjazdu Pedagogicznego.

**Olga Czerniawska**

Zakład Oświaty Dorosłych UŁ

## BADANIA BIOGRAFICZNE I ICH ROLA W KSZTAŁCENIU ANDRAGOGICZNYM

Na temat badań biograficznych wypowiadałam się kilkakrotnie i moje wystąpienia w większości były już opublikowane lub wkrótce będą<sup>1</sup>. Czy warto jeszcze raz podejmować ten temat i powtarzać go. Upoważniają mnie do tego nowe lektury i ukończone

---

<sup>1</sup> O. Czerniawska: *Historia życia i jej zastosowanie w kształceniu dorosłych*, s. 59–70, w: *Oświata dorosłych, nowe uwarunkowania i wyzwania*, red. R. Piwowarski: Warszawa 1998. *Dylematy edukacji dorosłych – między samokształceniem a samowychowaniem*, „Edukacja Dorosłych” 1997 nr 4, s. 43–51, a także recenzje: P. Dominicè: *Histoire de vie comme processus de formation*, „Edukacja Dorosłych” 1995 nr 4, s. 116–118; G. Bogard: *Manuel pour l'education des adultes*, „Edukacja Dorosłych” 1997 nr 4, s. 132–137.

prace licencjackie oparte na biografjach edukacyjnych. Należy podkreślić, że idea wykorzystania historii życia opowiedanej lub pisanej w różnej formie nie jest moim pomysłem. W 1989 roku opublikowane zostały materiały kolokwium, które odbyło się we Francji. Niestety nie dysponuję tymi materiałami.

Nowe pomysły badawcze i dydaktyczne inspiruje książka F. Ferrarottiego „Historia i historie życia”<sup>2</sup>. Praca znanego socjologa włoskiego posługująca się metodą biograficzną porządkuje wiedzę na temat i wprowadza nowe elementy. Jest także przeglądem wątpliwości, jaki wywołuje posługiwanie się tą metodą.

I tak F. Ferrarotti wyróżnia trzy fazy w studiach biograficznych. Pierwszą stanowią studia Thomasa i Znanieckiego, w których materiał biograficzny służy ilustracji zjawisk społecznych. Drugą otwiera studium F. Ferrarottiego nad mieszkańcami dzielnic nędzy *Vita di Bareccati* (1976) i *Roma da capitale a periferia* (1970) prowadzące do pracy *Studi e ricerche sul potere* (1980). Wszystkie prace ukazują przydatność badań biograficznych w poznaniu zjawisk społecznych, jakimi są bieda, niska stratyfikacja społeczna określonych klas i rodzin.

W tym miejscu chcę przedstawić wykorzystanie historii życia w badaniach uczestniczących, spełniających funkcję edukacyjną nad nędzą. Były nimi badania Ruch Czwartego Świata prowadzone przez ks. J. Wresińskiego w latach sześćdziesiątych. W Nosy le Grand abbe Pierre zorganizował miasteczko baraków „Igloos”, zamieszkiwało je 252 rodziny, około 2 tys. osób. W tym środowisku J. Wresiński rozmawiał z mieszkańcami, zapisywał historię ich życia. Prosił o obserwacje zachowań, obyczajów. Pytał o przyczyny nędzy, utraty mieszkania, pracy itp. Rozbudzał świadomość poszczególnych narratorów. Poszukiwał razem z nimi rozwiązań beznadziejnej sytuacji życiowej. Czynił z nich podmioty zdolne do działania i ekspertów w sprawach degradacji społecznej oraz przyczyn biedy, którą umieli opisać i określić. W trakcie pracy z tym środowiskiem powstał bardzo bogaty materiał dotyczący losów oraz formy stowarzyszenia Czwarty Świat.

Proces, jaki dokonywał się w trakcie badań uczestniczących i formacyjnych, polegał na rekonstrukcji własnych doświadczeń, przypomnieniu, reinterpretacją przeżyć. Proces ten P. Freire nazywa konsekwentyzacją, O. Mezirow „reframing” – można to interpretować jako proces zatrzymania doświadczeń, wyciągnięcia z nich wniosków. Jest to uczenie refleksji czy autorefleksji. Inaczej doświadczenie jest nie wykorzystane. Człowiek pozostaje pusty, tak jakby nic nie przeżył<sup>3</sup>.

Trzecia faza dotyczy obecnych badań F. Ferrarottiego grup podstawowych, w tym grup rówieśniczych oraz stowarzyszeń społecznych. Badanie biograficzne, jak pisze ten autor, a także we wstępie do jego książki E. Lazega reprezentujący genewską grupę studiów nad socjologią codzienności: Metoda biograficzna zawiera wartości nie tylko heurystyczną, ale głęboko pedagogiczne, edukacyjne. Stanowi bowiem partnerski dia-

---

<sup>2</sup> F. Ferrarotti: *Histoire et histoires de vie*, Paris 1990.

<sup>3</sup> P. Brun: *Les histoires de vie dans le mouvement ATD Quart Monde comme proces de connaissance* – druk powielony, 1993, s. 12.

log między badaczem a narratorem. Postawa słuchania, respektowania anonimowości narratora, zgody na tok wypowiedzi, zaufania w to, co mówi i jak mówi, respektowania jego emocji, przeżyć, pamięci często niechronologicznej i wybiórczej jest przykładem szacunku wobec narratora, jego wiedzy i przeżywanego rzeczywistości. Rzeczywistość ta może ograniczać się do życia codziennego, przeżyć, obrazów jakby przez okno własnego mieszkania, domu, wsi, ulicy. Często właśnie ta codzienność, te odczucia i emocje przyczyniają się do wyłonienia się pamięci społecznej, do poznania obyczajów i zachowań oraz ocen, które już odeszły wraz z mijającym czasem, odtwarza się „pas e ne pas” (godzi się i nie godzi się). Ta pamięć społeczna, zbiorowa współtworzy historię. Historia przez małe „h” tworzy historię przez duże „H”. Zwracają na to uwagę i inni autorzy, np. D. Berteux, M. Catani, M. Lani-Bayle<sup>4</sup>.

Ważną rolę w biografii spełnia czas. „Czas w życiu – jak pisze F. Ferrarotti – jest tym, co określa każdą sytuację. Człowiek jest przyciągany przez drugą osobę. Kocha, ale nie zawsze jest kochany ze wzajemnością. Miłość istnieje tu i teraz, historia uczuć jest historią związaną z czasem. Werbalizacja przeżyć jest więc uzależniona od czasu wypowiedzi, trzeba postrzegać w nich czasowość<sup>5</sup>. „Historia jest konieczna jak i pamięć społeczna przeszłości, aby krytycznie postrzegać teraźniejszość i móc przewidywać przyszłość<sup>6</sup>.

Historie życia nie zawsze mają wartość historyczną, ale ukazują jednostkowe losy ludzkiego zakorzenienia jednostki w miejscu, w rodzinie. Są osobistym spojrzeniem na przeszłość, pozwalają zrozumieć siebie, swoje przywiązanie do zawodu, wybór wartości, sukcesy i porażki. Z tej pozycji lepiej rozumiem innych, społeczeństwo i świat<sup>7</sup>.

Historie życia stanowią inne spojrzenie na przeszłość. Są krokiem ku historii codzienności, obyczajów, przeżyć, uczuć. Każda biografia ukazuje los w aspekcie horyzontalnym lub wertykalnym. Narrator mówi o sobie, ale i swej sytuacji społecznej w określonym miejscu i czasie. Życie jednostki zawsze przebiega w środowisku społecznym i jest zdeterminowane czasem historycznym. „Człowiek nie jest tylko jednostką, jest szczególnym wszechświatem, jest odrębnym bytem i jednocześnie ujednoliconym przez swoją epokę. Przez niego przeżyte są jednostkowe dzieje i powszechna historia równocześnie”<sup>8</sup>.

Analiza biografii w tych dwóch wymiarach prowadzi do poznania jednostki i społeczności, w której żyje.

F. Ferrarotti wyróżnia materiały biograficzne pierwotne, otrzymane w relacji twarzą w twarz, bezpośrednio i materiały biograficzne wtórne (secondaire) – listy, zapiski, odpowiedzi na ankiety, pamiętniki. Część z nich pochodzi z etapu bezpośrednich kontaktów, ale nie była jeszcze wykorzystana.

---

<sup>4</sup> *Histoires de vie*, 1989, Acta de colloque *Histoires de vie en formation*, Paris l’Harmattan an 25.

<sup>5</sup> F. Ferrarotti, op.cit., s. 28.

<sup>6</sup> *Jw.*, s. 32.

<sup>7</sup> *Jw.*, s. 33

<sup>8</sup> *Jw.*, s. 59.

Jeśli przedstawiłam poglądy na badania biograficzne F. Ferrarottiego, to uczyniłam to po to, aby ukazać związki teorii z edukacją dorosłych. Jako przykład praktycznego wykorzystania historii życia posłużyć może wykorzystanie tej metody we Włoszech we Florencji i w Pizie przez związki zawodowe. Szczególne zastosowanie historii życia przedstawione zostało przez włoskich andragogów w ich pracy ze Związkiem Emerytów FNP. Opowiadanie o sobie przez grupę działaczy związkowych, którzy wyrazili zgodę na udział w takich zajęciach, nie tylko pozwoliło lepiej ich przygotować do działań w związku, ale także służyło zebraniu informacji o przeszłości związkowej, akcjach, działaczach, symbolice, potrzebach dawnych członków. Z historii życiowych powstała historia związku, z jednostkowych losów, wspomnień i doświadczeń odtwarzano przeszłość<sup>9</sup>. Powstała w trakcie zajęć świadomość społeczna. Lepiej postrzegano potrzeby grupy. Jak piszą Włosi – Anziani novi adulti – czyli ludzie starsi nowi dorośli.

W trakcie pracy z działaczami związkowymi w trakcie staży przygotowania do emerytury prowadzonych w Łodzi w latach 1992–96 zachęcałam do wspomnień i ich roli. Ukazywałam rolę i wartości historii werbalnej. Odtwarzaliśmy pewne wydarzenia, np.: Pierwszy dzień na emeryturze, Pierwszy dzień stanu wojennego itp.

Wspomnienia służyły lepszemu zrozumieniu ludzi starszych w procesie starzenia się<sup>10</sup>.

Inne doświadczenia przyniosły prace licencjackie pisane metodą biograficzną nt. „Moje drogi edukacyjne”. Choć prace te opierały się na wskazaniach P. Dominicé opracowywania biografii edukacyjnych, o czym pisałam w artykule pt. „Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu dorosłych”<sup>11</sup>, to biografie słuchaczy Studium radostetycznego ukazały podobne motywacje wybrania tego bardzo swoistego studium oraz nie zaspokojone oczekiwania i zawiedzenie jego programem, a następnie poszukiwania zaspokojenia zawiedzionych oczekiwań. Sześć biografii ukazało swoistą grupę rówieśniczą i jej potrzeby.

Prace pisane tą metodą ujawniły rozbudzoną świadomość piszących. Głębiej interpretowali teksty teoretyczne dotyczące edukacji jako procesu życiowego. Unikali cytatów, raczej omawiali podstawy teoretyczne dotyczące edukacji jako procesu życiowego. Unikali cytatów, raczej omawiali podstawy teoretyczne, a następnie interpretowali uzyskane wypowiedzi.

Inny nurt badań biograficznych reprezentowany jest przez M. Lani Bayle<sup>12</sup>. Ta francuska badaczka podkreśla wyjątkowość relacji badacz–narrator. Określa wywiad narracyjno-biograficzny jako kliniczny. Nie jest w tym odosobniona. Takim określe-

---

<sup>9</sup> S. Cunningham: *Stoire di vita*, w: Anzani: *Una forza che cresce una forza che rinnova*, XIII Congresso FNP 1997, s. 47–54.

<sup>10</sup> O. Czerniawska: *Staże – przygotowanie do emerytury*, „Związek Emerytów i Rencistów „Solidarność”, s. 48–58, w: *Przygotowanie do życia na emeryturze*, red. B. Juraś-Krawczyk, Łódź 1998, wyd. Wyższej Szkoły.

<sup>11</sup> O. Czerniawska: *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu dorosłych*, w druku „Edukacja Dorosłych”.

<sup>12</sup> M. Lani-Bayle: *Histoire de vie généalogique d'Oedipe à Hermès*, Paris 1997.



niem posługuje się również F. Ferrarotti. Dlatego uprawianie badań tę metodą wymaga starań w Stowarzyszeniu, które określa etyczne zasady postępowania badawczego i czuwa nad ich przestrzeganiem. Tak jest we Francji według M. Lani Bayle.

Otóż drogi zawodowe ukierunkowały M. Lani-Bayle ku historiom życia genealogicznym. W cytowanej pracy zawarta została genealogia jej własnej rodziny z interpretacją ról poszczególnych jej członków oraz przemiany obyczajów czy typowych zachowań dla danej epoki. Opracowywanie własnych historii życia występuje także w innych pracach, np. Ch. Josso z genewskiej grupy badawczej zamieszcza swoją biografię edukacyjną w książce<sup>13</sup>. Jak stwierdza, chciała sprawdzić na sobie zadania, jakie stawia studentom na seminarium. Taka prezentacja swojej osoby charakterystyczna jest dla niedyrektywnej edukacji. Mówienie o sobie ukazuje badacza w roli partnerskiej, współuczestnika procesu edukacyjnego.

Badania genealogiczne M. Lani-Bayle prowadzą do odtworzenia historii rodziny, do odtworzenia „odwróconej piramidy, uwikłanej historii rodzinnej”. Powstaje swoiste drzewo genealogiczne z zawodami, zainteresowaniami, chorobami, legendami rodziny, z czarnymi owcami i bohaterami. Wydarzenia, uczucia, przeżycia, to co się opowiada o przeszłości. Obrazy z nią związane, krajobrazy. Odtwarzanie drzewa genealogicznego, ale także swego drzewa życia, poszukiwanie swojej tożsamości przez wiązanie dzieciństwa przez młodość z dorosłością, dorosłości ze starością. Analiza głębi swego życia, jego wymiarów czasowych, społecznych, historycznych. Postrzeganie swej historii w wymiarze horyzontu społeczno-objektywnym i wertykalnym, emocjonalno-subiektywnym. Symbol drzewo poznania dobra i zła, różdżki Josuego z Biblii. Drzewo genealogiczne z jego korzeniami i gałęziami. Drzewo, które jest rośliną i czerpie soki z ziemi. Te korzenie czynią nas odpowiedzialnymi za ziemię w jej kształcie wczoraj, dziś i jutro. Korzenie sięgają ziemi, a konary dążą ku niebu. Symbolem nieba są gwiazdy i nasze zapatrzenie w przestrzeń i czas. Są symbolem światła w nocy i świtu. Pobudzają nas do refleksji, przemyśleń.

Ukazują tajemnice i granice poznania, które stale przesuwiają się dalej i dalej. To poszukiwanie siebie i ten trend poznania siebie, swojej historii, która jest jakby drzewem w lesie historii pokolenia, narodu. Jest to swoista przygoda. Gdy decyduje się pisać o sobie czy mówić, to ja piszę i mówię, to moja historia. Buduję w ten sposób swoją tożsamość, lepiej rozumiem siebie dziś. Historia życia jest wspaniałym narzędziem (sposobem) odtworzenia czasu, który przeminął i bez którego jesteśmy w pewnym sensie płacy, tylko dzisiejsi. To zapomnienie jest w archiwum pamięci, a nie odwrotnie. Jeśli możemy sobie przypomnieć, to znaczy, że coś zostało zachowane, ocalone. „Nikt nie może sprawić, aby ten kto istniał, przestał istnieć”. Ponieważ przeszłość nie oznacza tego, czego nie ma, ale to, co było<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> C. Josso: *L'histoire de vie dans un dispositif de recherche formations: une médiation pour le connaissance de le subjectivité*, Genewa 1992.

<sup>14</sup> *Wokół pytań o sens* z P. Ricoeurem rozmawia K. Tarnowski, „Tygodnik Powszechny” 1998 nr 29, s.14.

W odtwarzaniu tego co przeszło mogą pomóc różne materialne przedmioty: fotografie, zapiski, notatki, bibeloty. One jakby przywracają „Przed-pamięć”, to co zapominane. Ułatwiają odczuwać nawet zmysłowo przeszłość przez zapachy, barwy i dźwięki. W tym zadaniu wspierają osoby starsze, różne poradniki, np. A. Conquet<sup>15</sup> opracowuje wskazówki, jak redagować wspomnienia rodzinne, aby ciekawiej żyć po pięćdziesiątce.

Nurt badań M. Lani-Bayle jest bliski temu co robi F. Aries i G. Deby pisząc *Historie życia codziennego*. Ale nas interesuje inny wymiar tych badań: wspomnienia i przeżycia, jak zachowanie ludzkie warunkuje wychowanie rodzinne. Na przykład W. Fibak, tenisista i kolekcjoner, wspomina swój dom rodzinny jako miejsce, w którym narodziło się jego zainteresowanie sztuką<sup>16</sup>.

Pisanie autobiografii, które, jak to określa znakomity włoski andragog D. Demetrio, jest wyrazem troski o własny rozwój. Autor ten w swojej książce, której recenzję cytuję<sup>17</sup>, podaje wiele wskazań praktycznych. Owe wskazania wzbogaca w popularnej pracy<sup>18</sup> uzupełniając wskazania grą planszową, polegającą na wypowiedziach i wspomnieniach.

Tak więc badania biograficzne, biografia, autobiografia stanowią istotne narzędzia edukacyjne. Zaleca je podręcznik G. Bogarda<sup>19</sup> jak i cytowany D. Demetrio<sup>20</sup>.

Kończąc wystąpienie, chcę rozwinąć jeszcze jedną kwestię. Otóż współczesna sytuacja edukacji dorosłych zmieniła się diametralnie. Pojawił się nowy typ uczącego się. Stało się tak przez komputeryzację i dostępność do Internetu. Studia multimedialne zachowują jeszcze kontakt z uczestnikiem, ale może on je pominąć i uczyć się zupełnie indywidualnie, prywatnie, korzystając z programów i sieci według własnych pomysłów i potrzeb. Może uczestniczyć w konferencjach medialnych, nawiązywać kontakt przez internet<sup>21</sup>. Ten typ uczenia się, jego proces i manowce są nowym zjawiskiem godnym poznania i być może badania biograficzne mogą i temu służyć. Jeśli uczący się w ten sposób dorosły zechce wynurzyć się ze swej prywatności i odpowiedzieć o tym, jak się uczy, czego się uczy, a może czego się odczuwa.

Badania miękkie, a do takich należą badania biograficzne, zawsze nasuwają wątpliwości, czy są obiektywne, na ile są obiektywne. Jeśli jednak w edukacji mowa jest o podmiotowej relacji, to czyż nie istotne jest to co subiektywne, co wyjątkowe, co jednostkowe. Niewątpliwie służą one zobiektywizowaniu subiektywności, poznaniu

---

<sup>15</sup> A. Conquet: *Comment rediger ses souvenirs de famille*, Paris 1978.

<sup>16</sup> Wojciech Fibak *Mistrz sztuki z Poznania*, „Przekrój”, 1998, nr 312.

<sup>17</sup> Patrz przypis I.

<sup>18</sup> D. Demetrio: *Il gioco delle vite, vita autobiografica. Trente proposte per il piacere di raccontarsi* – Milano 1997.

<sup>19</sup> Patrz przypis I.

<sup>20</sup> D. Demetrio: *Perspective di ricerca*, w: V. Gallina: *Perspective dell' Educazione degli Adulti in Europa: Obiettivi e strategie politiche*, CEDE 1996.

<sup>21</sup> J. Beillerot: *La formation permanente transformentielle la vie privée*, „Le Groupe Familial” 1998 nr 156, s. 128–138.

losów jednostki i ich miejsca w grupie rówieśniczej, w pokoleniu, w społeczności lokalnej. Badania te stymulują samopoznanie, bez którego nie ma samowychowania, nie ma potrzeby kształtowania własnej osobowości. Do tego potrzebna jest rozbudzona świadomość poznania siebie, swoich korzeni, nauczenia się analizy własnej przeszłości, aby lepiej korzystać z teraźniejszości i współtworzyć przyszłość. Czas mija, ale można go zatrzymać przez powroty do niego pamięcią.

*Artykuł rekomendowany przez Radę Programową Zjazdu Pedagogicznego.*

**Lucjan Tuross**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## **KSZTAŁTOWANIE INDYWIDUALNOŚCI W SYSTEMIE WYCHOWAWCZYM IGNACEGO SOLARZA**

### **Założenia, istota i znaczenie systemu wychowawczego Ignacego Solarza**

Ignacy Solarz jest twórcą „Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego” będącego znakomitym prototypem późniejszych uniwersytetów ludowych. Te nowatorskie – jak na ówczesne warunki społeczne, kulturowe i cywilizacyjne – placówki oświaty dorosłych były wzorowane na duńskich uniwersytetach ludowych. Pobyt Ignacego Solarza w Danii zaowocował koncepcją uniwersytetów ludowych, uwzględniających polskie realia społeczne i kulturowe i specyficzne potrzeby warstwy chłopskiej oraz fakt odzyskania przez Polskę niepodległości. Charakteryzując cele Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego Solarz pisze: „Naczelną naszą ideą był i jest, tak jak w duńskich uniwersytetach wiejskich: wprowadzić masę ludową do czynnej i głównej roli twórczej w nowej historii. Z „podglebia społecznego” przeobrazić ją w żywioł osobowy, gazdowski we wszystkich dziedzinach kultury. Chodzi o wychowanie w masie ludowej zdolności do urzeczywistnienia dojrzałej, wysoce etycznej, zaradnej demokracji. Idzie o przetworzenie liczby na żywotność i jakość, o nowe źródła możliwości rozwojowych polskiej i ludzkiej społeczności”<sup>1</sup>.

Godne podkreślenia jest to, że z założeniem i funkcjonowaniem Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego wiązał I. Solarz nadzieję na realizację nie tylko wychowawczych, zmieniających osobowość zadań, lecz także celów społecznych. Placówki te miały, zgodnie z koncepcją Solarza, przygotować warstwę chłopską do czynnego udziału w życiu narodu i państwa, przywracać jej polityczną podmiotowość i ludzką tożsamość, wyzwalać je spod wpływu pańszczyźnianych tradycji. Charakterystyczne

<sup>1</sup> Ignacy Solarz: *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*. Warszawa 1937, s.1.

jest to, że Solarz ujmuje udział warstwy chłopskiej w kategoriach aktorów głównej roli w historii chłopów, narodu i państwa.

Uważał, iż Wiejski Uniwersytet Orkanowy ma przygotować chłopów do urzeczywistnienia „wysokiej etycznej, zaradnej demokracji”. Nie będzie zatem przesadą stwierdzenie, że w dziedzinie oświaty dorosłych, urzeczywistnianej na terenie wsi był Solarz prekursorem idei wychowania w duchu demokracji. W warunkach społeczeństwa demokratycznego wszystkie warstwy społeczne – w tym również chłopci – mają możliwości samorealizacji i czynnego udziału w życiu publicznym. U podstaw zatem koncepcji oświaty dorosłych na wsi, realizowanej w ramach Uniwersytetu Ludowego I. Solarza, leżała wizja państwa polskiego i ustroju społecznego uznająca prawo wszystkich obywateli do pełnowartościowego, swobodnego, zgodnego z prawem, demokratycznego działania i rozwoju. Takie stanowisko przedstawił Solarz w charakterystyce celów idei Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego.

„Wiejski Uniwersytet Orkanowy – pisze Solarz – ma i swoją ideę specjalną, swoją indywidualność oblicza. Każdy uniwersytet grundtvigowski o tyle żyje intensywnie, skupia i działa, o ile ma tę swoją ideę bliską, gorącą, na linii tamtej leżącą. Dla nas jest nią: Polska Ludowa, to jest wiara silna i woła odrodzenia Polski przez chłopca, przez ducha jego. W tej honornej ambicji twórczej znajdujemy siłę naszego działania wychowawczego”<sup>2</sup>.

Analizując wychowawcze, społeczne i kulturotwórcze funkcje uniwersytetów ludowych (w Szycach 1924–1931 i w Gaci Przeworskiej 1932–1939), których twórcą i kierownikiem był Ignacy Solarz, trzeba wziąć pod uwagę fakt, że placówki te miały urzeczywistnić jego wizję Polski Ludowej, w której warstwa chłopska ma być źródłem bogactwa materialnego, mądrości życiowej i siły duchowej. Ta agrarystyczna wizja rozwoju Polski „przez chłopca i ducha jego”, którą kierował się Solarz, umożliwiła mu stworzenie takiego modelu i programu placówki oświatowej, która rzeczywiście – jak dowiodły tego także i moje badania – opublikowane w trzech moich książkach 1970, 1983, 1987 – odegrała historyczną rolę w kształtowaniu ideowej, moralnej i patriotycznej świadomości warstwy chłopskiej.

Przed uniwersytetami ludowymi stawia zatem Solarz ambitne i trudne zadania. Mają one z jednej strony rozwijać, umacniać i pogłębiać chłopską tożsamość słuchaczy uniwersytetów ludowych; z drugiej winny kreować poczucie tożsamości narodowej i zdolność do identyfikacji z narodem i państwem polskim. Takie ujęcie celów wychowawczych tych placówek miało szczególnie duże znaczenie, gdyż kształtowało obywatelską świadomość i postawę chłopów i ich zdolność do pracy dla Ojczyzny i jej obrony w sytuacji zagrożenia.

Prekursorstwo pedagogiczne I. Solarza polega właśnie na tym, że ujmuje on wychowanie, realizowane w ramach uniwersytetów ludowych, jako jednoczesne i ciągłe wprowadzenie słuchaczy w świat kultury chłopskiej, narodowej, ogólnoludzkiej. Nowatorstwo jego koncepcji wychowawczej wyraża się w preferowaniu idei obcowania

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 1.

z najwyższymi ideami kultury ludzkiej. Tę myśl rozwinęła – jak wiadomo – pedagogika kultury (B. Nawroczyński, S. Hessen, B. Suchodolski).

Skuteczność oddziaływania wychowawczego Uniwersytetu Ludowego Ignacego Solarza jest związana nie tylko z wybitną osobowością jego twórcy, lecz także ma swoje źródła w fakcie stworzenia systemu wychowawczego. System ten charakteryzuje się spójnością i funkcjonalnością – składał się z takich elementów, jak: – cele kształcenia i wychowania; – treści programowe; – metody nauczania i wychowania; – zespół nauczycieli i wychowawców; – współdziałające z uniwersytetami ludowymi środowiska lokalne; – współdziałający z UL ruch ludowy, a w szczególności ruch młodopolski „Wici”. Zaletą tego systemu było otwarcie na inicjatywy, pomysły, przedsięwzięcia słuchaczy, uwzględnianie ich potrzeb, zainteresowań i uzdolnień, tworzenie możliwości wielostronnej i wielokierunkowej aktywności intelektualnej, artystycznej („teatr z głowy” Z. Solarzowej) i społecznej aktywności; kształtowanie umiejętności pogłębionej komunikacji słuchaczy z wykładowcami i z kolegami, rozbudzanie autentycznych ambicji bycia kimś, dowartościowywanie młodzieży chłopskiej, ukazywanie wartości kultury chłopskiej, odkrywanie szans wejścia do życia narodu i państwa, uczenie szacunku dla nauki i kultury ludzkiej, rozwijanie wrażliwości na ideały demokracji, wolności i niepodległości narodu.

System wychowawczy I. Solarza sprzyjał z jednej strony świadomej autokreacji (samowychowaniu i samodoskonaleniu), z drugiej – umożliwiał pełne korzystanie z wiedzy, talentu i doświadczeń wykładowców i innych osób znaczących, zapraszanych na spotkania w uniwersytetach ludowych.

System ten rozwinął społeczną i moralną wyobraźnię słuchaczy i ich potrzebę kulturowej transgresji. Skłaniał do głębokiej refleksji nad pięknem i mądrością przyrody, nad złożonością problemów społecznych, narodowych i regionalnych, nad sensem życia człowieka i jego powołaniem, nad humanistycznymi i wychowawczymi wartościami kultury chłopskiej. System wychowawczy UL Solarza i jego współpracowników charakteryzował się głębokim demokratyzmem i humanizmem. Każdy słuchacz miał prawo do rozwoju, pytań i wątpliwości światopoglądowych i rozterek moralnych, do poszukiwania prawdy o życiu społeczeństwa, narodu i ludzkości.

### **Kształtowanie indywidualności w systemie wychowawczym I. Solarza**

Ignacy Solarz przywiązywał olbrzymią wagę do kształtowania indywidualności człowieka i system wychowania w uniwersytetach ludowych w Szycach i Gaci Przeworskiej ukierunkował na realizację tego właśnie celu. Preferowanie indywidualności wynikało z przekonania Solarza o tym, że moralny, społeczny, cywilizacyjny i kulturowy postęp wiąże się z wyzwaniem człowieka spod wpływu tych wszystkich czynników, które go uniformizują, upodabniają, zniewalają, podporządkowują ideologii, modzie, dogmatom, autorytetom, koniecznościom historycznym. Dla Solarza rozwój indywidualności jest wyrazem realizacji takiego celu, jakim jest wychowanie człowie-

ka wolnego, mającego silne poczucie swojej odrębności i wartości, podmiotowości i niezależności, decydującego o swoich osobistych i społecznych losach. Szczególnie nadzieje wiązał Solarz z rozwijaniem indywidualności chłopów, zniewalanych przez tradycję duchowego poddaństwa i uległości wobec miejskich wzorów życia.

„Żeby ludowe rzesze nie pozostawały dalej tylko masą bezwładną, wodzona przez „odgórną” wolę, lecz stawały się czynnikiem zmieniającym życie świadomą i celową wolą własną – pisze Solarz – **muszą się składać nie z pionków, ale z ludzkich indywidualności, z ludzi, w których obudziło się wewnętrzne życie duchowe, z takich, którzy wiedzą, czego chcą, bo wypracowały sobie własne a wielkie światło życia i znalazły w nim siłę swej woli. Takie osobowości ludzkie wchodzące w skład mas będą istotnie drożdżami życia tych mas**”<sup>3</sup>. (podkreślenie L.T.).

Dla Solarza indywidualność jest zatem wyrazem tego, co w człowieku najbardziej osobiste, twórcze, niepowtarzalne, wzbogacające kulturę, nadające sens życiu osobistemu i społecznemu, kreujące wielkość człowieka, wyzwalające go spod presji otoczenia. Dla Solarza tożsamość indywidualna jest wyrazem wyrwania spod kontroli i dyktatu woli odgórnej, spod tyranii autorytetów nauki i władzy, spod wpływu przestarzałej tradycji.

Pod wpływem działalności wychowanków uniwersytetów ludowych masy chłopskie, według Solarza, będą dorastały do roli samodzielnych i odpowiedzialnych członków społeczności ludzkiej, narodowej i warstwowej. Indywidualność pojmuje Solarz jako wyraz samoświadomości człowieka, obejmującą wiedzę o swoich, niepowtarzalnych, jedynych w swoim rodzaju, różniących jednostkę od innych ludzi – cechach psychofizycznych, dotyczących zdolności, charakteru, światopoglądu, systemu wartości, aspiracji i dróg życiowych.

Pojęcie indywidualności wiąże I. Solarz z pojęciem duchowej dojrzałości jednostki ludzkiej, jej zdolności poznawania, przeżywania i realizowania ideałów piękna, dobra i prawdy. Solarz jest głęboko przekonany o tym, że można stworzyć taki system wychowawczy, który będzie sprzyjał budowaniu osobowości i tworzeniu indywidualności człowieka. „Złoża bogate w duszach noszą ludzie – pisze Solarz – trzeba je tylko uruchomić, rozszerzyć horyzonty, wzmocnić chcenie. Siłę tego chcenia, aktywność ludzką wywołać trzeba przez dostarczenie silnych osobistych przeżyć, bo z nich rodzi się żywy protest i bunt przeciw odczutomu złu, albo też mocny poryw ku dobremu. Nie może to być szkolenie, nużące napychanie samego umysłu wiadomościami, nie troska o sam tylko rozum, ale głównie o sprężynę rozumu: o budzenie wybranymi myślami uczucia krzeszącego wolę, zaprzęgającego rozum do czynu. **Wtedy wiedza nie jest nożem o dwóch ostrzach, ale nieocenionym narzędziem w służbie porywającej idei o określonym kierunku** (podkreślenie L.T.) Idzie więc nie ino o rozszerzenie oraz magazynowanie pojęć, ale i o podnoszenie uczuć, działanie nimi realnie na życie”<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> I. Solarz, op. cit., s. 2–3.

<sup>4</sup> I. Solarz, op. cit., s. 3.

Kształtowanie indywidualności w systemie wychowawczym Solarza uwzględnia zatem zarówno poznawczy (wiedza naukowa, pojęcia), jak i uczuciowy wymiar osobowości. Charakterystyczne jest postulowanie przez Solarza i realizowane w praktyce uniwersytetów ludowych zasady przekazywania przede wszystkim takiej wiedzy, która umożliwi urzeczywistnienie porywającej idei i ujmowanie działalności człowieka w kategoriach społecznej służby. Na uwagę zasługuje także fakt uznania przez Solarza, że ludzie noszą w duszach „bogate złoża” doświadczeń, pragnień, ideałów i trzeba je tylko w procesie wychowania uruchomić i nauczyć je twórczo realizować.

W związku z przywiązaniem tak dużej wagi do zagadnienia kształtowania indywidualności, wydobywania chłopca z anonimowości i masowości – postuluje Solarz stosowanie takich metod, takich środków dydaktyczno-wychowawczych, które służyłyby właśnie z powodzeniem realizacji takiego celu, jakim jest uświadamianie wychowankom ich osobowej niepowtarzalności i szansy odegrania swoistej roli społecznej.

Niezwykle ważną cechą tego systemu jest właśnie integralny związek celów, treści i metod oddziaływania. „W związku z tymi zadaniami (budzenie indywidualności – przypisek L.T.) pisze Solarz – nabierają więc specjalnych cech nawet zwykłe środki, którymi wiejski uniwersytet grundtvigowski się posługuje. Są nimi głównie wykład i współżycie. Wykład dla obudzenia myśli, ustalania poglądu, porywu idei, kształtowania uczuć, **budowy indywidualności** (podkreślenie L.T.); współżycie zaś – dla harmonizowania idei z życiem osobistym”<sup>5</sup>.

W związku z tym rodzi się pytanie: dlaczego Solarz tak duże znaczenie przywiązywał do wykładów? Dlaczego upatrywał w nich uniwersalne narzędzie kształtujące świadomość intelektualną, wolę, uczucia, poglądy, systemy wartości, ideały budujące indywidualność? Odpowiedź na to pytanie wiąże się z poznaniem specyfiki wykładów Solarza, doboru treści programowych i sposobu ich przedstawiania. W koncepcji dydaktycznej i wychowawczej Solarza wykład był taką swoistą prezentacją treści naukowych, filozoficznych i moralnych, która wszystkie zagadnienia ujmowała jako intelektualnie otwarte i każdemu ze słuchaczy dawała możliwości ich przyjęcia lub odrzucenia w całości lub części. Dla Solarza wykład dlatego był tym uniwersalnym narzędziem kształtowania osobowości i rozwijania oraz pogłębiania indywidualności, że w praktyce realizował on pluralistyczny model analizy.

Przedstawiając w czasie wykładu różne widzenia, orientacje, teorie, doświadczenia i poglądy umożliwiał każdemu słuchaczowi intelektualne i światopoglądowe samookreślenie i wybór takich twierdzeń i poglądów oraz wartości, które były dla niego najbardziej bliskie, przekonujące i prawdziwe.

Niezwykle trafne jest sformułowanie Solarza sugerujące, że wykład ma budzić myśli. To budzenie myśli ma także wymiar indywidualny, jest zawsze na miarę możliwości aspiracji i potrzeb konkretnej jednostki; kształtuje zawsze określone sposoby myślenia o świecie, charakterystyczne dla danego człowieka. Wykład ma także ukazywać piękno moralne i atrakcyjność ideałów kulturowych postępu, szczęścia, miłości,

---

<sup>5</sup> I. Solarz, op. cit., s. 3.

humanizmu, sprawiedliwości, wolności. Solarz był głęboko przekonany, że osobiste przekonania wykładowcy i jego intelektualne i emocjonalne zaangażowanie mogą sprzyjać twórczej percepcji ideałów kulturowych. Domaganie się, aby wykład także kształtował uczucia świadczy o tym, że twórca uniwersytetów ludowych ujmował osobowość jako integralną całość procesów uczuciowych, poznawczych, wolicjonalnych i behawioralnych.

Solarz zdawał sobie w pełni sprawę, że znaczenie doboru treści kształcenia i ich roli w procesie kształtowania osobowości i indywidualności człowieka. „Żeby wykłady spełniły to swoje specjalne zadanie wychowawcze – pisze Solarz – muszą objąć tematuowo przede wszystkim takie dziedziny, które już same w sobie, z treści swej, dają największe możliwości wprowadzenia człowieka w rozumienie istotnych sił i warunków, dokonujących rozwoju historycznego i poznania w nim roli człowieka, a mogą dostarczyć bogatych możliwości do przeżyć ideowo-moralnych. Będą to więc dzieje człowieka, grupy społecznej, narodu, ludzkości, ich myśli, pragnień, uczuć, doświadczeń. Zatem **historia i literatura** zajmują najwięcej czasu wykładowego w uniwersytecie wiejskim. Do tej samej roli wykładów głównych dojrzały z wolna w ULO **wykłady przyrodnicze**, które w duńskich uniwersytetach wiejskich mają na ogół podrzędniejsze znaczenie i schodzą do rzędu wiadomości użytkowych”<sup>6</sup>. Takie ujęcie zagadnienia doboru treści rodzi kolejne pytanie, dlaczego twórca tak interesującej koncepcji uniwersytetów ludowych przywiązywał tak duże znaczenie i preferował wiedzę z zakresu historii i literatury.

Solarz sam wskazuje, że preferencja ta wynika z uznania ich szczególnej atrakcyjności i zdolności do realizacji tego celu, jakim jest budzenie myśli i indywidualnej refleksji intelektualnej i światopoglądowej.

Przyczyny tego swoistego uprzywilejowania treści historycznych są głębsze. Historia ludzkości, narodu, poszczególnych warstw i grup społecznych, a zwłaszcza dziejów chłopów, umożliwiają – zdaniem Solarza – nie tylko budzenie zainteresowań i aspiracji intelektualnych, ale służą pogłębieniu samoświadomości i tożsamości chłopskiej i kształtowaniu postawy obywatelskiej. Poza tym historia narodu poszczególnych warstw społecznych zawiera wiele opisów dramatycznych doświadczeń i dzięki temu skłania do głębszej refleksji nad zagadnieniami społecznej sprawiedliwości i historycznej konieczności. Wiedza z zakresu nauk historycznych obejmująca dzieje człowieka, grupy społecznej, narodu i ludzkości ma służyć realizacji takiego celu, jakim jest głębokie zrozumienie czynników warunkujących rozwój historyczny. Oznacza to, że Solarz był zwolennikiem kształtowania u słuchaczy uniwersytetów ludowych umiejętności myślenia socjologiczno-historycznego, uwzględniającego obiektywne i subiektywne czynniki warunkujące kierunek i przebieg rozwoju historycznego. Zatem nie tylko gruntowna wiedza obejmująca szczegółowe fakty dziejowe, ale przede wszystkim umiejętność myślenia historycznego i poznanie syntez naukowych było głównym celem wychowania. To szeroko rozumiane dziejowe doświadczenie ludzi miało służyć

---

<sup>6</sup> I. Solarz, op. cit., s. 3–4.



rozwojowi indywidualnej świadomości intelektualnej słuchaczy i pomagać im w ukształtowaniu sobie poglądów na człowieka i tworzone przez niego instytucje i społeczne struktury.

Uczynienie literatury (zwłaszcza pięknej) głównym przedmiotem wykładów, realizowanych w Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym, też nie było tylko wyrazem zamiłowania do tej dziedziny twórczości. Było wyrazem przekonania Solarza o tym, że literatura zawiera artystyczne opisy najważniejsze dla człowieka, jego dziejów i losów, dla tworzonej przez niego kultury i cywilizacji problemów i że umożliwia głębokie, osobiste, indywidualne przeżywanie tych doświadczeń ludzi, które zostały w formie literackiej utrwalone.

Zdaniem Solarza literatura piękna budzi żywe uczucia, napięcia emocjonalne, przeżycia i emocje, rozwija wyobraźnię estetyczną i moralną; odkrywa najbardziej intymne, osobiste problemy życia duchowego człowieka; prezentuje jego doświadczenia, marzenia i losy. Z tych względów właśnie literatura piękna otwiera duże możliwości kształtowania indywidualności człowieka; prezentuje bowiem olbrzymią różnorodność koncepcji, stylów i wzorów życia, sytuacji egzystencjalnych, poglądów, decyzji i problemów ludzkich. Literatura piękna, zdaniem Solarza, łączy właśnie artyzm, wiedzę o człowieku i mistrzostwo w posługiwaniu się sztuką słowa jako narzędziem twórczości.

Dużą wagę przywiązywał I. Solarz do takiego czynnika rozwoju indywidualności i kształtowania osobowości słuchaczy uniwersytetów ludowych, jaką była atmosfera wykładu. „Atmosferą wykładu winien być stosowny nastrój. Jest on środkiem ułatwiającym wejście w głąb duszy, daje siłę przeżyciu, wagę treści słowa, pewniejszy pożytek z wysiłku. Wykład nie może być „odczytem” pouczającym ani odtworzeniem podręcznika, suchym wyjaśnieniem, ale słowem prawdziwie żywym, przepływającym z myśli do myśli przez serce żywe. To nie siła głosu, patos czy roztkliwianie, ale siła treści. To mówienie o rzeczach silnych i wielkich w sposób prosty, nawet chłopskim słowem i obrazowaniem. Współżycie i współmyślenie jest istotną wartością wykładu, zatem wyklucza zapełnianie notatnika martwymi receptami. Ziarna lecące sięją wprost w ciepłe duszy i kiełkują w węzłach woli”<sup>7</sup>.

Rozwojowi indywidualności wychowanków służy właśnie ten swoisty proces, który Solarz określa jako docieranie w głąb duszy w czasie prowadzenia wykładu. Staje się to możliwe w atmosferze życzliwości, wzajemnej serdeczności, sympatii i zaufania do wykładowcy i do słuchaczy, wzajemnego zrozumienia. Silnego pragnienia przekazania słuchaczom tych idei, doświadczeń i argumentów, które najpełniej i najprawdziej odzwierciedlają wiedzę na dany temat.

Ten proces nazywa Solarz pięknie i mądrze, trafnie i oryginalnie; pisze, że jest to „przepływanie myśli do myśli”. W procesie tym ważne miejsce zajmuje indywidualna wrażliwość, wyobraźnia, zdolności, aspiracje, uczucia. Wykład musi tworzyć warunki do współprzeżywania i współmyślenia wykładowców i słuchaczy, a jednocześnie umożliwiać maksymalnie indywidualne rozumienie doświadczenia i waloryzowania. Czynnikiem decydującym o wartości wychowawczej wykładu, w tym również o jego roli w procesie kształtowania indywidualności słuchaczy, jest jednak siła treści.

---

<sup>7</sup> I. Solarz, op. cit., s. 5–6.

## Bibliografia

1. Gołębiowski B.: Cywilizacja słońca. Warszawa 1977.
2. Jakubczak F.: O indywidualności chłopów polskich. Warszawa 1994.
3. Mierzwińska Z.: Wpływ wychowawczy internatowego uniwersytetu ludowego. Warszawa 1933.
4. Mierzwińska-Szybka Z. (red.): Wspomnienia o Ignacym Solarzu „Chrzestnym”. Warszawa 1983.
5. Popławski F.: Polski Uniwersytet Ludowy. Warszawa 1985.
6. Popławski F., Dyksiński S. (red.): Ignacy Solarz i jego uniwersytet ludowy 1924–1939. Warszawa 1965.
7. Solarz I.: Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program. Warszawa 1937.
8. Solarzowa Z.: Mój pamiętnik. Warszawa 1973.
9. Szczepański J.: O indywidualności. Warszawa 1988.
10. Tuross L.: Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie, Warszawa 1970.
11. Tuross L.: Patrzyć szeroko i daleko. Dziedzictwo pedagogiczne I. Solarza. Warszawa 1983.
12. Tuross L.: Wychowawcze wartości kultury chłopskiej w ujęciu I. Solarza i jego wychowanków. Siedlce 1987.
13. Tuross L.: Społeczno-wychowawcze funkcje duńskich uniwersytetów ludowych. Warszawa 1983.
14. Tuross L.: Społeczne i kulturotwórcze funkcje duńskich uniwersytetów ludowych. Warszawa 1997.
15. Tuross L.: Kształtowanie indywidualności – kluczowy paradygmat edukacji. Warszawa 1997.

**Ewa Przybylska**

Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych

## **STRUKTURY INSTYTUCJONALNE NIEMIECKIEJ OŚWIATY DOROSŁYCH**

Wśród niemieckich badaczy istnieje zgodność, że rozważania na temat instytucjonalnych podstaw oświaty dorosłych winny uwzględniać cały szereg aspektów, jednakże dotychczas nauka nie dysponuje metodyką, która umożliwiłaby jednoznaczną kwalifikację.

Gerhard Strunk<sup>1</sup> wymienia trzy powody, które przyczyniły się do tego, że nauka poświęciła tak niewiele uwagi problematyce instytucjonalnej. Po pierwsze – ideologicznie krytyczny dystans wobec wszelkich zorganizowanych form nauki, po wtóre – brak rzeczywistych relacji między nauką a praktyką oświaty dorosłych, które czasem dzieliła wręcz wzajemna niechęć, wreszcie po trzecie – niedostateczne wyposażenie andragogiki w metody i środki badawcze.

Dodatkowym utrudnieniem w przypadku niemieckiej oświaty dorosłych jest jej ogromna różnorodność pod względem strukturalnym<sup>2</sup>, w tym duża liczba instytucji, podmiotów prawnych i fizycznych organizujących ofertę, a także skomplikowanych wewnątrzorganizacyjnych powiązań (liczne placówki wyłoniły się z instytucji macierzystych, lecz, mimo niezależnej formy prawnej, nadal są z nią ściśle związane, np. konfesyjne ośrodki edukacyjne).

Jochen Kade opisując zmiany, które zaszły w ostatnim dziesięcioleciu w krajobrazie niemieckiej oświaty dorosłych, posługuje się takimi terminami, jak „rozprzestrzenianie” (Ausbreitung), „rozproszenie” (Zerstreuung), „odgraniczenie” (Entgrenzung) i „zniesienie struktur” (Entstrukturierung)<sup>3</sup>.

Zwraca zresztą uwagę fakt, iż równoległe do wzrostu społecznej wagi i potencjału kształcenia ustawicznego instytucjonalny wizerunek oświaty dorosłych staje się coraz bardziej mglisty i niemal niemożliwy do kompleksowego ujęcia w formie schematu. Nawet tradycyjny podział na zakładowe placówki kształcenia zawodowego i organizatorów szeroko rozumianej edukacji ogólnej wydaje się obecnie przestarzały i nieprawdziwy. Zatarciu ulegają granice organizacyjne oraz różnice w zakresie treści i kierunków nauczania. Następuje proces dyfuzji systemu gospodarczego ze strukturami kształcenia ustawicznego i reorganizacji zakładowych placówek oświatowych.

Również samo pojęcie „instytucji” nie jest w niemieckiej terminologii do końca jednoznaczne i jasne. „Powszechnie używa się go, by opisać reguły w relacjach między płaszczyznami działania. Instytucje są w tym znaczeniu rodzajem systemów społecznych, charakteryzujących się względną stabilnością. Wykazują one podobieństwo i prawidłowość, stabilizowaną przez:

- uregulowania prawne;
- struktury organizacyjne;
- normy wartości;

---

<sup>1</sup> Strunk G.: *Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, w: Tippelt R. (red.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 1994, str. 396–398.

<sup>2</sup> Zakres i cele kształcenia, rodzaj oferty, otwartość dla wszystkich bądź ograniczenie oferty według potrzeb określonych grup docelowych.

<sup>3</sup> Kade J.: *Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne*, w: Derich-Kunstmann, K. Faulstich, P. Tippelt R. (red.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M. 1997, str. 13–28.

- struktury komunikacyjne”<sup>4</sup>.

Peter Faulstich wyróżnia następujące kryteria pozwalające na systematyzację instytucji kształcenia ustawicznego:

- funkcyjność (kształcenie ogólne, polityczne, zawodowe),
- treści merytoryczne (technika, ekologia, zdrowie, ekonomia, polityka i in.),
- charakter oferty (specjalistyczna, ogólna),
- kontekst w stosunku do miejsca nauczania (oferta kursowa, oferta na stanowisku pracy),
- przeznaczenie (otwarta – ogólnie dostępna, zamknięta – dla określonych adresatów),
- względy prawne (realizowana w myśl suwerenności oświaty lub zgodnie z ustawami o promocji pracy),
- forma prawna (stowarzyszenie, spółka z o.o. i inne),
- charakter (nośnika) podmiotu prawnego (zakładowa, konfesyjna, związkowa, szkolna i in.),
- forma regulacji (państwowa, rynkowa).

Dodatkowa komplikacja w klasyfikacji niemieckich instytucji kształcenia ustawicznego wynika z konieczności rozróżniania między instytucjami realizującymi ofertę edukacyjną a tzw. nośnikiem, czyli instytucją decydującą o rodzaju przedsięwzięć instytucji realizujących ofertę edukacyjną, finansującą jej działalność i posiadającą osobowość prawną. Więzy łączące daną instytucję ze strukturami państwa, organizacją społeczną lub przedsiębiorstwem prywatnym pozwalają na stosunkowo wiarygodne określenie jej profilu i specyfiki. Peter Faulstich wymienia cztery rodzaje relacji:

- nośniki i instytucje mające charakter publiczny,
- reprezentujące partykularne interesy grup społecznych,
- komercyjne,
- kształcenie ustawiczne, głównie zawodowe, odbywa się w zakładach pracy.

Analiza instytucji oświaty dorosłych bazująca na kryterium, jakim jest „nośnik”, daje następujący obraz<sup>5</sup>:

Państwo	Organizacje reprezentujące interesy grup społecznych	Przedsiębiorstwa
Publiczne	partykularne	prywatne
Uniwersytety powszechne	Instytucje: – partii – fundacji	Zakładowe placówki oświaty dorosłych
Wyższe szkoły zawodowe	– kościołów – związków zawodowych – stowarzyszeń	Komercyjne placówki kształcenia ustawicznego

<sup>4</sup> Faulstich P.: *Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung*. W: Derichs-Kunstmann K. Faulstich P. Tippelt R.(red.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M. 1997, str. 62, tłumaczenie własne.

<sup>5</sup> Jak wyżej, str. 66.

Joachim H. Knoll, jeden z najwybitniejszych autorytetów oświaty dorosłych Republiki Federalnej Niemiec, wymienia następujące instytucje oświaty dorosłych<sup>6</sup>:

- a) szkoły wyższe, wyższe szkoły zawodowe, szkoły specjalistyczne,
- b) instytuty kształcenia na odległość,
- c) środki masowego przekazu,
- d) placówki wewnątrz zakładowe,
- e) instytucje oświaty dorosłych w kompetencji gmin, związków i „sił” społecznych.

Przeгляд instytucji niemieckiej oświaty dorosłych, dokonany przez Ekkeharda. Nuissla daje następujący obraz<sup>7</sup>:

- uniwersytety powszechne (w 1996 roku działało w RFN 1010 placówek tego typu. Zrzeszone są w Niemieckim Związku Uniwersytetów Powszechnych oraz związkach krajowych, realizują wszechstronną ofertę edukacyjną).
- Placówki edukacyjne związków zawodowych (zrzeszone w dwóch związkach o zasięgu krajowym: Niemieckiej Federacji Związków Zawodowych (DGB) i Niemieckim Związku Zawodowym Pracowników Umysłowych (DAG), specjalizują się w kształceniu zawodowym oraz politycznym związkowców).
- Zakładowe instytucje oświatowe (ich rozkwit przypada na lata osiemdziesiąte, dominują w przemyśle metalowym i chemicznym).
- Konfesyjne placówki edukacji dorosłych (przede wszystkim katolickie i ewangelickie; ich sieć obejmuje swym zasięgiem całe terytorium Republiki Federalnej Niemiec, zrzeszone są w Katolickiej Federacyjnej Wspólnocie Roboczej Oświaty Dorosłych (KBE) bądź w Niemieckiej Ewangelickiej Wspólnocie Roboczej Oświaty Dorosłych (DEAE)).
- Instytucje komercyjne (ich oferta skierowana jest do zasobnej części społeczeństwa, koncentrują się na kursach języków obcych oraz kształceniu komputerowym).
- Instytuty kształcenia na odległość (po roku 1974, gdy weszła w życie ustawa o ochronie kształcenia na odległość, przeżywały regres, obecnie zyskują na znaczeniu).
- Grupa Robocza „Praca i Życie” (placówki, powstałe w wyniku porozumienia uniwersytetów powszechnych ze związkami zawodowymi, działają we wszystkich krajach związkowych popularyzując wiedzę zawodową i polityczną).
- Internatowe uniwersytety ludowe (posiadają wielorakie formy prawne i są zrzeszone w Grupie Roboczej Niemieckich Placówek Oświatowych (AdBI)).
- Izby handlowe, przemysłowe, rolnicze (dysponują obszerną ofertą w zakresie kształcenia zawodowego, przyczyniają się do profesjonalizacji kształcenia).
- Państwowe instytucje oświaty dorosłych – szkoły (ich oferta skierowana jest przede wszystkim do osób zatrudnionych w służbach publicznych, np. urzędników, nauczycieli oraz innych grup zawodowych).

<sup>6</sup> Knoll J.H.: *Erwachsenenbildung, Aufgaben – Möglichkeiten – Perspektiven*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972, str. 15.

<sup>7</sup> Nuissl E.: *Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn 1994, str. 21–23.

- Placówki oświatowe gospodarki (prowadzą kształcenie zawodowe głównie na potrzeby małych i średnich przedsiębiorstw).
- Alternatywne instytucje oświaty dorosłych (wyrósły na gruncie ruchów społecznych i dużych placówek edukacyjnych, podejmują specyficzne treści i zaspokajają potrzeby poszczególnych grup docelowych).
- Szkoły wyższe (zostały zobligowane ustawą do działalności w ramach oświaty dorosłych; ponad 30 szkół wyższych dysponuje własnymi centrami edukacji dorosłych, współpracują również ze związkami zawodowymi i zakładami pracy).
- Fundacje i partie polityczne (posiadają własne placówki, które koncentrują się na kształceniu politycznym).
- Media, zwłaszcza radio i telewizja (liczba ofert w ramach oświaty dorosłych ulega od lat sześćdziesiątych zmniejszeniu).

Powyższa klasyfikacja, uwzględniająca kryterium podmiotu organizującego ofertę edukacyjną, stanowi jedną z licznych prób systematyzacji bogatej struktury niemieckiej oświaty dorosłych zainspirowanych „Planem strukturalnym oświaty”, opracowanym w 1970 roku przez Niemiecką Radę Oświatową.

Kryterium klasyfikacji mogą też stanowić inne różnorodne przesłanki, jak<sup>8</sup>:

- adresaci oferty edukacyjnej lub możliwości korzystania z niej. Na przykład Paul Hamacher zastosował w 1976 roku różnicowanie pomiędzy otwartą oświatą dorosłych (głównie uniwersytety powszechne) a zamkniętą (m.in. zakłady pracy).
- Społeczne usytuowanie podmiotu prawnego organizującego ofertę edukacyjną (podział według H. Müllera, z 1982 r., na publiczne – dotowane przez budżety gminne i budżety krajowe oraz niepubliczne – związki, stowarzyszenia, a także prywatne instytucje oświaty dorosłych).
- Interes instytucji organizującej ofertę (podział według H. Müllera, z 1982 r., na cztery grupy: interes gospodarczy – instytuty kształcenia na odległość, partykularne interesy społeczne – kościoły, związki zawodowe; interesy publiczne – np. uniwersytety powszechne, interes organizacji – np. zakłady pracy).
- Przynależność instytucji oświaty dorosłych do innych organizacji. W tym przypadku występuje różnicowanie między publicznymi placówkami, które nie są podporządkowane ani żadnej organizacji, ani jakiegokolwiek opcji politycznej (uniwersytety powszechne), a instytucjami związków zawodowych, fundacji, partii i gospodarki.
- Forma prawna instytucji (różnicowanie według J.H. Knolla, z 1989 r., między publicznymi placówkami oświaty dorosłych – podlegającymi kompetencjom federalnym i krajowym, publicznymi placówkami – w kompetencji gmin, publicznymi, niepublicznymi prywatnymi i komercyjnymi).
- Zakres treści oferty edukacyjnej (w połowie lat osiemdziesiątych rozpowszechnił się podział na placówki kształcenia zawodowego nie realizujące ofert z zakresu kwalifikacji zawodowych – K. Klemm, 1990).

---

<sup>8</sup> Nuissl E.: *Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland*, w: Tippelt, R.(red.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Opladen 1994, str. 349.

Ogromne bogactwo różnorodnych aktywności oświatowych, charakteryzujących edukację dorosłych w RFN, znajduje swe odbicie w strukturze instytucjonalnej. Inaczej niż w przypadku szkolnictwa i wyższych uczelni, publiczni organizatorzy oświaty dorosłych są jednym z podmiotów w pluralistycznym systemie. Informacje na temat organizatorów i uczestników oświaty dorosłych publikowane są systematycznie od 1979 roku. Dane statystyczne dotyczące liczby godzin realizowanych rocznie w ramach oświaty dorosłych dostępne są dopiero od 1988 roku. Uwzględniają one okres trwania poszczególnych ofert – począwszy od wykładów lub odczytów nie przekraczających z reguły dwóch godzin, poprzez kilkudniowe konferencje po wielomiesięczne intensywne kursy. W przypadku statystyk obejmujących uczestników oświaty dorosłych należy zwrócić uwagę na to, iż często wykazują one nie tyle faktyczną liczbę dorosłych korzystających z instytucjonalnej oferty edukacyjnej, ile tzw. „przypadki uczestnictwa” (Teilnehmerfälle). Ponieważ niektóre osoby wykazują dużą aktywność i uczestniczą w kilku ofertach rocznie, liczba osób korzystających z oświaty dorosłych jest w rzeczywistości mniejsza niż „przypadków uczestnictwa”.

Pierwsze kompleksowe dane statystyczne o oświacie dorosłych z 1988 roku wykazują, iż pracodawcy są największym organizatorem oświaty dorosłych zarówno pod względem „przypadków uczestnictwa”, jak i realizowanej liczby godzin. 22% wszystkich uczestników oświaty dorosłych ogółem (czytaj „przypadków uczestnictwa”) korzystało z ofert zrealizowanych w zakładowych instytucjach edukacyjnych bądź zainicjowanych przez pracodawców, a 23% ogólnej liczby godzin w oświacie dorosłych przypadło na placówki zakładowe. Równie duże znaczenie odegrały w edukacji dorosłych uniwersytety powszechne. Obejmując swym zasięgiem 21% „przypadków uczestnictwa” i 16% przeprowadzonych godzin – uplasowały się na drugim miejscu, po zakładowej oświacie dorosłych. Na trzecim miejscu znalazły się prywatne instytucje edukacyjne. (11% „przypadków uczestnictwa” i 14% godzin lekcyjnych), natomiast na czwartym miejscu – instytucje kościelne (6% „przypadków uczestnictwa” i 3% ogólnej liczby godzin).

Inaczej przedstawia się struktura instytucjonalna niemieckiej oświaty dorosłych przy uwzględnieniu tradycyjnego podziału na edukację zawodową i ogólną. W ogólnej oświacie dorosłych dominują uniwersytety powszechne, na które przypada 34% ogólnej liczby uczestników, dalszą pozycję zajmują prywatne instytucje (11%) i konfesyjne (6%). Zakłady pracy i pracodawcy, nieomal niewidoczni w dziedzinie kształcenia ogólnego, obejmują swą ofertą 44% uczestników kształcenia zawodowego. Drugie miejsce zajmują w tym ostatnim przypadku instytucje prywatne (10%), na trzecim i czwartym miejscu są związki branżowe (7%) i izby różnego profilu (6%). 90% ofert realizowanych przez zakłady pracy ma charakter szkoleń wewnętrznych przeznaczonych dla własnej kadry. Z reguły jedynie przedsiębiorstwa liczące mniej niż 100 zatrudnionych korzystają z usług innych organizatorów kształcenia zawodowego. Statystyki wykazują, iż uczestnictwo w kształceniu zawodowym pracowników służb publicznych (33%) i zakładów zatrudniających tysiąc lub więcej osób (31%) znacznie przewyższa aktywność edukacyjną pracowników rzemiosła (18%) i małych zakładów z załogą nie większą, niż 100 zatrudnionych (17%).

W latach dziewięćdziesiątych priorytetem w kształceniu zawodowym są tradycyjne już tematy z zakresu kupiectwa oraz umiejętności z dziedziny rzemieślniczo-technicznej, przy czym zakres merytoryczny zależy od profilu przedsiębiorstwa. Z reguły kształcenie zawodowe organizowane jest w formie krótkoterminowych szkoleń umożliwiających otrzymanie certyfikatu. W konsekwencji zakres kwalifikacji, jakie zdobywa uczestnik, nie gwarantuje mu pracy na innym stanowisku i nie sprzyja poprawie jego pozycji w hierarchii zawodowej. Szczególnie duże zapotrzebowanie w dziedzinie kształcenia zawodowego istnieje w nowych krajach RFN. Wymusiły je zmiany strukturalne i systemowe, jakie miały miejsce w gospodarce po zjednoczeniu Niemiec. W przeciwieństwie do sytuacji w starych krajach RFN – zakłady pracy na terenie dawnej NRD jedynie sporadycznie podejmują się roli organizatora kształcenia zawodowego. Większość pracodawców nie potrafi unieść tego ciężaru ze względu na słabą kondycję finansową. Tylko w 12% przypadków kształcenie zawodowe w połowie lat dziewięćdziesiątych miało miejsce w zakładzie pracy, w 6% zakład pracy kooperował ze szkołą, a w 82% kształcenie zawodowe realizowały szkoły.

Kształcenie zawodowe jest również domeną związków zawodowych, aczkolwiek szczególny nacisk kładą one na szkolenie w kierunku „dopasowania” kwalifikacji zawodowych do wymogów danego stanowiska pracy. Oferta związków zawodowych obejmuje kształcenie w dziedzinie kupiectwa, administracji, rzemiosła, techniki, elektronicznego przetwarzania danych oraz zawodów związanych z opieką zdrowotną i społeczną. W kursach organizowanych przez instytucje oświatowe związków zawodowych uczestniczy rocznie od 50 do 70 tysięcy osób, od których nie wymaga się członkostwa w związku. Większość oferty realizowana jest na zlecenie urzędów pracy, finansujących kształcenie zawodowe na mocy „Ustawy o promocji pracy”. Tylko niewielka część aktywności edukacyjnej ma charakter polityczny i przeznaczona jest wyłącznie dla związkowców.

W sprawozdaniu na temat niemieckiej oświaty, sporządzonym w 1990 roku przez Instytut Badań Oświatowych, jako najważniejszych organizatorów oświaty dorosłych wymienia się<sup>9</sup>:

- Komercyjne instytucje oświaty dorosłych, np. szkoły językowe i zarządzania;
- Uniwersytety powszechne;
- Państwo i gminy;
- Izby (rzemieślnicze, przemysłowe, handlowe, lekarskie i in.);
- Związki gospodarcze i branżowe;
- Związki pracodawców;
- Związki zawodowe;
- Kościoły.

Kolejność wymienionych organizatorów oświaty dorosłych jest przypadkowa i nie bazuje na kryterium wielkości oferty edukacyjnej realizowanej przez poszczególnych

---

<sup>9</sup> Institut für Bildungsforschung. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbeck bei Hamburg 1990, str. 26–32.



organizatorów. O ich znaczeniu świadczy poniższa tabela odzwierciedlająca liczbę uczestników korzystających z usług edukacyjnych świadczonych przez poszczególnych organizatorów. Faktyczna liczba uczestników, co wynika ze specyfiki statystycznej, jest niższa, gdyż niektóre osoby korzystają z kilku ofert.

Tabela 1. Liczba uczestników korzystających z usług edukacyjnych

Organizator oświaty dorosłych	Jednostki uczestnictwa w oświacie dorosłych ogółem w %	Ogólne	Zawodowe
Pracodawca/ zakład pracy	22	5	44
Uniwersytety powszechnie	21	34	4
Instytuty prywatne	11	11	10
Instytucje kościelne	6	8	2
Związki branżowe	5	4	7
Szkoły wyższe	3	4	–
Instytucje opieki społecznej	3	6	–
Izby gospodarcze	3	–	6
Akademie	3	3	3
Związki zawodowe	2	2	3
Związki pracodawców	1	–	2
Zrzeszenia branżowe	1	–	2
Szkoły zawodowe	1	–	2
Instytuty nauki na odległość	1	1	–
Pozostałe	16	21	14
Brak danych	1	1	1
Razem	100	100	100

Horst Siebert<sup>10</sup> jako kryteria klasyfikacji oświaty dorosłych wymienia:

- Zakres tematyczny: kształcenie polityczne, kulturalne, ogólne, zawodowe.
- Grupy docelowe: seniorzy, rodzice, szkolenie menedżerów.
- Funkcje „Learning by doing” w miejscu pracy, podróże studyjne, spotkania hobbyistów itd.
- Strukturę prawną.

Stosując te kryteria autor dokonuje następującej klasyfikacji oświaty dorosłych:

#### **Publiczna oświata dorosłych**

Instytucje gminne

Uniwersytety powszechnie

Biblioteki

Kluby.

#### **Niepubliczna oświata dorosłych**

Oświata dorosłych na wsi

Instytucje związków zawodowych

<sup>10</sup> Siebert, H., Schmidt, M.: „Gestaltung von Erwachsenenbildung“. Frankfurt/Main 1994, str. 11.

Konfesyjne instytucje oświatowe  
 Różnorodne inicjatywy obywatelskie  
 Internatowe uniwersytety ludowe.  
**Państwowa oświata dorosłych**  
 Szkoły wieczorowe  
 Szkoły zawodowe  
 Uniwersytety  
 Krajowa Centrala Kształcenia Politycznego  
 Kolegia.

**Zamknięta oświata dorosłych**

Fundacje polityczne  
 Zakłady pracy  
 Izby przemysłowe i handlowe  
 Służby publiczne  
 Bundeswehra.

**Komercyjna oświata dorosłych**

Szkoły języków obcych  
 Turystyka  
 Kształcenie na odległość  
 Instytuty psychologiczne.

Siebert jest również autorem poniższego schematu oświaty dorosłych w RFN, przy czym sam autor wskazuje na jego niedoskonałość wynikającą z faktu, iż wiele instytucji realizuje oferty edukacyjne łączące różne treści i tematy, stąd niemożność ich jednoznacznego podporządkowania do poszczególnych działów kształcenia<sup>11</sup>.

Tabela 2. Oświata dorosłych

Uzupełnianie świadectw szkolnych	Kształcenie zawodowe	Kształcenie o tematyce kulturalnej i politycznej
<ul style="list-style-type: none"> <li>• instytuty kształcenia na odległość</li> <li>• szkoły i gimnazja wieczorowe</li> <li>• kolegia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• akademie społeczne</li> <li>• gospodarka</li> <li>• związki zawodowe</li> <li>• studia kontaktowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uniwersytety powszechne</li> <li>• placówki konfesyjne</li> <li>• partie</li> <li>• Federalna Centrala Kształcenia Politycznego</li> <li>• telewizja edukacyjna</li> </ul>

Zmiany społeczne i polityczne, jakie zaszły w RFN w latach dziewięćdziesiątych, znalazły swe odbicie również i w strukturze oświaty dorosłych. Najbardziej znamienne przemiany, to przede wszystkim:

- zjednoczenie obu państw niemieckich,

<sup>11</sup> Siebert H.: *Bildungspraxis in Deutschland. BRD und DDR im Vergleich*. Düsseldorf 1971, str. 116.

- coraz szybszy i bardziej dynamiczny postęp technologiczny stawiający większe wymagania wobec kwalifikacji zawodowych,
- wzrastająca liczba bezrobotnych w sytuacji malejących środków publicznych,
- tendencje prywatyzacji sektora publicznego.

Powyższe procesy i zjawiska wywarły duży wpływ na kształt oświaty dorosłych, gdyż:

- większość instytucji edukacji dorosłych, uznanych przez państwo w świetle ustaw o oświacie dorosłych, podjęła aktywność w nowych krajach RFN, co w konsekwencji prowadziło do znacznych zmian kadrowych oraz zmian struktur instytucjonalnych i związkowych;
- wzrósł prestiż kształcenia zawodowego, w tym także treści i jakości oferty edukacyjnej w tym zakresie. Debaty prowadzone przez specjalistów oraz na forum publicznym zdominowane zostały przez takie pojęcia, jak „kwalifikacje kluczowe” (Schlüsselqualifikationen) oraz „integracja kształcenia zawodowego i ogólnego” (Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung);
- wysokie bezrobocie spowodowało wzrost oferty kształcenia zawodowego realizowanej przez organizatorów posiadających rekomendacje państwowe w świetle ustaw krajowych o oświacie dorosłych jak i przez organizatorów nie spełniających określonych w ustawach warunków uprawniających do uzyskania „państwowej aprobaty”;
- prywatyzacja federalnej kolei oraz poczty spowodowała zmiany strukturalne nie tylko w dziedzinie kształcenia „zamkniętego”, realizowanego przez oba przedsiębiorstwa, ale także w ogólnym systemie kształcenia zawodowego.

**Lee Ok-Bun**

## **EDUKACJA DOROSŁYCH W REPUBLICIE KOREI – KONCEPCJE REFORMY LAT DZIEWIĘCDZIESIĄTYCH**

*Informacje o roli i zadaniach edukacji dorosłych w Korei w kontekście historycznym zawierał artykuł pani Lee Ok-Bun, profesor na Uniwersytecie w Taegu (Republika Korei), jaki ukazał się OeVH nr 179, marzec 1996 r., str. 41–46. W poniższym artykule autorka omawia realizowaną w ostatnich latach reformę koreańskiego systemu oświaty i edukacji dorosłych.*

„Presja sił ekonomicznych i reorganizacja ośrodków władzy politycznej uaktywniają społeczeństwo. Zainicjowane w ten sposób zmiany wywołują reakcję ludzi, któ-

rzy się dostosowują, stawiają opór, opracowują nowe strategie. Działania z zakresu edukacji powinny wspierać działania w tych kierunkach refleksje i procesy nauczania, jakie są konieczne do osiągnięcia tego celu”<sup>1</sup>.

„Zmiany w społeczeństwie są bodźcem i siłą napędową przemian w oświacie. Jednak w następstwie przyspieszenia przemian społecznych nie wystarczy już, żeby do nadchodzących zmian przygotować młodzież. Także dorośli muszą w ciągu całego życia stawiać czoło różnego rodzaju zmianom i oczekiwaniom. Jest to źródłem zadań i funkcji, jakie musi spełniać i podolać edukacja dorosłych”<sup>2</sup>.

Od sześćdziesiątych lat zachodzą w społeczeństwie koreańskim bardzo szybkie zmiany. Dzięki kontynuowaniu planów pięcioletnich Korea zajęła jedenaste miejsce w świecie pod względem rozwoju przemysłowego i gospodarczego, jakkolwiek obecnie nastąpiło pogorszenie sytuacji gospodarczej. „Ekonomizacja, industrializacja i kolonizacja systemu oświaty sprawiły, że obecnie większą rolę odgrywają nowe wytyczne. Aktualnie o zadaniach edukacji dorosłych decydują czynniki, jak: wykorzystanie wszystkich rezerw oświatowych, inwestycje w kapitał ludzki (human capital), oferty spędzania czasu wolnego, dostarczanie niezbędnych kwalifikacji oraz amortyzowanie szkód społecznych”<sup>3</sup>.

Założenia teoretyczne dotyczące nowego zakresu zadań edukacji dorosłych, które Werner Lenz tak trafnie przedstawił w cytowanych powyżej fragmentach jego opracowania, dokładnie opisują sytuację oświaty w Korei. Od początku lat dziewięćdziesiątych Korea usiłuje przeprowadzić dogłębną rewizję dotychczasowego systemu oświaty. Podjęto przy tym próby usystematyzowanej prezentacji konieczności przeprowadzenia reformy oświaty i niezbędnych w tym celu działań.

W niniejszym opracowaniu zostały omówione w skrócie koncepcje reformy systemu edukacji dorosłych i szkoleń, które komitet ds. Reformy Oświaty opracował w 120 rozdziałach.

### **„Otwarte społeczeństwo uczące się”**

Idea reformy lat dziewięćdziesiątych opierała się na następujących założeniach:

W Korei przez długi czas przez pojęcie oświaty powszechnie rozumiano jedynie oświatę szkolną. Jako nie tak ważne traktowano: oświatę pozaszkolną, edukację dorosłych, edukację młodzieży, robotników itp. Edukacja dorosłych leżała odłogiem. Polityka oświatowa koncentrowała się na oświacie szkolnej. W Korei żyje 45 milionów mieszkańców, z czego jedna czwarta to dzieci i młodzież, a pozostałe trzy czwarte to dorośli. Jeżeli w polityce oświatowej główny nacisk kładzie się na oświatę szkolną, jak to było do niedawna, to pozostali w ogóle nie mieliby szans otrzymać wykształcenia podstawowego czy uzupełniającego, ani podnieść swoich kwalifikacji. Do niedawna

---

<sup>1</sup> Werner Lenz (Hg.): *Modernisierung der Erwachsenenbildung*, Wien – Köln – Weimar 1994, str. 7.

<sup>2</sup> op. cit.

<sup>3</sup> op. cit.

w bardzo niewielkim stopniu wspierano umiejętności dorosłych, co sprawiało, że nie wykorzystywano ukrytych zdolności mieszkańców kraju. Stworzenie „otwartego społeczeństwa edukacyjnego” ma służyć rozwojowi całego narodu.

Ważnym punktem reformy jest rozwój zdolności dostosowania się obywateli i życia społecznego do wymogów nadchodzącego XXI wieku. Ważną rolę do spełnienia ma przy tym edukacja dorosłych.

### **Powód podjęcia reformy: różny zakres kompetencji**

Kolejnym powodem podjęcia reformy był diametralnie różny zakres kompetencji i obowiązujących ustaw.

Różne ministerstwa, jak ministerstwo pracy, edukacji czy zdrowia, realizują programy z zakresu edukacji dorosłych, kształcenia, doksztalcania i podnoszenia kwalifikacji i kierują się przy tym swoimi własnymi przepisami prawnymi. Ten brak spójności niezwykle utrudnia współpracę. Niespójne ustawy dotyczące edukacji dorosłych powodują powstawanie problemów między pracownikami ministerstw i różnych innych właściwych urzędów. Z tej przyczyny ma zostać opracowana podstawowa ustawa o edukacji dorosłych.

Postanowienia ustawy mają również objąć system kształcenia i doksztalcania zawodowego oraz problematykę podnoszenia kwalifikacji.

Prace przygotowawcze zmierzające do opracowania nowej jednolitej ustawy o edukacji dorosłych ma prowadzić ministerstwo edukacji. Celem jest, aby różne zrzeszenia i organizacje, realizujące programy z zakresu edukacji dorosłych, mogły działać według samych uregulowań ustawowych.

### **Komitet ds. reformy**

W lutym 1994 roku powołano do życia Komitet ds. Reformy Oświaty, którego zadaniem jest gromadzenie pomysłów dotyczących tego przedsięwzięcia. Pierwszą koncepcję reformy Komitet przedstawił prezydentowi państwa w maju 1995 roku. Generalnie przyjęto, że nadrzędnym celem jest:

- *stworzenie otwartego społeczeństwa w celu umożliwienia wszystkim nauki przez całe życie,*
- proces nauki ma się orientować według potrzeb uczących się, a nie jak dotychczas – nauczycieli,
- uczący się powinni posiadać możliwie jak najwięcej szans kształcenia,
- administracji należy zapewnić samodzielną odpowiedzialność i swobodę działania,
- należy dostosować do siebie różne zadania z zakresu oświaty,
- należy aktywnie wychodzić z ofertą informacyjną o edukacji i wychowaniu,
- należy w coraz większym zakresie wspierać ukryte siły uczących się,
- jednym z celów reformy jest rozwój twórczego działania,

- w różnych dziedzinach nauki należy osiągnąć międzynarodowy poziom,
- należy podnieść jakość oświaty,
- należy wprowadzić system analizy wszystkich inwestycji z zakresu oświaty.

W ramach tej pierwszej koncepcji zaproponowano podjęcie następujących szczegółowych działań:

- wprowadzenie instytucji banku ocen,
- umożliwienie nauki w szkołach przez całe życie,
- przedstawienie oferty różnorodnych programów oświatowych,
- zwiększenie liczby ofert szkoleniowych dla mieszkańców wsi i zatrudnionych w rybołówstwie,
- lepsze (jeszcze bardziej) uaktywnienie studiów zaocznych (korespondencyjnych),
- utworzenie nowego uniwersytetu, który miałby być wyposażony w najwcześniejsze środki dydaktyczne i pomoce naukowe,
- stworzenie państwowego ośrodka multimedialnego,
- utworzenie komisji ds. promocji przekazywania informacji.

W lutym 1996 roku przedłożona została druga koncepcja, która z kolei skoncentrowała się głównie na kształceniu zawodowym; zakłada ona, że:

- należy stworzyć przesłanki kształcenia trwającego możliwie przez całe życie oraz promować doksztalcanie i podnoszenie kwalifikacji. Taką możliwość powinny zapewniać również szkoły wyższe, zawodowe szkoły wyższe oraz „uniwersytet otwarty”. Należy umożliwić współpracę między zakładami pracy a akademiami zawodowymi;
- należy umożliwić pracującym uczestniczenie w szkoleniach z zakresu podwyższania kwalifikacji;
- należy wprowadzić specjalne systemy szkolnictwa „graduate school”.

W kwietniu 1996 roku powołano do życia drugi Komitet ds. Reformy Oświaty, który w sierpniu tego roku przedłożył trzecią koncepcję. Jednym z najważniejszych punktów był postulat *autonomii* w rozstrzyganiu spraw związanych z oświatą na szczeblu regionalnym. Wysunięto zdecydowane żądanie przeprowadzenia reformy systemu edukacji dorosłych i doskonalenia w kierunku otwartego społeczeństwa edukacyjnego.

Edukacja dorosłych ma być realizowana w oświatowych instytucjach państwowych, publicznych i prywatnych.

W czerwcu 1997 roku zaprezentowano czwartą koncepcję reformy, w której nowością było położenie nacisku na *edukację polityczną i wychowanie w duchu demokracji*. Założenia te mają być realizowane zarówno w systemie szkolnictwa, jak i poprzez edukację dorosłych – podnoszenia kwalifikacji.

Proponuję się:

- realizację programów na rzecz wychowania w duchu demokracji,
- kształcenie ekspertów z dziedziny polityki na rzecz zjednoczenia Korei Północnej i Południowej oraz szkolenia doskonalące,
- wprowadzenie ustawowych regulacji wysokości (z jednoczesnym jej obniżeniem) kosztów nauczania ponoszonych przez uczących się,

- umożliwienie wszystkim zainteresowanym uzyskiwania nawet stopnia doktora poprzez autodydaktykę i odpowiednią opiekę.

[.....]

Egzaminy będą się odbywać w „Centralnym Komitecie Komisji ds. Oceny Oświaty i Nauki” (Zubg-Ang-Kyo-Yuk-Pyeong-Ga-Won).

Uniwersytety powitały zarówno zalecenie powołania do życia „Uniwersytetu [otwartego?]”, jak i utworzenia przedmiotu edukacja dorosłych. Ponad trzydzieści uczelni wprowadziło kursy zgodnie z angielskim modelem „university extention”. W kilku z nich można na kierunku pedagogika ukończyć studia ze specjalizacji edukacja dorosłych – podnoszenie kwalifikacji.

Ostatecznie *system edukacji dorosłych* ma zostać *zrównany pod względem prawnym* ze szkolnictwem.

### **Nowa ustawa o systemie oświaty**

Nowa ustawa o systemie oświaty przewiduje wprowadzenie uregulowań prawnych dotyczących również edukacji dorosłych:

- przyjęcie ustawy o nazwie „Ustawa o nauce przez całe życie”,
- utworzenie w ministerstwie edukacji departamentu edukacji dorosłych – podnoszenie kwalifikacji, którego zadaniem byłoby planowanie, prowadzenie badań i dokumentacji,
- utworzenie krajowej instytucji promocji systemu edukacji dorosłych i podnoszenie kwalifikacji, która koordynowałaby działania podejmowane przez różne ministerstwa (komisja koordynująca),
- utworzenie lokalnych placówek ds. koordynacji i kooperacji,
- wprowadzenie zasadniczego powszechnego nazewnictwa instytucji oferujących działania z zakresu edukacji dorosłych i podnoszenia kwalifikacji, które stanowiłoby uzupełnienie nazwy własnej danej instytucji,
- instytucje publiczne, prywatne oraz charytatywne realizowałyby różne zadania (publiczne podmioty założycielskie regulują przede wszystkim współpracę między bogatymi i różnorodnymi programami edukacyjnymi, prywatne podmioty założycielskie gwarantują planowanie i realizację oferty edukacyjnej, a organizacje charytatywne wspierają społeczne działania i związane z nimi zadania edukacyjne),
- otwarcie istniejących instytucji oświatowych dla wszystkich (również w zakładach, szkołach itd.),
- korzystanie z zasobów państwowych, prywatnych, materialnych, kadrowych oraz ideowych do celów realizacji zadań edukacyjnych,
- współpraca między szkołami, gminami, zakładami pracy, instytucjami szkoleniowymi, fabrykami, przemysłem itd.

## Etapy realizacji

Obecnie podejmowane są próby na rzecz praktycznego wdrożenia koncepcji opracowanych w ciągu czterech okresów przygotowania reformy. Ministerstwo Edukacji określiło 120 zadań, jakie stoją przed reformą. Do czerwca 1997 r. Ministerstwo Edukacji rozpoczęło realizację 64 zadań (53 procent).

Na koniec 1997 roku zrealizowanych ma zostać 90 zadań (75 procent wszystkich zadań), a w roku 1998 pozostałych 30 zadań (25 procent).

Do przeprowadzenia reformy systemu oświaty konieczne będzie utworzenie systemu stałej kontroli i analizy. Pracownicy oświaty kształcący dorosłych powinni na bieżąco i regularnie otrzymywać informacje o nowych rezultatach badań naukowych i tendencjach pojawiających się w edukacji dorosłych itd. Nasze społeczeństwo będzie w przyszłości społeczeństwem globalnym i informatycznym. Omówiona w tym opracowaniu reforma systemu edukacji jest wynikiem starań podejmowanych na rzecz dostrzeżenia szans i wyzwań nadchodzącego XXI wieku oraz sprostania im.

**Shoko Suzuki-Wippich**  
Uniwersytet w Kioto (Japonia)

## EDUKACJA DOROSŁYCH W JAPONII

### Wstęp

Od momentu zapoczątkowania gwałtownych przeobrażeń społecznych w Japonii, jakie dokonały się w latach siedemdziesiątych, kształcenie dorosłych w ramach tzw. „life-long learning society” (społeczeństwa uczącego się przez całe życie) zyskuje cały czas na znaczeniu. W Japonii ujawniły się zatem tendencje znane również w innych krajach, kiedy to po II wojnie światowej wszystkie państwa wysoko uprzemysłowione musiały stawić czoło problemom skracania czasu pracy i wzbogacenia propozycji zajęć w czasie wolnym od pracy.

Aż do lat siedemdziesiątych czas pracy japońskich pracowników był w porównaniu z innymi wysoko uprzemysłowionymi państwami niezwykle długi. Jednak w latach siedemdziesiątych dokonał się w Japonii przełom, coraz więcej szans zaistnienia w społeczeństwie miały inicjatywy obywatelskie z zakresu ochrony praw konsumentów, działań PTA oraz ruchy ekologiczne oraz działalność ruchów studenckich.

Z tamtego okresu pochodzi hasło „5-dniowy tydzień pracy”, które w Japonii oznaczało urzeczywistnienie stylu życia organizowanego przez samego obywatela, w któ-



rym czas wolny od pracy wykorzystywany byłby na rzecz samourzeczywistnienia w ramach oświaty dorosłych. Wprawdzie tę tendencję można spotkać także w innych państwach wysoko uprzemysłowionych, ale treść tego, co w ogóle rozumie się przez pojęcie edukacji dorosłych, może być w zależności od kraju całkiem odmienna.

## **Cechy charakterystyczne i problemy edukacji dorosłych w Japonii**

Nawet dzisiaj edukacja dorosłych nie jest w Japonii bezpośrednio znana pod nazwą „edukacja dorosłych”. W Japonii stanowi ona raczej część „edukacji społecznej” (social education). Przez pojęcie edukacji społecznej w Japonii rozumie się wszystkie rodzaje i zakresy edukacji oprócz wychowania w rodzinie i oświaty szkolnej. Edukacja społeczna obejmuje konkretnie różne rodzaje edukacji, jak podnoszenie kwalifikacji zawodowych w firmie, czy kampanie uświadamiające prowadzone wśród robotników, chłopów i gospodyń domowych. Pojęcie edukacji społecznej wiąże się bezpośrednio w historycznym kontekście z modernizacją Japonii.

### ***Powstanie pojęcia „edukacji społecznej”***

Po otwarciu kraju, które nastąpiło w roku 1853 i zakończyło ponad 200-letnią politykę izolacjonizmu, Japonia zapoczątkowała na drodze rewolucji Meiji z roku 1868 proces głębokiej modernizacji, korzystając przy tym z technologii krajów zachodnich i nowych idei reform społecznych. Skutkiem rozwoju ekonomicznego oraz reform ogólnospołecznych, przede wszystkim poprzez stworzenie efektywnego systemu szkolnictwa, były także zmiany w kulturze uczenia się. Nowoczesne idee edukacji rozpowszechniały się w najróżniejszych dziedzinach życia społecznego. Nowe pedagogiczne idee pojmowały edukację w głównej mierze jako „oświecenie” narodu. Celem było kształcenie nowoczesnego obywatela jako filaru nowoczesnego państwa.

Główną dźwignią krzewienia nowych idei były wspólnoty wiejskie, które dotychczas przekazywały kolejnym pokoleniom wartości tradycyjne i w tym kontekście odgrywały kluczową rolę w stabilizowaniu systemu. Te kooperatywy uzyskiwały coraz większe wsparcie dzięki celowym kampaniom uświadamiającym prowadzonym przez państwo, dzięki którym do raczej konserwatywnego świata chłopstwa udało się wprowadzić nowe idee i wartości, jak demokracja, liberalizm, etyka pracy itd.

Wprowadzenie powszechnego prawa wyborczego na początku tego stulecia oraz powstanie ruchu związkowego przyczyniło się do dalszej popularyzacji idei „społecznej edukacji”, wówczas też problematyką tą coraz intensywniej zaczęła się zajmować prasa.

Jednak rosnącego zainteresowania społeczną edukacją czy powszechną oświatą w Japonii u zarania XX wieku nie wolno mylić z polityką, która za punkt odniesienia bierze wzór obywatela pełnoletniego, wyemancypowanego. Zainteresowanie to było tożsame z oświatą całego narodu, której źródła tkwiły w interesie państwa. To właśnie państwo w patriarchalny sposób dbało o dobro ludzi i pomagało w usuwaniu przeszkód na drodze ku uregulowanemu życiu obywatelskiemu. W tym okresie zapoczątkowano

na przykład budowę muzeów i bibliotek jako instytucji kulturalno-oświatowych inicjowanych przez państwo. Jednak tego rodzaju edukacja społeczna pozostała w gorszej edukacji narzuconej z góry. Aż do wybuchu II wojny światowej nie można było mówić o samokształceniu obywateli w kierunku ich emancypacji.

### *Starania o samodzielną edukację społeczną*

Po zakończeniu II wojny światowej w Japonii pod wpływem demokratycznych idei płynących z Ameryki Północnej zapoczątkowany został nowy rozwój sektora społecznego. Szczególną spuścizną amerykańskich wpływów są inicjatywy obywatelskie, organizowane głównie przez niepracujące kobiety, jako że mężczyźni japońscy przez cały tydzień czas poświęcają swojej firmie.

Gospodarka japońska osiągnęła szczyt rozwoju dopiero w latach siedemdziesiątych; jednocześnie silniej uwidoczniły się ujemne następstwa tego gwałtownego rozwoju gospodarczego po II wojnie światowej, jak np. problemy ekologiczne, większa liczba absolwentów szkół, psychiczne obciążenie pracowników itd. Koncentrując się na budowie gospodarki, Japonia bardzo zaniedbała ludzki aspekt budowy społeczeństwa. Cały czas gloryfikowano ciągły wzrost produkcji; siłą rzeczy jakość życia stała na przegranej stronie. W porównaniu ze standardami UE rodziny japońskie mieszkają w bardzo małych mieszkaniach, które określono już jako klatki dla królików. Japoński pracownik spędza codziennie co najmniej 1–1,5 godziny w zatłoczonym pociągu. Kobiety, najczęściej gospodynie domowe, nie mają żadnego partnera, do którego mogłyby się zwrócić w kwestiach wychowania dzieci. W ciągu tygodnia dzieci prawie nie widzą swoich ojców, którzy zazwyczaj wracają z pracy, kiedy one już śpią; natomiast weekendy przemęczeni ojcowie przesypiają.

Swój sukces ekonomiczny Japonia zbudowała na barkach gotowych do poświęceń pracowników i ich rodzin, którzy w pełni identyfikowali się z dobrem swojej firmy. (Dopiero w ostatnich latach zaczęły się zaznaczać pierwsze zmiany).

Dlatego nie może chyba dziwić fakt, że w tej sytuacji na niwie społecznej działają niemal wyłącznie gospodynie domowe, które w ciągu dnia mają po prostu czas i pragną mieć partnera do rozmów, oraz emerytów.

W celu wprowadzenia korekt w tym jednostronnym rozwoju Japonii, który kładzie zbyt duży nacisk na aspekty ekonomiczne, zaniedbując kwestie dotyczące ludzi i kultury, państwo ponownie, jak to już było w XIX stuleciu, w latach osiemdziesiątych wzięło inicjatywę w swoje ręce. Większy nacisk położono przy tym na kształcenie dorosłych jako środek, który miałby uzdrowić negatywną sytuację w społeczeństwie, ale także zapobiec ewolucji sytuacji politycznej w niepożądanym kierunku. Tym razem w warunkach silnej gospodarki narodowej państwo podjęło próbę połączenia edukacji dorosłych z systemem podnoszenia kwalifikacji przez pracowników. W następstwie tego ośrodki gminne (community centers) w każdej dzielnicy przedstawiły bogatszą ofertę kursów. Już nie ograniczały się do różnych imprez organizowanych w ciągu dnia dla gospodyń domowych i emerytów, ale zaczęły także oferować kursy doskonalące i podnoszenia kwalifikacji dla pracowników.

Ponadto w coraz większym stopniu duże firmy zaczęły uczestniczyć w poszerzeniu oferty działań socjalnych, gdy zauważyły, że promocja różnych imprez kulturalnych pomagała poprawić wizerunek firmy. I tak z inicjatywy różnych firm w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zbudowano liczne ośrodki kultury, w których prelekcje wygłaszają znani artyści i naukowcy. Z oferty korzystają głównie kobiety z górnych warstw klasy średniej, które mogą sobie pozwolić na wysokie opłaty za kurs. Firmy bardzo szybko dostrzegły, że kultura, zwłaszcza ta kosztowna, jest wartością, którą można doskonale wykorzystać do celów reklamowych.

Tak więc dzisiaj, mając na względzie interesy państwa i gospodarki, chyba nie będzie już nie można urzeczywistnić równości szans w dziedzinie oświaty dorosłych. Jeżeli państwo podejmuje inicjatywy z zakresu oświaty dorosłych i przedstawia atrakcyjne, niedrogie oferty, to szybko dociera do granic swoich możliwości władzy. Obywatele chcieliby za państwowe pieniądze iść swoją własną drogą edukacji dorosłych w myśl zasady, że państwo powinno dać pieniądze, ale nie powinno się do niczego wtrącać!

### **Nowe tendencje w obecnym systemie oświaty dorosłych w Japonii (po trzęsieniu ziemi w Kobe i pogorszeniu się koniunktury gospodarczej pod koniec lat dziewięćdziesiątych)**

Trzęsienie ziemi w Kobe w roku 1996 oraz pogorszenie się koniunktury gospodarczej pod koniec lat dziewięćdziesiątych zapoczątkowały nową fazę oświaty dorosłych.

Wskutek przechodzenia ku bardziej elastycznemu systemowi zatrudnienia, który nie charakteryzuje się już dożywotnim zatrudnieniem, oraz wobec postępującego starzenia się japońskiego społeczeństwa kwalifikacja w najszerszym tego słowa znaczeniu staje się – zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym – eminentną potrzebą z zakresu polityki społecznej, potrzebą, która jest przedmiotem ożywionych dyskusji zwłaszcza dotyczących edukacji dorosłych i seniorów. Z punktu widzenia uczących się decydujące znaczenie ma przy tym kwestia, w jaki sposób lub w jakim zakresie można zintegrować nabytą kwalifikację z własnym już ukształtowanym życiem lub z planowaną karierą.

Państwo podejmuje starania na rzecz koordynowania zwiększonego zainteresowania działaniami społecznymi i kulturalnymi (na przykład nowe znaczenie działań podejmowanych w czasie wolnym od pracy w ramach grup wolontariuszy) poprzez organizowanie ofert kursów, praktyk itd. oraz wystawianie na ich zakończenie urzędowych świadectw nabycia odpowiednich kwalifikacji. Dokumenty te w coraz większym zakresie stają się przydatne w planowaniu kariery zawodowej.

W ostatnim czasie nie można jednak nie dostrzec oficjalnej tendencji do dobrowolnego tworzenia w obrębie wspólnot sąsiedzkich korpusu tzw. pedagogów amatorów, którzy wykorzystywani są – niemal równolegle z pedagogami i pracownikami społecznymi – w działaniach na rzecz ochrony środowiska i przed katastrofami, ale również przy rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Oprócz dotychczasowych

świadectw ukończenia szkoły, które stanowiły dowód uzyskania kwalifikacji zawodowych, obecnie wydaje się na zakończenie różnego rodzaju kursów organizowanych w czasie wolnym od pracy coraz więcej świadectw stwierdzających nabycie kwalifikacji prowadzenia zajęć socjalnych i kulturalnych. Tendencja ta jest interesująca z punktu widzenia polityki społecznej, jako że te urzędowe poświadczenia nie są tylko tradycyjnymi dokumentami zaświadczającymi uczestniczenie w jakichś kursach itp., lecz w coraz większym zakresie wykorzystywane są również do celów poszukiwania pracy, uzyskiwania kwalifikacji wewnątrzzakładowych, a nawet coraz częściej traktowane są na równi z odpowiednimi świadectwami uniwersyteckimi.

Nowa ocena działań społecznych i kulturalnych kryje różne niebezpieczeństwa. Z jednej strony należy z zadowoleniem powitać właśnie rozwój edukacji dorosłych, z drugiej zaś strony skoncentrowanie się na pracy społecznej zawęża pojmowanie kultury jako takiej. Świadectwo uzyskane w toku pracy społecznej często jest przeceniane jako dowód posiadania kwalifikacji fachowej lub z góry pragmatycznie włączone jest do planu kariery. To z kolei ma bezpośredni wpływ na proces uczenia się.

Nauka wolna od celów pragmatycznych staje się w Japonii coraz rzadsza, gdyż w coraz większym stopniu traktuje się ją jako nieefektywną i niewystarczającą do planowania własnej kariery. Na koniec chciałbym przedstawić generalną kwestię, jaka pojawia się w toku tej ewolucji, zwłaszcza w kierunku ekonomizacji edukacji dorosłych, i ma duże znaczenie zarówno dla polityki edukacyjnej, jak i społecznej. Brzmi ona: Czy kulturę można zredukować jedynie do wykazanych w stosownych dokumentach umiejętności lub czy niezbędne jest przekazywanie kultury w ramach systemu powszechnej oświaty?

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Tadeusz Aleksander*  
*Uniwersytet Jagielloński*

## **Kształcenie i doksztalcanie pracowników oświaty dorosłych w Polsce**

### **Wstęp**

Kształcenie i doksztalcanie pracowników zatrudnionych na stanowiskach edukatorów ludzi dorosłych ma w Polsce duże tradycje. Sięga bowiem lat międzywojennych, kiedy edukowanie dorosłych realizowane u nas było głównie przez stowarzyszenia społeczne. W stowarzyszeniach tych (np. w Towarzystwie Czytelni Ludowych, Towarzystwie Szkoły Ludowej, Polskiej Macierzy Szkolnej i in.) z reguły co kilka lat organizowano kursy dla kadry (wykładowców, bibliotekarzy, dyrygentów chórów i orkiestr, kierowników akcji oświatowych) z zakresu metodyki i organizacji pracy oświatowej. Pojawiały się wtedy, od czasu do czasu, w poszczególnych regionach kraju kursy dla kadry (np. „przodowników” określonych działań edukacyjnych) pracującej we wszystkich dzia-

lających tam stowarzyszeniach. Kursy takie urządały – dla odmiany – samorządy miast i regionów (województw) oraz zrzeszenia („porozumieni”) różnych stowarzyszeń oświatowych. W 1925 r. Helena Radlińska, wybitny polski teoretyk i organizator kształcenia dorosłych (członek delegacji polskiej na konferencję oświaty dorosłych w Cambridge w 1929 r. i popularyzator w naszym kraju dorobku tej konferencji) założyła przy Wolnej Wszechnicy Polskiej, jednej z dwu działających w Polsce międzywojennej prywatnych szkół wyższych, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, kształcącej na poziomie wyższym pracowników oświaty dorosłych (tj. organizatorów działalności oświatowej w stowarzyszeniach i bibliotekarzy). Wychowankowie Studium zasilili największe instytucje oświaty dorosłych.

Po II wojnie światowej przystąpiono w Polsce ze zdwojoną energią do tworzenia nowego systemu kształcenia i doksztalcania pracowników edukacji dorosłych. Rozwój tego kształcenia i doksztalcania w ciągu powojennego 50-lecia przebiegał, z nielicznymi wyjątkami, według prawidłowości od krótkich form kształcenia i doksztalcania (kursy), do form długich w postaci pełnych

5-letnich studiów akademickich dla kandydatów na pracowników oświatowych i dla osób (studia zaoczne) już edukujących dorosłych.

Rozwój tych form kształcenia i doksztalcania pracowników oświaty został wsparty przez sugestie programowe i organizacyjne oraz subwencje państwowe, które z pracowników oświaty dorosłych chciały uczynić kadrę agitatorów politycznych, działających na rzecz ideologicznego kształcenia społeczeństwa i umacniania narzuconego Polsce ustroju socjalistycznego.

Tuż po II wojnie w pierwszym rządzie rozbudowane zostały w Polsce kursy kształcące i doksztalcające pracowników oświaty dorosłych. Organizowano je nadal w stowarzyszeniach oświatowych i stale rozbudowywanych związkach zawodowych, które również zajęły się, obok pomocy socjalnej dla ludzi pracy, akcją oświatową i organizowaniem różnych inicjatyw kulturalnych.

W miarę stabilizowania się i rozrastania różnych form oświaty dorosłych zaczęły w powojennej Polsce pojawiać się bardziej (w UJ już w 1946 r. zorganizowano studia wyższe z tego zakresu trwające do 1952 r.) rozbudowane (z reguły szkolne) formy kształcenia i doksztalcania kadry edukatorów dorosłych. Początkowo (lata 50.) na poziomie średnim (licea kulturalno-oświatowe), a następnie (lata 70.) na studiach wyższych. Te ostatnie o nazwie pedagogika kulturalno-oświatowa zorganizowane zostały we wszystkich polskich uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych (w sumie 17 szkół wyższych). Kształcili

one dużą ilość studentów nie tylko na studiach stacjonarnych, ale także sporo pracowników instytucji (szkół, ośrodków kursowych) i stowarzyszeń oświatowych na studiach zaocznych. Nadto także w różnych resortach (np. administracji, wojsku, resorcie spraw wewnętrznych, bankowości, energetyce i in.) tworzone były różne (najczęściej kursowe) formy wewnętrznego, tzn. na użytek branży, kształcenia i doksztalcania oświatowców.

Na progu lat 90. w wyniku przemian ustrojowych przebudowany został nie tylko organizacyjnie, ale także ideologicznie i treściowo system kształcenia i doksztalcania kadr zatrudnionych w instytucjach edukacji dorosłych w Polsce.

Przebudowa ta była konieczna m.in. z tego powodu, że szeregi edukatorów dorosłych zostały wtedy znacznie poszerzone. Rozpoznanie badawcze, jakie przeprowadziłem ostatnio (1995–1997 r.) na terenie 314 zakładów działalności gospodarczej (fabryki) i instytucji społecznych (administracja, sądownictwo, telekomunikacja i in.) wykazały, że do organizowanego tam doksztalcania zawodowego pracowników ostatnio zaangażowano, oprócz nowych nauczycieli ze szkół wyższych i resortowych instytutów naukowych, także wielu wysokiej klasy praktyków: inżynierów, prawników, ekonomistów, lekarzy, bankowców, biznesmenów i in. Część z nich nie posiada kwalifikacji andragogicznych do tej działalności. Trzeba ich było nauczyć podstaw metodyki kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych.

Nie jest łatwo, ze względu na wielość, form, wskazać, jak te osoby na-

uczyły się organizowania i realizacji pracy oświatowej z dorosłymi, jak wydoskonaliły swoje metodyczne i merytoryczne umiejętności. Skorzystały one z różnych możliwości uzupełnienia tego wykształcenia. Jedną z nich były kursy pedagogiczne organizowane dla realizatorów doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w zakładach pracy i stowarzyszeniach społecznych zajmujących się organizowaniem i nauczaniem dorosłych w zakładowych systemach pozaszkolnej edukacji dorosłych. Kursy takie organizowane są w resortowych i branżowych ośrodkach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego: administracji, bankowości, energetyce, górnictwie, kolejnictwie, sądownictwie, służbie zdrowia, skarbowości, telekomunikacji i in. W każdej z takich branż istnieje od kilku do kilkadziesiąt ośrodków kształcenia i doskonalenia merytorycznego różnych grup pracowników. Jedną z form ich działalności są kursy pedagogiczne dla osób pragnących nabyć kwalifikacje do nauczania dorosłych w różnych resortowych i branżowych ogniwach edukacji pracowników (realizowanej w poszczególnych zakładach pracy lub we wspomnianych resortowych i branżowych ośrodkach). Kursy takie, zgodnie z wysuniętymi przez koordynujące je władze edukacyjne sugestiami, realizowane są z reguły w wymiarze 90 godzin. Program ich opracowany jest zwykle przez zaproszonego do takiej współpracy pracownika naukowego ze szkoły wyższej lub innego eksperta kształcenia dorosłych, a następnie konsultowany i zatwierdzany w ośrodku kształcenia i doskonalenia

zawodowego uznanym za główny dla danego resortu lub branży.

Przeprowadzona analiza takich programów pokazuje, że na ich treść składają się wybrane zagadnienia z różnych nauk: psychologii człowieka dorosłego, społecznych podstaw kształcenia dorosłych, dydaktyka dorosłych (ogólne podstawy kształcenia dorosłych), szczegółowa metodyka doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, teoretyczne i praktyczne podstawy wychowania (fizycznego, moralnego, estetycznego) dorosłych i in.

Wymienione kursy pedagogiczne w ośrodkach różnych resortów i branż (mające charakter nauki z oderwaniem od pracy) trwają z reguły 2 tygodnie, nierzadko z tygodniową przerwą w środku, podczas której uczestnicy przygotowują pracę pisemną. Zajęcia kursów organizowane są głównie w formie ćwiczeń i konwersatoriów, rzadziej – wykładu. Sporo miejsca na nich poświęca się opanowaniu przez słuchaczy umiejętności zastosowania metod aktywnych i audiowizualnych w kształceniu dorosłych. Pod koniec kursu słuchacze zdają egzamin. Po zdaniu egzaminu otrzymują zaświadczenie uprawniające do nauczania na różnych formach kształcenia i doksztalcenia zawodowego w resorcie czy w branży.

Drugą, bardziej organizacyjnie rozwiniętą i dłużej trwającą formą współczesnego przygotowania pedagogicznego edukatorów na potrzeby kadrowych instytucji oświaty dorosłych stały się w Polsce dodatkowo tworzone przy uczelniach wyższych studia pedagogiczne (np. Studium Pedagogiczne UJ). Na-

uka w nich trwa z reguły dwa lata. Są to studia fakultatywne dla słuchaczy różnych kierunków studiów pragnących w przyszłości uzyskać prawo nauczania swojego przedmiotu w szkolnictwie, w tym także dla dorosłych. Programy tych studiów, coraz częściej tworzonych w uniwersytetach, wyższych szkołach rolniczych oraz ekonomicznych tworzone są w szkołach wyższych. Z reguły składają na nie zagadnienia takich przedmiotów, jak: psychologia, socjologia wychowania, różne rodzaje pedagogiki, dydaktyka, metodyka nauczania wybranego przez studenta przedmiotu. Nauka w postaci wykładów i ćwiczeń oraz praktyk zakończona bywa w takim studium uzyskaniem świadectwa uprawniającego do pracy nauczycielskiej, w tym także w instytucjach edukacji dorosłych. W niektórych szkołach wyższych nauka w takich studiach odbywa się w dwu wersjach: jedna dla studentów studiów stacjonarnych, druga – dla absolwentów, którym nadarza się okazja rozpoczęcia pracy nauczycielskiej w szkole lub już ją podjęli jako nauczyciele niekwalifikowani. Omawiane studia 2-letnie coraz częściej zastępują dawne pedagogiczne kształcenie studentów szkół wyższych studiujących na tzw. kierunkach nauczycielskich.

Trzecią formą doksztalcania i doskonalenia pedagogicznego edukatorów dorosłych w Polsce są pojawiające się co jakiś czas studia podyplomowe dla kierowników instytucji oświaty dorosłych. Studia takie, od przypadku do przypadku, organizowane są przez duże stowarzyszenia zajmujące się kształceniem doro-

szych lub określone szkoły wyższe. Aktualnie studium takie istnieje w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Działa od 1994 r. Przeznaczone jest dla organizatorów i nauczycieli różnych form edukacji dorosłych. Nauka w nim trwa 2 semestry. Koszty jego utrzymania częściowo ponosi także Ministerstwo Edukacji Narodowej. Program realizowany jest w ciągu 300 godzin. Obejmuje takie zagadnienia, jak: tradycje edukacji dorosłych w Polsce, teoretyczne podstawy oświaty dorosłych, organizacja instytucji oświaty dorosłych, formy i metody współczesnej edukacji dorosłych, zastosowanie komputerów w oświacie dorosłych, możliwości animacji społeczno-kulturalnej, teoria i organizacja samokształcenia oraz in. Wykładowcami w Studium są profesorowie i asystenci Uniwersytetu oraz zaproszeni do współpracy eksperci z innych uniwersytetów w Polsce. Studium cieszy się dużą popularnością słuchaczy z całego niemal kraju. Już na pierwszy rok jego istnienia zapisało się 88 osób z 32 miejscowości.

Jest to na razie jedyne studium tego typu w Polsce. Zamiar zorganizowania podobnego w Krakowie na razie nie jest realizowany z powodu trudności kadrowych.

Należy także nadmienić, że pewne znaczenie dla przygotowania kadry nauczycieli i organizatorów oświaty dorosłych w Polsce mają studia pedagogiki (kierunek pedagogika) organizowane we wszystkich uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych (razem 17 uczelni). W kilku z nich istnieje na tych studiach specjalizacja magisterska z zakresu



teorii kształcenia dorosłych. To jej absolwenci zajmują następnie stanowiska edukatorów w instytucjach ogólnokształcącej i zawodowej edukacji dorosłych.

Ukazując w dużym skrócie kształcenie i doksztalcenie pedagogiczne organizatorów edukacji dorosłych i ludzi pełniących funkcje nauczycieli w tej edukacji, mam prawo wskazać na dwie do tej pory nie w pełni wykorzystane formy doksztalcenia i doskonalenia tego typu kadr. Pierwsza to wakacyjne konferencje metodyczne dla pracowników instytucji oświaty dorosłych. Kiedyś takie konferencje w Polsce bywały. Spotykali się na nich, w wybranej miejscowości wczasowej, kierownicy instytucji oświaty dorosłych i omawiali nowe oraz nowoczesne rozwiązania organizacyjne i metodyczne w kształceniu dorosłych, a także możliwości ich zastosowania w szkołach i innych instytucjach kształcenia dorosłych.

Druga, nie wykorzystana do tej pory możliwość doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, głównie pedagogicznego, to brak możliwości zdobywania stopni kwalifikacyjnych w tym zakresie. Warto zaznaczyć, że nauczyciele w Polsce mogą uzyskiwać i uzyskują stopnie specjalizacji zawodowej przyznawane przez wojewódzkie (i centralne) ośrodki metodyczne. Są to stopnie: III, II, I. By uzyskać kolejne z nich, nauczyciel musi się wykazać przed komisją z ośrodka określonymi innowacjami i osiągnięciami metodycznymi i organizacyjnymi w nauczaniu swego przedmiotu, przestudować zalecaną lekturę i zdać z niej egzamin (kwalifikacyjny) przed komisją. Takie stopnie uzyskują nauczyciele

wszystkich przedmiotów, ale nie w zakresie metodyki nauczania dorosłych. Uzyskiwanie takich stopni byłoby także możliwe w zakresie organizacji i metodyki kształcenia dorosłych.

Mam nadzieję, że do obu tych nie wykorzystanych szans kształcenia i doskonalenia pedagogicznego pracowników instytucji oświaty dorosłych trzeba powrócić i wykorzystać tkwiące w nich zalety dla kształcenia i doskonalenia zawodowego edukatorów.

### Literatura

1. Aleksander T.: Kształcenie pracowników kultury w Krakowie w 30-leciu Polski Ludowej. W: Teoria i praktyka upowszechniania kultury. Kraków 1978, ZN UJ s.105–125.
2. Brodowska H.: Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych 1925–1952. W: ZN UŁ Nauki Humanistyczno-Społeczne seria I Łódź 1958, s.121–168.
3. Nauczyciele edukacji dorosłych, red. Wesołowska E.: Wyd. Adama Marszałka, Toruń 1996.
4. Pólturzycki J., Wesołowska E.: Instytut Oświaty Dorosłych 1919–1948. W: Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Wyd. Adama Marszałka, Toruń 1997.
5. Saran J.: Praca zawodowa absolwentów a model kształcenia uniwersyteckiego (z badań nad pedagogiem kulturalno-oświatowym w makroregionie lubelskim), Saga Lublin 1993.
6. Skubała-Tokarska Z.: Społeczna rola Wolnej Wszechnicy Polskiej. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1967.

*Stanisława Zamkowska*  
*Politechnika Radomska*

## **Przygotowanie inżynierów transportu do uczestnictwa w międzynarodowym rynku pracy**

### **Wstęp**

Społeczeństwo polskie u schyłku XX wieku stanęło przed wieloma wyzwaniami, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w programach i planach działania różnych instytucji, odpowiedzialnych za kształtowanie i realizację polityki społeczno-gospodarczej państwa, w tym przygotowanie nowych kadr. Nowe wyzwania skierowane są także do wyższych uczelni technicznych, przygotowujących transportową kadrę inżynierską.

W generalnej strategii rozwoju naszego kraju ważne miejsce zajmuje obecnie pakiet negocjacyjny z Unią Europejską, poprzez realizację którego mają być wyrównane różnice rozwojowe Polski w stosunku do krajów UE. Wobec szeregu zróżnicowanych zagadnień negocjacyjnych, wymagających różnej perspektywy czasowej dla ich rozwiązań, muszą być wyznaczone pewne priorytety, odpowiadające przyjętym kryteriom ważności. Wśród zadań, zakwalifikowanych jako priorytetowe, wyodrębniono zlikwidowanie barier ograniczających rozwój transportu Polski. Nie chodzi tutaj tylko o niepowtarzalną szansę wyrównania rozwoju polskiego transportu, który w poprzednich dekadach był poważnie zanie-

dbywany, ale przede wszystkim o realizację polskich zobowiązań międzynarodowych, w tym więzi kooperacyjnych w przepływach towarowych, uwarunkowanych właśnie rozwojem transportu.

Stworzenie nowoczesnego systemu transportowego, odpowiadającego standardom międzynarodowym, wymaga poważnego zastanowienia się nad tym, w jaki sposób kształtować wiedzę i umiejętności przyszłych absolwentów szkół wyższych o tym właśnie profilu kształcenia, aby nie tylko potrafili oni stworzyć właściwą bazę techniczno-ekonomiczną i system zarządzania transportem w Polsce, spełniające te warunki, ale aby potrafili oni rozwiązywać problemy w ramach międzynarodowej współpracy transportowej oraz mieli możliwości zatrudnienia na międzynarodowym rynku pracy w przyszłości. Coraz silniejsza obecnie tendencja do globalizacji gospodarek narodowych zmusza do patrzenia na naszych absolwentów z perspektywy krajów, gdzie wiele dziedzin ma znacznie dłuższe tradycje i znacznie większy dorobek, niż ma to miejsce w Polsce. Potwierdzenie więc przydatności i uznania w skali międzynarodowej nie jest łatwe i wymaga zaangażowania zarówno kadry nauczającej, jak i studentów. Obok wyrównywania różnic w poziomie kwalifikacji musimy zdawać sobie również sprawę z tego, że reguły i granice funkcjonowania światowej gospodarki ulegają jeszcze dalszym gwałtownym przemianom.

Kształtując zatem nowy system edukacyjny, przystosowany do reguł światowych, należy podkreślić fakt, że kwalifikacje naszych absolwentów mają ogra-

me znaczenie zarówno w aspekcie zastosowania zdobytej wiedzy dla rozwoju naszej gospodarki, jak i uczestnictwa w międzynarodowym rynku pracy.

### **Ogólne kryteria przygotowania i doboru kadr inżynierskich w transporcie oraz konieczność rozszerzenia programów nauczania o nowe treści merytoryczne**

Aby można było dzisiaj otrzymać dobrą pracę, będąc jednocześnie w niej w pełni użytecznym, nie wystarczy posiadać dyplom wyższej uczelni, lecz pracodawcy żądają od przyszłego pracownika zarówno szerokiej wiedzy teoretycznej, jak też pewnego zasobu doświadczenia praktycznego.

W przygotowaniu i w doborze kadry inżynierskiej do pracy w transporcie ważnym czynnikiem jest wspomniana wcześniej świadomość globalizacji, polegająca na tym, że produkt transportu, jakim jest usługa transportowa, wytworzona przez dowolną firmę w dowolnym kraju, musi konkurować jakościowo i cenowo ze wszystkimi innymi, i to w skali światowej. Do niedawna jeszcze kadra inżynierska skupiona była wyłącznie na technicznej, a nie na ekonomicznej stronie produktu. Wobec komercjalizacji wielu dziedzin gospodarki, w tym i transportu, inżynierowi niezbędna jest, obok wiedzy technicznej, także znajomość wiedzy ekonomicznej i organizacyjnej.

Drugim ważnym czynnikiem kształtowania sylwetki inżyniera jest bezwzględna konieczność ciągłego kreowania innowacji (pierwszy bierze wszystko). Będzie on musiał być zdolny do

nieustannego wprowadzania czegoś nowego – nowego produktu, nowej usługi, które lepiej zaspokoją dotychczasowe potrzeby odbiorców. Powinien on także wiedzieć, że produkować można tylko to, co się da sprzedać, a sprzedaje się to, co jest albo nowe, albo tanie, a jeszcze lepiej jedno i drugie, i to najwyższej jakości<sup>1</sup>. Wymaga to jednocześnie stałego śledzenia zmian na rynkach międzynarodowych i dostosowywania na bieżąco ofert transportowych do warunków konkurencji.

Obecnie wszelkie transakcje wymiany międzynarodowej generują masowy ruch informacji w łańcuchu handlowym, transporcie, bankowości, urzędach itp. Od 1995 roku stosuje się już na całym świecie ujednolicone standardy identyfikacji towarów i usług oraz wymiany informacji pomiędzy systemami informatycznymi. Wiele transakcji i wymiana informacji odbywa się bez udziału tradycyjnych dokumentów, co znakomicie upraszcza procedury w międzynarodowej współpracy i wymianie, a także pozwala na szybki system sterowania podmiotami, obiektami, urządzeniami i procesami. Istnieje zatem potrzeba, aby absolwenci wyższych uczelni umieli korzystać z systemów informatycznych stosowanych w dziedzinie, którą reprezentują.

Wymagana jest od absolwentów wyższych uczelni profesjonalna znajomość języków obcych, najczęściej wykorzystywanych w międzynarodowych kontaktach. Jest to konieczne w celu przy-

---

<sup>1</sup> Szerzej: W. Starowicz: *Nowe zadania dla SITK w związku z integracją Polski z Unią Europejską*, Przegląd Kolejowy 8/98, s. 30.

spieszenia transmisji obcej wiedzy na polski grunt i wejście na ścieżkę własnego dorobku w obszarze pracy inżyniera transportu.

Zmiany polityczne w Europie w ciągu ostatnich lat spowodowały dość istotne zmiany w sektorze transportowym Polski, będące następstwem głębokich przemian ilościowych i jakościowych w otoczeniu transportu (np. w handlu, dystrybucji towarów<sup>2</sup>). Polegają one na zwiększeniu ilości oferowanych usług transportowych i podniesieniu ich jakości oraz zmianie podejścia do systemu zarządzania zapasami. Zarówno krajowi, jak i zagraniczni kontrahenci dążą do zakupienia usług transportowych, odpowiadających wysokim standardom. Zaistniały popyt często zmusza oferentów transportu do tworzenia zintegrowanych pakietów usług logistycznych, będących kombinacją różnego rodzaju usług cząstkowych związanych z przewozem takich np., jak: przeładunek, zarządzanie zapasami i składowaniem towarów, kompletowaniem przesyłek, ich przepakowywaniem i etykietowaniem, dokonywaniem odpraw celnych, komplectacją zamówień od klientów i wymianą informacji, usługami serwisowymi, transformacją odpadów, usługami marketingowymi i bankowymi itp. w zależności od życzeń klienta. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej i przyjęcie warunków rynkowych przyspieszy zmianę przedsiębiorstwa transportowego w usługodawcę logistycznego, bo tego wymagają standardy międzynarodowe. Usługi ich muszą

<sup>2</sup> Zob. S. Trajer: *Zmiany sieci magazynowej handlu w Polsce w latach 1991–1995*. Handel wewnętrzny, 1996/4.

być zróżnicowane, o bogatych możliwościach ofertowych, realizowane w krótkich terminach, a coraz częściej dokładnie na czas (system „Just in Time”), z dostawą bezpośrednio do odbiorcy. Świadczenie usług logistycznych wiąże się z koniecznością tworzenia centrów logistycznych<sup>3</sup>, funkcjonujących w powiązaniu z terminalami transportowymi. Stwarza to również nowe pole działania dla inżynierów transportu. Centra logistyczne stają się więc kompleksowymi miejscami usługowymi, a praca w nich wymaga od transportowej kadry inżynierskiej przygotowania interdyscyplinarnego.

Właściwe przygotowanie kadr wiąże się również z odpowiednią strukturą procesu dydaktycznego, w tym m.in.: z zespołem dydaktycznym, liczbą godzin przeznaczonych na przedmioty, rodzajem zajęć, treściami programowymi, metodami prowadzenia zajęć, systemami zaliczania i procedurami egzaminacyjno-kontrolnymi, rodzajami wydawanych certyfikatów, współpracą uczelni z praktyką. Każdy z tych czynników wymaga osobnego rozpatrzenia przez zespół dydaktyczny szkoły wyższej i dostosowania do istniejących wymagań.

### **Potwierdzenie przydatności polskich inżynierów transportu na europejskim rynku pracy**

Potwierdzeniem przydatności polskich inżynierów transportu na europejskim rynku pracy jest wpis do rejestru

<sup>3</sup> Podział centrów logistycznych: S. Abt: *Różnorodność logistycznych centrów dystrybucji*. Materiały Konferencji Nauk-Techn. pt. *Centra logistyczne dla obsługi transportu towarowego*. Poznań 1996.

Europejskiej Federacji Narodowych Stowarzyszeń Inżynierskich FEANI oraz otrzymanie tytułu inżyniera europejskiego – EUR ING. Początkiem stworzenia możliwości polskim inżynierom znającym języki obce (angielski, francuski lub niemiecki) równoprawnego zaistnienia na europejskim rynku pracy było przystąpienie w 1992 roku Federacji Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT do FEANI. **Warunki ubiegania się polskich inżynierów o wpisanie do rejestru FEANI są następujące:**

- złożenie odpowiedniej dokumentacji do Zarządu SITK (względnie innego stowarzyszenia zrzeszonego w FSNT NOT), w tym: formularza wniosku w dwóch językach (polskim i jednym z urzędowych języków FEANI), odpisu dyplomu ukończenia studiów technicznych na kierunku uznanym przez FEANI, zaświadczenia członkostwa w jednym ze stowarzyszeń zrzeszonych w FSNT NOT;
- dokonanie pierwszej raty opłaty rejestracyjnej w wysokości stanowiącej równowartość 200 franków francuskich w złotych (według aktualnego kursu sprzedaży dewiz w NBP) jako rejestracji wstępnej FEANI oraz drugiej raty w wysokości stanowiącej równowartość 50 franków francuskich w złotych w Zarządzie SITK bądź w terenowej jednostce FSNT NOT<sup>4</sup>.

Decyzję o wpisaniu do rejestru FEANI podejmuje Europejski Komitet ds. Rejestru FEANI na podstawie przygoto-

wanych przez narodowe komitety (np. Polski Komitet Narodowy ds. Rejestru FEANI) dokumentów kandydata wraz z rekomendacjami. Czynności te trwają do 1,5 miesiąca od daty złożenia wniosku.

**O tytuł zawodowy (a nie akademicki) EUR ING mogą ubiegać się wyłącznie inżynierowie czynni zawodowo, zrzeszeni w narodowych organizacjach członkowskich, którzy:**

- ukończyli uczelnię techniczną i kierunek studiów inżynierskich z indeksu FEANI,
- posiadają odpowiednie udokumentowane doświadczenie inżynierskie (wynoszące łącznie z czasem trwania studiów minimum 7 lat): zawodowe doświadczenie inżynierskie – praca na stanowiskach inżynierskich, oraz posiadają odpowiedni dorobek w zawodzie inżyniera,
- wykazują się czynną znajomością przynajmniej jednego z języków FEANI (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego),
- zobowiązują się do przestrzegania Kodeksu Etycznego FEANI.

Oceny dorobku zawodowego kandydata ubiegającego się o tytuł EUR ING. dokonuje Polski Komitet Narodowy ds. Rejestru FEANI, a następnie przekazuje do Europejskiego Komitetu ds. Rejestru FEANI w Paryżu. Tytuł EUR ING jest aktualny tak długo, jak jego posiadacz pozostaje w rejestrze i przestrzega wspomnianego Kodeksu Etycznego FEANI. Rejestracja taka wymaga odnowienia co 5 lat.

<sup>4</sup> S.K. *Jak zostać inżynierem europejskim?* Drogownictwo nr 5/95, s.139.

### **Tytuł EUR ING. stanowi:**

- ◆ gwarancję poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych zgodnie ze standardami europejskimi, popartą przez 2 organizacje inżynierskie – narodową i europejską;
- ◆ nobilitację zawodową – przynależność do wybranej elity inżynierów europejskich;
- ◆ ważny czynnik ambicjonalny utwierdzenie, że jest się dobrym inżynierem o kwalifikacjach zawodowych na wysokim poziomie europejskim;
- ◆ podniesienie prestiżu polskich firm zatrudniających inżynierów z tytułem EUR ING. w kontaktach z partnerami zagranicznymi

### **Ponadto tytuł ING. daje inżynierom:**

- ◆ swego rodzaju „paszport” oraz lepszy start do wykonywania zawodu na stanowiskach inżynierskich w kraju i za granicą; stanowi on kartę przetargową w negocjacjach płacowych z pracodawcami. Niektóre firmy (także i w Polsce) preferują inżynierów z dyplomem EUR ING. Tytuł ten jest uznawany również w USA, Kanadzie i Australii;
- ◆ możliwość zatrudnienia za granicą na stanowisku inżyniera bez konieczności nostryfikacji dyplomu (proces długotrwały i kosztowny);
- ◆ szansę znalezienia się w międzynarodowej sieci Internet, a wielu korzystających z Internetu szuka właśnie nazwisk specjalistów w celu nawiązania kontaktów zawodowych oraz wymiany informacji<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> S.K. *Jak zostać inżynierem europejskim*. Biuletyn Komunikacji Miejskiej nr 29/96, s. 63.

### **Zakończenie**

Obecne przygotowanie transportowych kadr inżynierskich w Polsce do uczestnictwa w międzynarodowym rynku pracy ma wiele uwarunkowań. Związane są one, m.in. z wymaganiami nowego systemu politycznego i gospodarczego, z intensyfikacją współpracy i kooperacji oraz kontaktów handlowych z zagranicą, z ubieganiem się Polski o pełne członkostwo w Unii Europejskiej, z koniecznością podwyższania jakości świadczonych przez przedsiębiorstwa transportowe usług, a także trudnej sytuacji na rynku pracy. Powyższe uwarunkowania wymuszają wprowadzenie wielu zmian w realizacji programu dydaktycznego, a mianowicie:

- należy dokonać weryfikacji programów nauczania na technicznych uczelniach transportowych poprzez usunięcie treści zdezaktualizowanych w przedmiotach technicznych, wzbogacając ten program o dodatkowe przedmioty, takie jak: ekonomia, marketing, organizacja i zarządzanie, logistyka, umożliwiając większą przydatność absolwentów na rynku pracy;
- konieczna jest szersza współpraca z partnerami krajowymi i zagranicznymi, reprezentującymi zarówno ośrodki naukowe, jak też nowoczesną praktykę gospodarczą;
- wymagana jest większa aktywność w wykorzystywaniu literatury zagranicznej i systemów informatycznych;
- uczelnie powinny także przygotować odpowiednie oferty w systemie kształcenia podyplomowego, umożli-

wiając inżynierom adaptację do wprowadzanych w szybkim tempie zmian; istnieje także konieczność zsynchronizowania planów i programów nauczania na inżynierskich kie-

runkach transportowych z potrzebami resortu transportu i gospodarki morskiej w zakresie ilości absolwentów potrzebnych na rynku pracy oraz ich specjalistycznego przygotowania.

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

Józef Kargul

Uniwersytet Wrocławski

## EDUKACJA A RYNEK PRACY – RELACJA CZY JEJ ZAPRZECZENIE

### Wprowadzenie

W tak zatytułowanym wystąpieniu można zakładać relację między edukacją, czyli zespołem podmiotów kształcenia oraz osób uczących się a rynkiem pracy. W takim relacyjnym ujęciu można analizować, w jakim stopniu oferty edukacyjne są zbieżne z oczekiwaniami rynku pracy, w jakim stopniu kwalifikacje zdobyte w szkołach są wykorzystywane czy też mogą być wykorzystane w pracy zawodowej, w jakim stopniu praca zawodowa stymuluje pracownika do podejmowania trudu edukacyjnego.

Tak sformułowane pytania spowodowały, że od kilku lat śledzę oferty edukacyjne publikowane na łamach prasy, jak również oferty rynku pracy. Jednocześnie pragnę zaznaczyć, iż jestem w pełni świadomy faktu, że publikowane na łamach prasy oferty dotyczące zarówno edukacji, jak i wolnych miejsc pracy, nie oddają rzeczywistego funkcjonowania rynku edukacyjnego i rynku pracy. Mam bowiem

świadomość, że w życiu społecznym funkcjonuje wiele firm edukacyjnych, które nie ogłaszają swoich usług w prasie, oraz że o wielu wolnych miejscach pracy milczy prasa, a można się o nich dowiedzieć w rozmaity sposób.

Przestudiowanie zarówno ofert rynku pracy, jak i ofert edukacyjnych ujawnianych na łamach prasy prowadzi do wniosku, iż można postawić wielce prawdopodobną hipotezę o **destrukcji rynku edukacyjnego i destrukcji rynku prasy a w tym samym braku relacji między nimi**. Próbie udowodnienia prawdziwości tej hipotezy będzie poświęcona niniejsza wypowiedź.

Jak powszechnie wiadomo, przez cały okres PRL jak i tuż po politycznym przełomie w roku 1989 przygotowaniem do określonych zawodów zajmowały się szkoły zawodowe na różnych poziomach, natomiast doksztalcenie i doskonalenie zawodowe było realizowane w formach kursowych przez państwowe bądź spół-



dzielcze firmy edukacyjne – w wyjątkowych przypadkach przez prywatne osoby. Ponieważ socjalizm gwarantował każdemu prawo do pracy, nikt w zasadzie nie przejmował się tym, jaka jest relacja między kształceniem zawodowym a rynkiem pracy. Sytuacja radykalnie się zmieniła po roku 1990.

Być może ktoś zauważył, że w „Dokumentacji pierwszego niemiecko-polskiego sympozjum na temat kształcenia zawodowego” jest zamieszczony mój tekst, w którym między innymi przedstawiłem wyniki analizy ogłoszeń publikowanych na łamach *Gazety Dolnośląskiej*, w której proponowano pracę. Stwierdziłem wówczas, że w owych ogłoszeniach na ogół informacje dotyczące wykształcenia jako elementu kwalifikacji są ogólnikowe, czasami eksponowano jedynie wymagania dotyczące poziomu tegoż wykształcenia. W ogłoszeniach, w których określono umiejętności wymagane przez pracodawców, najczęściej powtarzały się oczekiwania dotyczące posługiwania się językiem angielskim, obsługi komputera i kierowania samochodem (prawo jazdy)<sup>1</sup>. Ogłoszenia o pracy zamieszczone na łamach tejże gazety w roku 1998 są podobne, z tą różnicą, że w bieżącym roku coraz częściej wymagana jest znajomość języka niemieckiego.

Reakcją na oferty rynku pracy jest funkcjonujący rynek edukacyjny. Powstałe firmy edukacyjne, państwowe, prywatne, spółdzielcze oferują rozmaite

formy kształcenia. W codziennych gazetach w miejscach, gdzie zamieszczane są tak zwane „ogłoszenia drobne” wydziela się dział pod nazwą „nauka”, w którym właściciele firm edukacyjnych reklamują swoje usługi. Ponieważ, jak wspomniałem, najczęściej w ogłoszeniach pojawiają się wymagania znajomości języka angielskiego, obsługi komputera i prowadzenia samochodu, toteż relatywnie najwięcej ogłasza się firm wyuczających tych umiejętności. Są to z reguły bardzo lakoniczne ogłoszenia. Na przykład: „Angielski”, „Angielski w Anglii”, „Niemiecki”, „Komputer indywidualnie”, „Komputer – tanio profesjonalnie”, „Kursy komputerowe”, „Prawo jazdy”, „Prawo jazdy bezstresowo”, „Nauka jazdy”. Przy tego typu ogłoszeniach podany jest tylko numer telefonu. Niektóre firmy oferujące powyższe usługi reklamują je podając bardziej szczegółowe informacje. Na przykład: „Demostenes. Wakacyjny kurs językowy. Tylko małe grupy” lub »Profesjonalny pracownik biurowy«. Komputery, Internet, zainwestuj w siebie – jesteś tego warta”.

Ponieważ na rynku pracy w dalszym ciągu poszukiwani są pracownicy „posiadający średnie lub wyższe wykształcenie”, rynek edukacyjny natychmiast na to zareagował w postaci utworzenia sieci szkół prywatnych, spółdzielczych i zreformowania programu nauczania w szkołach państwowych – szczególnie liceach ogólnokształcących.

Oto bowiem nastąpiła zmiana oferty edukacyjnej liceów ogólnokształcących. 42 licea ogólnokształcące we Wrocławiu i województwie wrocławskim oferują 23 profile kształcenia w tym niektóre z nich

<sup>1</sup> Kargul J.: *Kształcenie zawodowe na uniwersytetach a oferty rynku pracy*. W: B. Butrymowicz, M. Elichler, H. Griese Hrsg. : *Kształcenie zawodowe polskiej młodzieży w Dolnej Saksonii*. Impuls, Kraków 1995, s.186.

podobne do techników, jak na przykład: informatyczny (15 szkół), ekologiczny (6), techniki biurowej (3 szkoły), ekonomiczny (1), rynek papierów wartościowych (1), reklama i media (1), techniczny (1), reporterski (1), turystyczny (1), promocji zdrowia (1), architektoniczny (1). Podobne kierunki kształcenia oferowane już jako specjalności odnajdziemy w informacjach o szkołach średnich zawodowych. Jak więc widać średnie szkoły ogólnokształcące stosunkowo szybko zareagowały na wyzwanie (oczekiwanie) rynku pracy, który zgłasza do tej pory zapotrzebowanie na pracowników legitymujących się określonymi umiejętnościami. W związku z tym rodzi się jednak pytanie, czy szkoły ogólnokształcące, które jako główne zadanie miały i chyba jeszcze mają przygotować do studiów wyższych, podejmują słuszne decyzje w postaci uruchamiania kształcenia zawodowego czy parazawodowego?

Inne profile liceów ogólnokształcących to administracyjno-prawny, matematyczno-informatyczny, prawno-sportowy, teatralny, kulturoznawczy, które wprawdzie nie mają jak poprzednie ściśle charakteru „zawodowego”, niemniej jednak też wyręczają specjalistyczne szkoły w przygotowaniu do określonego rodzaju zajęć. Wszystkie licea prowadzą naukę języka angielskiego i niemieckiego. Niektóre prócz tych jeszcze oferują naukę rosyjskiego i francuskiego. Żadne z nich nie oferuje nauki łaciny, która, jak wiemy, kilkadziesiąt lat temu dominowała w liceach ogólnokształcących. Rzecz jasna, że prócz tych profili kształcenia prawie każde z liceów proponuje naukę w tak zwanym profilu podstawowym oraz tradycyjne profile, które

były uruchamiane w liceach przed rokiem 1989, takie jak biologiczno-chemiczny, matematyczno-fizyczny, przyrodniczy, sportowy, językowy.

W funkcjonujących 14 wrocławskich liceach niepublicznych nie spotyka się oryginalnych czy też egzotycznych profili, prócz jednego, które oferuje przede wszystkim kształcenie artystyczne w następujących kierunkach: animacji kulturalnej, fotografii artystycznej, literacko-dziennikarskim, plastycznym i teatralnym. Podobnie jak w liceach publicznych każda szkoła uczy języka angielskiego i niemieckiego, kilka włoskiego, hiszpańskiego, francuskiego i rosyjskiego oraz jedna łaciny.

Jeżeli zatem licea ogólnokształcące przejmują funkcje szkół zawodowych, a nawet ośrodków kształcenia kursowego (obsługa komputera, fotografii artystycznej), jeżeli każdy kto zgłosi działalność gospodarczą, w dalszym ciągu może uruchomić firmę edukacyjną bez żadnego wglądu kuratorium oświaty, jeżeli przygotowanie do pracy na określonym stanowisku (na przykład „przedstawiciela handlowego”) można zdobyć zarówno na krótkotrwałym kursie, jak i w szkole średniej lub wyższej, to można mówić o **destrukcji rynku edukacyjnego**.

Skorzystanie z oferty edukacyjnej szkół i firm kształcenia kursowego absolutnie nie oznacza automatycznego zatrudnienia czy też nawet w ogóle znalezienia pracy zgodnej z kwalifikacjami nabytymi podczas nauki w szkole czy na kursie.

**Destrukcja kwalifikacji zawodowych** polega na tym, że tradycyjnie rozumiane kwalifikacje jako „jakość i zakres przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu, na które

składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe<sup>2</sup> przestaje obowiązywać. Taki wniosek można wyciągnąć śledząc oferty pracodawców poszukujących pracowników na stanowiska „przedstawicieli handlowych”, „kierowników działów sprzedaży”, których jest najwięcej. W ogłoszeniach tych nie podaje się wymagań w zakresie rodzaju wykształcenia, a nie zawsze podawane są wymagania dotyczące poziomu ukończonej szkoły. Piszemy bowiem na ogół tak: „Wymagania: wykształcenie średnie lub wyższe”, względnie: „Wykształcenie co najmniej średnie pożądane”, lub: „Wykształcenie wyższe”. Tak więc poziom i rodzaj wykształcenia nie jest istotny dla osoby podejmującej się pracy w tym charakterze. Nie spotkałem ogłoszenia, w którym wymagano by od kandydata legitymowania się wiedzą zawodową. Oto kilka przykładów wymagań, jakie stawiają pracodawcy. Zakłady chemii gospodarczej poszukując „kierownika działu sprzedaży” wymagania kwalifikacyjne określiły następująco: „wykształcenie wyższe, kreatywność i upór w realizacji wyznaczonego celu, mile widziana znajomość branży”. Firma farmaceutyczna poszukując przedstawicieli regionalnych ds. promocji i sprzedaży leków przedstawiła taką oto listę wymagań od kandydatów na to stanowisko: „wykształcenie wyższe, medyczne, nauki naturalne,

<sup>2</sup> W Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s.153–154.

AWF, ekonomiczne, doświadczenie na podobnym stanowisku będzie dodatkowym atutem, prawo jazdy, telefon domowy, mile widziana znajomość języka angielskiego, pełna dyspozycyjność. Ponadto od kandydatów oczekujemy doskonałych zdolności komunikacyjnych i organizacyjnych, inicjatywy, entuzjazmu, zaangażowania, niezależności i konsekwencji w realizacji wytyczonych celów”. Jak więc widać zdaniem pracodawców pracownikiem nadającym się na to stanowisko może być zarówno lekarz, jak i nauczyciel wf., chemii czy geograf jak i ekonomista, jeżeli spełni dodatkowe warunki, które mają charakter raczej cech osobowościowych niż uzdolnień i zainteresowań zawodowych, które jako składnik kwalifikacji zawodowych eksponują pedagogicy. Wydawnictwo Szkolne PWN poszukując specjalisty ds. marketingu stawia następujące wymagania kandydatom: „wykształcenie wyższe, znajomość obsługi komputera, zdolności organizacyjne, komunikatywność, prawo jazdy kategorii B. Mile widziana znajomość rynku szkolnego lub środowiska nauczycielskiego”. Z kolei firma reklamująca się jako dystrybutor produktów branży FMCG (?) od kandydata na przedstawiciela handlowego wymaga: wykształcenia minimum średniego, dyspozycyjności, kreatywności, inicjatywy, własnego samochodu.

Przedstawione wyżej oczekiwania są typowymi wymaganiami, jakie pracodawcy stawiają kandydatom do pracy na te stanowiska. Ich analiza prowadzi do wniosku, że nastąpiła **destrukcja pojęcia kwalifikacje zawodowe**. Skoro bowiem zatrudnionym na określone stanowisko, może być osoba, która ukończyła

studia wyższe – obojętnie jaki kierunek lub szkołę średnią, zna język, umie prowadzić samochód, umie komunikować się z ludźmi, przejawia inicjatywę, a nie musi znać danej branży, to widać wyraźnie, że szkolnictwo zawodowe wyposażając w określone kwalifikacje (w tym przypadku handlowe) jest w zasadzie zbędne. Bowiem wymienione umiejętności można nabyć na kursie, a cech osobowości w trakcie nauki szkolnej lub studiów można w ogóle nie wykształcić. Przykładem destrukcji kwalifikacji zawodowych są ogłoszenia osób poszukujących pracy w Krakowie.

We Wrocławiu stosunkowo rzadko ukazują się ogłoszenia absolwentów Uniwersytetu Wrocławskiego poszukujących pracy. W Krakowie każdego dnia kilkunastu absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego zamieszcza takie ogłoszenia i podobnie postępują absolwenci krakowskiej Akademii Ekonomicznej. Pragnę zwrócić uwagę, że ogłaszający się absolwenci UJ czy Akademii Ekonomicznej rzadko kiedy informują o swojej wyuczonej specjalności, natomiast eksponują dodatkowe kwalifikacje i umiejętności – przeważnie prawo jazdy, język obcy i umiejętności obsługi komputera. Typowe ogłoszenie absolwenta UJ: „Mgr UJ, dyspozycyjna, 24 lata, prawo jazdy, komputer, niemiecki, doświadczenie w pracy biurowej” lub: „UJ, humanistka, odpowiedzialna, dyspozycyjna, francuski, angielski, obsługa komputera, szuka pracy biurowej”. Absolwenci akademii ekonomicznej podają wprawdzie specjalność, ale również eksponują dodatkowe kwalifikacje, na przykład: „Absolwentka AE, zarządzanie i marketing, angielski biegle, francuski, komputer,

prawo jazdy – podejmie stałą pracę”, lub „Absolwentka AE, specjalizacja handel zagraniczny, angielski, niemiecki, obsługa komputera, doświadczenie, ambitna, dyspozycyjna”.

Po przestudiowaniu ogłoszeń absolwentów szkół wyższych poszukujących pracy nasuwa się refleksja, że wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów absolwenci szkół wyższych traktują na równi z umiejętnościami zdobytymi na krótkoterminowych kursach. Kiedy cztery lata temu przeanalizowałem rynek pracy w kontekście kształcenia uniwersyteckiego, wówczas cały wywód zakończyłem między innymi takim pytaniem, na które nie znalazłem odpowiedzi: „Czy brak zapotrzebowania, na specjalistów z wykształceniem uniwersyteckim jest tylko czasowym zjawiskiem, wynikającym z dynamicznie zachodzących zmian społecznych w dobie transformacji ustrojowej mającej miejsce w naszym kraju, czy też jest to trwała tendencja”<sup>3</sup>. Dziś jestem skłonny przychylić się do wniosku, że jest to trwała tendencja, bowiem nastąpiła destrukcja kwalifikacji zawodowych.

**Destrukcja wzoru ideału mistrzostwa zawodowego** jest w moim przekonaniu kolejnym zjawiskiem, jakie można zaobserwować na rynku pracy. Analiza bowiem rozwoju zawodowego pracownika dokonywana przez pedagogów w czasach PRL prowadziła do wniosku, że człowiek pracujący w zakładzie pracy może osiągnąć tak zwane mistrzostwo

<sup>3</sup> J. Kargul: *Kształcenie zawodowe na uniwersytetach a oferty rynku pracy*. W: B. Butrymowicz, M. Eichler, H.M. Griese: *Kształcenie zawodowe polskiej młodzieży w Dolnej Saksonii*. Impuls 1995, s.185–187.

jako największy stopień wtajemniczenia zawodowego. Mistrzostwo zawodowe jak swego czasu pisałem, „charakteryzuje się nie tylko sprawnością i skutecznością działania, ale samodzielny i oryginalnym rozwiązywaniem problemów oraz umiejętnością twórczego podejścia do każdego problemu pracy zawodowej. W fazie mistrzostwa następuje pełna integracja wiedzy teoretycznej i doświadczenia zawodowego przy jednoczesnym wykształceniu twórczej postawy. W fazie mistrzostwa zawodowego pracownik jako specjalista w danym zawodzie może podjąć działalność pedagogiczną i swoją wiedzę oraz doświadczenie zawodowe przekazywać młodszemu pokoleniu”<sup>4</sup>.

Analizując treść ogłoszeń prasowych można spostrzec, że te umiejętności i cechy osobowości, które w czasach PRL człowiek wykształcał w procesie dojrzewania i działalności zawodowej w obecnym czasie są wymagane od kandydatów do zajmowania stanowisk zarówno kierowniczych, jak i nie kierowniczych już w momencie rozpoczynania pracy. Z kolei na skutek ciągłej konkurencji, jaka ma miejsce w procesie pracy trudno mówić, o tym, aby ktoś dzielił się swym doświadczeniem zawodowym z innymi, bowiem tym samym przestałby być lepszym od innych, a w świecie konkurencji pracodawca zawsze będzie się starał zatrudnić lepszego pracownika, ponieważ leży to w jego własnym interesie.

Kończąc to wystąpienie pragnę przypomnieć, że kilka lat temu w obszer-

nym artykule starałem się udowodnić hipotezę, że głoszenie idei „wszechstronnego rozwoju osobowości” w kształceniu dorosłych i wszelkie próby jej realizacji w dzisiejszych czasach są po prostu anachronizmem<sup>5</sup>. Analiza materiału empirycznego, jakim dla mnie są ogłoszenia prasowe zarówno poszukujących pracy, jak i pracodawców, utwierdza mnie w tym przekonaniu. Poetyckie i głęboko humanistyczne wizje człowieka umiającego głęboko przeżywać świat wartości kultury, realizującego autoteliczne cele poprzez uczestnictwo w kulturze, rozumiejącego problemy globalne, myślącego kategoriami globalnymi, a jednocześnie jednostki czynnej w życiu społecznym i politycznym, jednostki mającej poczucie obywatelstwa, jednostki mającej poczucie przynależności narodowej – zderzają się tu z wizjami pragmatycznego pracownika umiającego skutecznie rozwiązywać problemy pracy zawodowej, awansującego i odnoszącego sukces zawodowy.

---

<sup>4</sup> J. Kargul: *Rozwój zawodowy człowieka a proces doskonalenia*. *Oświata Dorosłych* 1975 nr 7–8, s. 421–422.

---

<sup>5</sup> J. Kargul: *W kwestii wszechstronnego rozwoju osobowości w kształceniu dorosłych*. W: J. Skrzypczak: *Strategie kształcenia dorosłych*. *Studia Pedagogiczne* t. VII 1991, s. 97–107.

## BEZROBOTNA MŁODZIEŻ WOBEC DALSZEJ EDUKACJI

Zmieniającej się sytuacji społecznej, gospodarczej i politycznej w naszym kraju towarzyszą także przemiany w edukacji. Chodzi tu nie tylko o zmiany dotyczące organizacji i struktury szkolnictwa, finansowania oświaty czy sytuacji nauczyciela. Transformacja ustrojowa wymaga również przemian świadomości ludzi zarówno nauczycieli i wychowawców, jak i tych, do których kierowane są oferty oświatowe. W przypadku tych ostatnich, istotnym elementem tej przemiany jest kształtowanie w nich umiejętności dostrzegania w aktywności edukacyjnej szans dla lepszego funkcjonowania w społeczeństwie, a dla niektórych wręcz instrumentu adaptacji do trudnych, wciąż zmiennych warunków życia.

Bezrobotni to bez wątpienia kategoria społeczna ludzi, którzy najdotkliwiej odczuwają negatywne, uboczne skutki reform ustrojowych w Polsce. To właśnie oni szczególnie narażeni są na zjawisko tzw. „wykluczenia społecznego”. Przedłużający się okres pozostawania bez pracy, będąca jego wynikiem presja i „naznaczanie” społeczne, złe warunki materialne, kłopoty rodzinne, a także obciążenie psychiczne tworzą rzeczywiste – a na pewno subiektywnie odczuwane – bariery dla powrotu bądź rozpoczęcia normalnego funkcjonowania w życiu osobistym i społecznym.

Poszukując sposobów przełamywania tej trudnej sytuacji (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym) warto zastanowić się nad tym, na ile edukacja postrzegana jest przez bezrobotnych jako skuteczne narzędzie w procesie wychodzenia z ich kryzysowego położenia.

Jednym z celów badań prowadzonych w lipcu i wrześniu 1997 roku, było określenie stosunku młodych bezrobotnych do edukacji. Badaniami objęto 388 bezrobotnych zarejestrowanych w rejonowych urzędach pracy na terenie województwa lubelskiego. Respondentów dobrano w sposób losowy spośród osób w kategorii wiekowej 17–30 lat.

Sygnalizując częściowe rezultaty oraz najważniejsze wnioski z tych badań, skoncentruję się na omówieniu następujących problemów:

1. Jakie miejsce wśród różnorodnych celów życiowych (wartości) bezrobotnych zajmują wartości edukacyjne?
2. Jakie są opinie badanych na temat czynników osiągnięć ludzkich, w tym w szczególności – na ile w tej roli doceniana jest działalność kształceniowa?
3. Czy i w jakim stopniu aktywność edukacyjna postrzegana jest przez respondentów jako sposób przeciwdziałania bezrobociu?

Tabela 1. Orientacje życiowe młodych bezrobotnych

Typy orientacji życiowych	Liczba wyborów	Procent
Orientacja prorodzinna	229	59,0 %
Orientacja promaterialna	56	14,4 %
Orientacja prozawodowa	51	13,2 %
Orientacja proedukacyjna	41	10,6 %
Orientacja prospołeczna	11	2,8 %
Razem	388	100,00 %

1. Jakie formy aktywności edukacyjnej preferuje bezrobotna młodzież?
2. Co dla badanych oznacza pojęcie „człowiek wykształcony”?
3. Jak przedstawia się rzeczywisty stan aktywności edukacyjnej badanych?

Młodzi bezrobotni największe znaczenie przypisują prorodzinnym celom życiowym. Spośród 13 kategorii odpowiedzi prawie połowa badanych (48,2%) najbardziej ceniła zapewnienie sobie udanego życia rodzinnego. Tendencja do przypisywania szczególnego znaczenia życiu rodzinnemu występuje od dziesięcioleci w wielu badaniach prowadzonych w Polsce<sup>1</sup>. Ciekawa praca zawodowa była drugą pod względem częstości wyborów kategorią odpowiedzi. Udzieliło jej jednak czterokrotnie mniej respondentów (12,1%) niż w przypadku udanego życia rodzinnego. Wydaje się, że dla bezrobotnych praca zawodowa powinna być szczególnie ważna, toteż tak słabe docenianie tej wartości jest niepokojące.

<sup>1</sup> Por.: A. Sokolowska: *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa 1967, PWN; M. Łoś: *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972, PWN; M. Misztal: *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1990, PWN.

Jedynie co jedenasty z badanych (8,8%) uznał zdobycie jak najwyższego wykształcenia za swój naczelnny cel życiowy. W porównaniu z wynikami innych badań nad wartościami cenionymi przez młodzież z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, taki procent wyborów tej kategorii odpowiedzi można uznać za zaskakująco niski. Dane z badań pozwoliły wyróżnić 5 typów orientacji życiowych, reprezentowanych przez badanych. Kumulacja odpowiedzi, charakterystycznych dla poszczególnych orientacji życiowych, wskazuje na bardzo silną dominację postaw zorientowanych na wartości rodzinne oraz słabe docenianie przez badanych wartości związanych z edukacją. Wyżej od edukacyjnych cenił się cele związane z założeniem rodziny i jej prawidłowym funkcjonowaniem, ale także z uzyskaniem wysokich dochodów i posiadaniem dóbr materialnych, świadczących o statusie ekonomicznym jednostki oraz cele dotyczące zawodu bądź pracy. Natomiast najsłabiej cenił się wartości prospołeczne, przez które rozumie się działanie społeczne dla dobra innych, aktywność społeczną i polityczną, przynależność do organizacji i stowarzyszeń.

Potwierdzają to również deklaracje respondentów, dotyczące najmniej istotnych dla nich celów życiowych. Badani najmniejsze znaczenie przywiązują do wartości charakterystycznych dla orientacji prospołecznej (61,5%). Znaczna część respondentów nie ceni również celów życiowych, składających się na orientację proedukacyjną (17,8%). Oznacza to, że osoby te zupełnie nie interesują się sprawami własnego kształcenia, czyli nie przejawiają żadnych aspiracji edukacyjnych. Młodzi bezrobotni natomiast rzadziej odrzucają wartości promaterialne (10,3%) oraz prozawodowe (8,3%), najrzadziej zaś prorodzinne (2,1%).

Szczególnie niepokojący jest fakt, że niespełna co dziesiąty wśród respondentów uznał edukację za naczelną wartość w swoim życiu i jednocześnie prawie co szósty z nich stwierdził, że edukacja jest najmniej istotną dla niego rzeczą. Dane te stają się szczególnie alarmujące, gdy jeszcze raz uzmysłowimy sobie, iż dotyczą one ludzi stosunkowo młodych, czyli tych, którzy potencjalnie posiadają największe jeszcze możliwości poprawy swej sytuacji życiowej (jako bezrobotni) poprzez podniesienie, uzupełnienie lub modernizację swego wykształcenia czy kwalifikacji zawodowych.

Interesujących spostrzeżeń dostarcza analiza opinii badanych na temat czynników, które ich zdaniem aktualnie wpływają na osiągnięcia ludzi. Poglądy te w znacznej mierze mogą tłumaczyć zjawisko rzadkiego doceniania przez respondentów wartości edukacyjnych. Zdecydowanie najwięcej osób (41,5%) uznało, że czynnikami najsilniej determinującymi osiągnięcia ludzkie są: pochodzenie społeczne, oparcie w rodzinie

i pozycja społeczna rodziców. Wynik taki koresponduje z wcześniej przedstawioną tendencją do szczególnego doceniania przez respondentów wartości prorodzinnych. Być może właśnie to, że rodzina stanowi oparcie dla badanych osób w trudnej sytuacji bezrobotnych, a wręcz zawdzięczają jej oni to, co w życiu osiągają, staje się powodem przypisywania jej największego znaczenia wśród innych celów życiowych.

Kolejnym czynnikiem wymienianym jako najbardziej wpływający na realizację zamierzeń ludzi w naszym kraju, są w opinii badanych znajomości i poparcie innych znaczących osób (17,8%). Jak pokazują inne badania<sup>2</sup>, bezrobotni często tłumaczą swoje niepowodzenia życiowe i zawodowe winą bądź nieuczciwością innych. Często również cechuje ich brak zaufania do władzy i panującego porządku społecznego. W ich mniemaniu wiele osób, którym się „powiodło”, zawdzięcza swe osiągnięcia właśnie szczególnym znajomościom lub układom personalnym. Ta odpowiedź padała jednak ponad dwa razy rzadziej niż poprzednia.

Wśród determinantów ludzkich osiągnięć na trzecim z kolei miejscu wymieniano wiedzę i kwalifikacje (15,7%). Oznacza to, że więcej niż szósta część badanych uznała, iż te czynniki w największym stopniu pozwalają ludziom osiągać zamierzone cele życiowe. Prawie zupełnie zaś nie docenia się wykształcenia jako środka w realizacji swych zamierzeń. Jak widać, edukacja traktowana jako wartość auto-

<sup>2</sup> Zob.: A. Lipka: *Indywidualne koszty bezrobocia*, „Polityka Społeczna”, 1992, nr 3 L. Frąckiewicz: *Bezrobocie jako problem społeczny*. J. Sztumski: *Społeczne skutki bezrobocia młodocianych*. „Polityka Społeczna”, 1991, nr 10.



teliczna, nie stanowi obiektu dążeń bezrobotnych, nie jest też w zasadzie traktowana przez większość z nich jako instrument służący osiągnięciu innych istotnych dla nich celów. Powyższe poglądy bezrobotnych odnosiły się do znaczenia poszczególnych czynników osiągnięć ludzkich w obecnej sytuacji naszego kraju. Charakteryzują więc one nie tyle wewnętrzne przekonania badanych osób na temat subiektywnego znaczenia tych determinantów, lecz raczej ocenę rzeczywistości, w której żyją. To, jak rzeczywiście cenią sobie badani poszczególne uwarunkowania osiągnięć, pokazują odpowiedzi na pytanie: „Co powinno decydować o osiągnięciach ludzi?”. Uzyskane wyniki są diametralnie różne od poprzednich. Ponad połowa badanych (52,6%) uważa, że o tym, co udaje się nam zrealizować, powinny decydować wiedza i kwalifikacje. O wiele więcej osób niż w poprzednim pytaniu (13,7%) życzyłoby sobie, aby poziom wykształcenia znacząco wpływał na realizację planów życiowych. Jednocześnie niewielu badanych (2,8%) stwierdziło, że pochodzenie społeczne, oparcie w rodzinie i pozycja rodziców powinny w zasadniczy sposób decydować o powodzeniu w realizacji zamierzeń życiowych. Natomiast nikt z respondentów nie uznał, że znajomości i poparcie powinny determinować poziom osiągnięć ludzkich. Jak widać, istnieją znaczące rozbieżności pomiędzy tym, jak bezrobotni postrzegają rzeczywiste uwarunkowania realizacji własnych planów życiowych, a jak wyobrażają sobie właściwe determinanty ludzkich osiągnięć. Jednak to, że w sytuacji, w jakiej się znaleźli, edukacja (niezależnie, czy pojmowana jako wiedza

i kwalifikacje czy poziom wykształcenia) jest jedynie przez niespełną jedną piątą respondentów traktowana jako najważniejszy czynnik realizacji zamierzeń, nie nastraja optymistycznie. O ile rola, jaką działania edukacyjne powinny spełniać w zakresie przeciwdziałania bezrobociu, a co za tym idzie – postrzeganie przez bezrobotnych realiów, w jakich przyszło im żyć, nie zmienia się, możemy prognozować dalszy spadek znaczenia, jakie przypisuje się edukacji i regres w zakresie planów kształceniowych tej grupy społecznej.

Zdecydowanie lepiej bezrobotni oceniają działania edukacyjne jako sposób na poprawę swej sytuacji życiowej. Większość badanych (63,9%) uznała aktywność edukacyjną za dobry sposób przezwyciężania sytuacji, w jakiej się znaleźli. Zdecydowanie odrzuca taką możliwość prawie co dziesiąty respondent (10,1%), zaś więcej niż jedna czwarta badanych (26%) nie ma w tej kwestii zdania. Traktując tych ostatnich jako niezdecydowanych można założyć, że przedłużający się okres pozostawania bez pracy oraz związane z tym psychospołeczne oraz ekonomiczne konsekwencje, nie pozwolą im w najbliższym czasie przekonać się o skuteczności działań edukacyjnych w wychodzeniu z sytuacji bezrobotnego. Potencjalnie więc są to osoby, które powiększą grupę sceptycznie nastawionych do aktywności tego rodzaju.

Bezrobotni odnoszą się pozytywnie lub negatywnie do działań edukacyjnych z różnych względów. Wśród odpowiadających pozytywnie na pytanie o skuteczność podejmowania trudu kształcenia się dominuje pogląd, że działania edukacyjne podnoszą wykształcenie i dają

Tabela 2. Czynniki osiągnięć ludzkich w opiniach młodzieży bezrobotnej

Czynniki osiągnięć ludzkich	Aktualnie decydują			Powinny decydować		
	N	%	Ranga	N	%	Ranga
Pochodzenie społeczne, oparcie w rodzinie, pozycja społeczna rodziców	161	41,5%	1	11	2,8%	7
Znajomości, poparcie	69	17,8%	2	0	0,0%	11
Wiedza, kwalifikacje	61	15,7%	3	204	52,6%	1
Szczęście, przypadek	27	7,0%	4	3	0,8%	8
Udział we władzy politycznej	23	5,9%	5	1	0,3%	10
Zaradność życiowa	15	3,9%	6	18	4,6%	5
Pracowitość, obowiązkowość	14	3,6%	7	42	10,8%	3
Poziom wykształcenia	12	3,1%	8	53	13,7%	2
Inteligencja, zdolności	3	0,8%	9	40	10,3%	4
Umiejętność współżycia z ludźmi	3	0,8%	9	13	3,4%	6
Działalność społeczna	0	0,0%	11	3	0,8%	8
Razem	388	100%		388	100%	

zawód (38,3%). Kolejną pod względem ilości wyborów była opinia, że zwiększają one szansę na znalezienie pracy (29%), a następną, że umożliwiają zdobycie lepszej pracy (13,3%). Inne powody, dla których warto podejmować kształcenie, to w opiniach respondentów wiedza, jaką daje (9,3%) możliwość realizacji zamierzeń i celów życiowych (3,6%), a także rozwój zainteresowań i zdolności (3,2%). Jak widać, wśród motywów podejmowania aktywności edukacyjnej dominują typowo praktyczne. Uogólniając, bezrobotni, jeżeli już w ogóle podejmują kształcenie, to robią to ze względu na zwiększenie szans na zdobycie pracy bądź dla uzyskania lepszego zatrudnienia niż to, jakie jest im najłatwiej dostępne. Traktowanie edukacji w taki właśnie instrumentalny sposób jest w przypadku badanych osób całkiem

zrozumiałe. Martwi natomiast fakt, że istnieje spory odsetek bezrobotnych, którzy nie postrzegają edukacji jako środka wyjścia z kryzysowej sytuacji bądź nie mają w tym względzie żadnego zdania.

Badani, którzy zdecydowanie odrzucają możliwość podjęcia jakichkolwiek działań edukacyjnych, wyrażają pogląd, iż nie zwiększają one szans na znalezienie pracy (45% tej kategorii osób) bądź też, że posiadane przez nich wykształcenie, kwalifikacje czy zawód są wystarczające i żadna dalsza działalność w tym kierunku nie ma sensu (32,5%). Wśród tych ostatnich znaczną część stanowili bezrobotni z wykształceniem wyższym i pomaturalnym (57%), a także osoby najstarsze w badanej grupie (61% stanowiły osoby w wieku 28–30 lat). Inne, rzadziej wymieniane powody to: brak

czasu, kłopoty finansowe, słaba dostępność do różnych form edukacyjnych oraz przeświadczenie, że aby poradzić sobie z trudną sytuacją bezrobotnego wystarczająco posiadane zdolności i chęci.

Spośród różnych form aktywności edukacyjnej, badani bezrobotni najchętniej wybraliby szkoły, których ukończenie daje wyższy niż dotychczasowy poziom wykształcenia (33,8% ogółu badanych), a w następnej kolejności kursy, których ukończenie podwyższa kwalifikacje w posiadanym zawodzie (16,8%). Wyniki takie wydają się przeczyć poprzednio przytaczanym danym, według których to nie poziom wykształcenia, lecz wiedza i kwalifikacje zawodowe były bardziej pożądaną wartością edukacyjną. To, co może tłumaczyć fakt stosunkowo częstego opowiadania się za szkołami zapewniającymi wyższy poziom wykształcenia, jest młody wiek dużej części respondentów oraz to, że badania prowadzone były tuż po ukończeniu przez wielu z nich pewnego etapu kształcenia (byli to absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, liceów ogólnokształcących lub techników). Dla znacznej części z nich nauka na wyższych szczeblach kształcenia stanowi odroczenie sytuacji bezrobocia (z którą się już na krótko zdążyli zetknąć) o kilka następnych lat przez pozostanie na utrzymaniu rodziny. Dla innych, podjęcie nauki w systemie zaocznym czy wieczorowym, stwarza szansę zwiększenia swej konkurencyjności na rynku pracy przy jednoczesnym utrzymaniu statusu bezrobotnego, co również w niektórych przypadkach było rzeczą istotną.

Respondenci, wybierający kursy jako najbardziej odpowiednią dla nich

formę aktywności edukacyjnej, to osoby spośród starszych roczników, jednocześnie posiadające stosunkowo niski poziom wykształcenia.

Wśród dziedzin wiedzy, w których badani pragnęliby podjąć kształcenie, najwięcej osób wybierało ekonomię, księgowość i finanse (19,0%). Następnymi najczęściej wymienianymi dziedzinami były nauki ścisłe, techniczne i przyrodnicze (16,7%), a nieco rzadziej różne dziedziny zawodów robotniczych (15,1%), nauki społeczne i humanistyczne (13,8%), informatyka i obsługa komputera (12,2%) oraz handel, gastronomia i usługi (8,7%).

Człowiek wykształcony według badanych, to przede wszystkim osoba inteligentna. Najwięcej bezrobotnych, bo 1/3 badanej grupy, właśnie inteligencję uznała za najważniejszy atrybut ludzi wykształconych. Interpretacja takich opinii nie jest jednak łatwa. Wynika to z faktu różnego rozumienia pojęcia inteligencji. Funkcjonuje bowiem przekonanie o dziedzicznym jej charakterze, traktujące ją jedynie jako pewien wrodzony potencjał poznawczy i umysłowy człowieka. Z drugiej zaś strony powszechne jest także rozumienie jej jako zespołu cech, czy właściwości ludzkich, nabytych w trakcie szeroko rozumianego uczenia się społecznego, co często prowadzi do utożsamiania inteligencji z posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Niezależnie jednak od przyjętej definicji można zgodzić się, że jest to dyspozycja sprzyjająca prowadzeniu aktywności edukacyjnej.

Kolejnym zestawem cech przypisywanych człowiekowi wykształconemu są mądrość, rozsądek i zaradność. Taką opinię wyraziło jednak już tylko 15,5%

badanych. Niewiele mniej osób (14,7%) kojarzyło wykształcenie z rozległą wiedzą ogólną i specjalistyczną, a także z samym faktem legitymowania się dyplomo-

mem wyższego wykształcenia (13,1%). Pełniejsze zestawienie odpowiedzi na pytanie o cechy człowieka wykształconego prezentuje tabela 3.

Tab. 3. Cechy człowieka wykształconego

Cechy człowieka wykształconego	Liczba wyborów	Procent
Inteligentny	129	33,2%
Kulturalny, dobrze wychowany	29	7,5%
Mądry, rozsądny, zaradny	60	15,5%
Z rozległą wiedzą	57	14,7%
Posiadający wyższe wykształcenie	51	13,1%
Dobry fachowiec i pracownik	34	8,8%
Zdolny i twórczy	19	4,9%
Inne cechy	9	2,3%
Razem	388	100 %

Dotychczas prezentowane dane stanowiły w większości obraz życzeń i pragnień badanych bezrobotnych, odnoszących się do ich własnej aktywności edukacyjnej. Poniżej prezentowane są wyniki, charakteryzujące bardzo ogólnie rzeczywisty stan działań kształceniowych respondentów. Spośród wszystkich badanych, jedynie co siódmy, będąc już osobą bezrobotną, podejmował i ukończył pewne działania edukacyjne (13,9%). W przypadku 26% tych osób były to różne formy szkolne, zaś pozostałe 74% podejmowało pozaszkolną aktywność edukacyjną. W okresie prowadzenia badań, co szósty respondent prowadził działania kształceniowe (16,5%), przy czym zaobserwowano nieznaczną przewagę osób uczących się w szkołach (53,1%) nad korzystającymi z nieszkolnych form (46,9%). Zamiar pod-

jęcia w najbliższej przyszłości działań edukacyjnych zadeklarowało już znacznie więcej badanych (40,7%). Ponad połowa z nich (51,9%) wybierała formy nieszkolne, nieco mniej szkolne (42,4%), a w przypadku 5,7 % nie określono charakteru przyszłej aktywności edukacyjnej.

Optymistyczny jest fakt, że duży odsetek badanych osób deklaruje chęć podwyższenia swojego wykształcenia lub kwalifikacji. Optymizm ten jednak burzą dwa spostrzeżenia. Po pierwsze nie możemy mieć pewności, że zadeklarowane działania będą rzeczywiście realizowane. Po drugie zaś, pewną część spośród tych, którzy zakładali swą przyszłą aktywność edukacyjną stanowiły te same osoby, które bądź w przeszłości, bądź w czasie prowadzonych badań taką aktywność przejawiały. Tak więc uzyskane wyniki nie upoważniają nas

do prognozowania tendencji wzrostowej, jeśli chodzi o liczbę bezrobotnych, angażujących się w działania oświatowe.

Zasygnalizowane tu (w sposób uproszczony) wyniki badań skłaniają do postawienia tezy o dość niskim poziomie dążeń edukacyjnych wśród młodzieży bezrobotnej. U większości badanych osób dominują aspiracje związane z prorodzinną orientacją życiową, zaś o wiele rzadziej obserwuje się docenianie wartości proedukacyjnych. Znaczący odsetek bezrobotnej młodzieży uznaje edukację za najmniej istotną w ich życiu wartość. Jest to tym bardziej niepokojące, że badane osoby to ludzie młodzi, którzy posiadają jeszcze stosunkowo największy potencjał do przezwyciężenia trudności wynikających z sytuacji człowieka bezrobotnego. Edukacja, o ile jest w jakimkolwiek stopniu doceniana, to tylko jako wartość instrumentalna, służąca osiągnięciu innych celów życiowych. Biorąc pod uwagę tragiczną sytuację ludzi bezrobotnych, wydaje się, że nie dostrzegają oni

szans wyjścia z kryzysu, jakie mogłaby im stworzyć podjęta przez nich aktywność kształceniowa. Można jednak sądzić, że nie tylko w samych młodych bezrobotnych należy dopatrywać się przyczyn takiego stanu rzeczy. Świadczy o tym zróżnicowanie ocen wartości edukacyjnych jako czynników osiągnięć ludzkich, w zależności od tego, czy rozpatruje się je w kontekście panujących realiów czy też w sytuacji wyidealizowanej.

Prawdopodobnie te same względy decydują również o niskim poziomie rzeczywistej aktywności edukacyjnej wśród badanych. Istotne znaczenie dla omawianych tu problemów ma polityka gospodarcza i oświatowa państwa. Kilka lat temu E.A. Wesołowska słusznie zauważyła, że „zmiany wymaga polityka edukacyjna państwa, które traktowałoby ją jako podstawowy element programu społecznego i swojej społecznej polityki”<sup>3</sup>. Te słowa dzisiaj nie straciły nic na aktualności.

*Artykuł rekomendowany przez Radę Programową Zjazdu Pedagogicznego.*

---

<sup>3</sup> E.A. Wesołowska: *Potrzeby kształcenia dorosłych w Polsce. „Edukacja Dorosłych”* Kwartalnik, ATA Warszawa – Toruń, nr 1/94, s. 77.

# Międzynarodowa współpraca w badaniach i innowacjach pedagogicznych

## Kultura i kształcenie na przełomie wieków – refleksje z Rozmów Salzburskich

Relacje między kształceniem i szeroko rozumianą kulturą były przedmiotem 41 „Rozmów Salzburskich” we wsi Eugendorf koło Salzburga w Austrii, w dniach 12–18 lipca 1998 roku.

Informacje o ubiegłorocznej konferencji jubileuszowej Austriackiego Związku Uniwersytetów Ludowych były zamieszczone w „Edukacji Dorosłych”.

Dobór tematu nie był przypadkowy. Życie współczesne bowiem w swojej złożoności i szumie informacyjnym nakazuje spokojniej sięgać do dorobku kultury na przestrzeni wieków i wykorzystywać jej dobra w toku kształcenia na każdym szczeblu przez całe życie.

Organizatorzy przesłali uczestnikom postawione cele oraz program, który był konsekwentnie realizowany podczas sesji plenarnych, na które składały się referaty, pytania i dyskusje oraz spotkania w zespołach. W tych przypadkach referowano wcześniej zgłoszone zagadnienia lub odbywały się warsztaty.

Do tradycji „Rozmów” należy udział i otwarcie spotkania przez prezydenta Związku Austriackich Uniwersytetów Ludowych. Panią prof. Gertrude Fröhlich-Sandner. Głównymi animatorami „Rozmów” są od kilku lat: dr Annelise Heilinger ze Związku Uniwersytetów Ludowych, mgr Hubert Hummer z Uniwersytetu Ludowego w Linzu oraz dr Ewald Presker dyr. Federalnego Gimnazjum Zawodowego w Grazu.

Zaproszonymi referantami byli:

1. Prof. dr Jacques Le Rider z Uniwersytetu de Paris VIII.
2. Dr Johann Dvořák z Uniwersytetu w Wiedniu.
3. Prof. dr Reinhard Kannonier z Uniwersytetu w Linzu.
4. Sabina Kocot z Instytutu Szkół i dalszego Kształcenia w Soest (Niemcy).

W „Rozmowach” wzięło udział 71 uczestników z 18 krajów, głównie z Europy. Z dalszych krajów były reprezentowane: Izrael i Japonia. Z Polski były cztery osoby. Niżej podpisani ze Stowarzyszenia Oświatowców Polskich oraz dwie osoby z Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Wprowadzenia do sesji plenarnych zawierały idee wynikające z głównego

hasła „Rozmów”. W pierwszym referacie padło pytanie: Czy można mieć niemiłe odczucia z europejskiej kultury? Odpowiedź została udzielona na tle historycznym. Wyodrębniono kulturę indywidualną, grupową i regionalną, multikultury i subkultury. Zwrócono też uwagę na konieczność odróżniania kultury masowej, menedżerskiej, a więc biznesowej od kultury tradycyjnej środowiskowej, rodzinnej, regionalnej, przejawiającej się w różnych formach organizacyjnych (rodzina, oświata, środowisko, samorząd, państwo).

Referent wysunął trzy główne wnioski: 1) przywrócić kulturę wyrugowaną w czasach totalitaryzmu, 2) stworzyć warunki polityczne dla rozwoju kultury przez państwa, aby przeciwstawić się różnym ekstremalnym przeszkodom, 3) zachować proporcjonalność w publikowaniu różnych rodzajów kultury, a więc zachować postawę tolerancji.

W referacie przewijała się idea globalności cywilizacji świata i potrzeba kulturalnego zróżnicowania, a więc wielokulturowości. Nie obyło się bez krytyki postmodernizmu w aspekcie kulturowym ujętym w triadzie: kultura – natura – krytyka.

W referacie prof. Kannoniera pt. „Kwalifikacje kulturalne jako trwałe elementy kształcenia zawodowego” znalazły się próby odpowiedzi na pytanie: dlaczego konieczne są kwalifikacje i kompetencje kulturalne. Referent odpowiedź swoją formował w kontekście: sztuki – kultury – kształcenia w relacji cywilizacja–kultura, uczestnictwa w kulturze, kształcenia humanistyczne, jakości życia, kultury międzyludzkiej. Nie brakowało też odniesień metodologicznych.

W konkluzjach referent postulował zachowanie proporcji między twórczością,

nauką, kształceniem i produkcją oraz upowszechnianiem kultury. Ilustrował to przykładami z poszczególnych znanych mu ośrodków kultury.

Wypowiedź dr Dvořaka korespondowała z poprzednim tematem „Kwalifikacje kulturalne w konfrontacji z kształceniem ogólnym i ekonomizacją”. Główną ideą przewodnią rozwiązań było stwierdzenie o połączeniu rynku kształcenia z udziałem politycznym i ekonomicznym państwa z punktu widzenia potrzeb społecznych, indywidualnych, twórców kultury, sztuki i nauki. Referent odwoływał się przy tym do „Białej Księgi” wydanej przez Unię Europejską, która powinna wpływać na ogólny rozwój kultury, sztuki, nauki i kształcenia dorosłych. Za ważną tezę można uznać wypowiedź, że kultura równa się konsumpcji. Istotne jest zatem, aby kulturę w polityce państwa uznać za ważną inwestycję w jednostki.

Wprowadzenia do problematyki relacji między kulturą i edukacją były dobrą podstawą do prac seminaryjnych w trzech aspektach. Starano się odpowiadać na następujące pytania:

1. Kwalifikacje kulturalne jako składnik kształcenia zawodowego. Jak można rozumieć kwalifikacje kulturalne? Jakie treści i formy są znane lub pożądane?
2. Kwalifikacje kulturalne jako zdolność do krytycyzmu. Czy kwalifikacje kulturalne mogą przyczynić się do powstawania świadomości krytycznej? Jak powinny wyglądać kwalifikacje kulturalne, aby zależności społeczne mogły być przejrzyste? Czy kultura może stawiać opór przeciwko rozbiciu społeczeństwa i stratom politycznym?

3. Kwalifikacje kulturalne w polu widzenia powszechnego wykształcenia ogólnego i ekonomizacji. Jakie znaczenie ma tradycyjna powszechna edukacja dla kwalifikacji kulturalnych. Czy ta edukacja jest przestarzała lub może zyskuje nowe znaczenie? Literatura przeciwko przyspieszeniu.

W odniesieniu do dwóch pierwszych punktów-pytań przedstawiłmy własne stanowisko, które przytaczamy w niniejszym opracowaniu. Gdy chodzi o próbę odpowiedzi na pytanie o kwalifikacje kulturalne jako składnik kształcenia zawodowego, to nasze stanowisko było następujące:

Termin „kultura” jest często używany w naukach humanistycznych i społecznych. Można przyjąć, że jest to historycznie ukształtowany system wytworów materialnych, symbolicznych i społecznych, które są nośnikami wartości i znaczeń dla ludzkości, narodu, plemienia, wspólnoty lokalnej lub innej zbiorowości. Tak pojmowana kultura wpływa na naturę ludzką, osobowość i zachowania się człowieka.

Nas na tym miejscu szczególnie interesuje kultura społeczna, która jest najmocniej związana z kulturą społeczeństwa i zachowaniem grup ludzkich. Przez tak pojmowaną kulturę wchodzi się m.in. w role zawodowe, w stosunki międzyludzkie itp.

Drugi termin to „kwalifikacje”, który został zawarty w tytule. Przez kwalifikacje rozumiemy, zgodnie z dorobkiem, m.in. pedagogiki pracy w Polsce, układy umiejętności nawiązujące do zdobytej wiedzy oraz układy osobowości. Zatem kwalifikacje kulturalne są układami umiejętności, które przejawiają się w zachowaniach jednostek i grup społecznych, szczególnie w pracy.

Procesy pracy przebiegają według postawionych celów. A jakie są cele pracy (wytwórczej i usługowej) współcześnie? Przede wszystkim produkty i usługi powinny być wykonywane na najwyższym poziomie zarówno na rynek krajowy, jak też na eksport. Jeżeli nie będą odpowiadały oczekiwaniom klientów, nie zostaną sprzedane. Jednym z warunków produkcji i usług na wysokim poziomie jest przestrzeganie norm ustalonych przez projektodawców. Do kultury pracy należą zarówno umiejętności, jak i poziom wykonywania zadań. Pracownik nie posiadający kultury ogólnej jak też, w danej chwili specjalności, nie może wykonywać zadań zawodowych, zgodnie z oczekiwaniami jednostek i grup społecznych. Dlatego nowoczesne systemy kształcenia zawodowego jako jeden z celów stawiają zdobywanie kwalifikacji kulturalnych.

W próbie odpowiedzi na postawione przez organizatorów „Rozmów” pytanie drugie zajęliśmy następujące stanowisko:

Skoro przez kwalifikacje kulturalne rozumiemy zespoły umiejętności, nawiązujące do wiedzy oraz układy osobowości w dziedzinie kultury, a także to, że kwalifikacje przejawiają się w działaniach, to z tego wynikają różne konsekwencje, m.in. w zakresie krytyki.

Postawy krytyczne, stosowanie krytyki jest warunkiem wszelkiego postępu, a więc dokonywania zmian na lepsze. Tylko przez krytykę może następować powstawanie nowych lepszych teorii. Te zaś będą coraz pełniej wyjaśniać zjawiska przyrodnicze i społeczne (por. K.R. Popper). Gdy tak spojrzymy na kwalifikacje kulturalne, to można spodziewać się, że krytyka będzie życzliwa i rzeczowa. Nie będzie dotyczyć osób, a jedynie rzeczy (problemów). Nie



będzie naruszać dobrych stosunków między ludźmi jako jednostkami, a jedynie przyczyniać się do postępu w każdej dziedzinie.

Jak zatem powinny wyglądać kwalifikacje kulturalne, aby związki społeczne mogły być przejrzyste? W odpowiedzi na to pytanie warto ciągle pamiętać o źródłach pojęcia „kultura”. Wyraz ten ma wiele znaczeń. Gdy w łacinie kultura znaczy tyle co uprawa, to dziś możemy mówić o pielęgnowaniu rozwoju osoby ludzkiej. A oto jedna z możliwości definicji kultury według psychologa Józefa Kozieleckiego: „Kultura to historycznie ukształtowany system wytworów materialnych, symbolicznych i socjetalnych, które są nośnikami wartości i znaczeń dla ludzkości, narodu, plemienia, wspólnoty lokalnej lub innej zbiorowości, te wytwory działalności wpływają na naturę ludzką, osobowość i style zachowań człowieka. W dużej mierze decydują o jego dobrobycie i dobrostanie. Odgrywają rolę w przystosowaniu się do świata i w rozwoju jednostki oraz społeczeństwa. Por. J. Kozielecki *Transgresja i kultura*. Warszawa 1997, s.181.

Jak wynika w powyższej definicji, to dzięki rozwijającej się kulturze jesteśmy ludźmi. Nie oznacza to absolutnej jednoznaczności, ponieważ kultura powiązana jest z historią, a także z polityką.

Czy kultura może stawiać opór rozbić społeczeństwa i strukturom politycznym? Na to pytanie daliśmy (na próbę) następującą odpowiedź. Odpowiedź powinna być pozytywna, ponieważ kwalifikacje kulturalne będą w posiadaniu dużej części społeczeństwa. Ludzie będą powstrzymywać się od działań nieprzyjaznych, a działać pozytywnie.

Obserwacje współczesnych społeczeństw potwierdzają takie przypuszczenia. Zauważamy bardzo liczne zachowania nieprzyjazne, aż do krańcowych włącznie. Jednocześnie rozwijają się ruchy dobrowolne (wolontarystyczne), mające na celu służbę bezinteresowną ludziom. Chodzi o to, aby te drugie przeważały. Jednocześnie trzeba sobie zdać sprawę z tego, że zdobywanie kwalifikacji kulturalnych jest procesem długim, wymagającym działań na nowych odcinkach, w różnych kręgach społecznych, głównie w rodzinach, w szkołach, w organizacjach młodzieżowych i politycznych, w ośrodkach kultury itp.

Stanowiska nasze spotkały się z zainteresowaniem. Sądzymy, że stało się tak dlatego, że kwestie te w naszych naukach pedagogicznych były szczególnie w latach osiemdziesiątych dość głęboko dyskutowane, m.in. w kontekście programu dziesięciolecia kultury UNESCO.

Wśród referatów i komunikatów wygłoszonych w grupach seminaryjnych na szczególną uwagę naszym zdaniem zasłużyły:

1. D. Findeisen i A. Krajne ze Słowenii – o znaczeniu kultury w okresie przemian społeczno-ekonomicznych,
  2. A. Haselbach z Austrii – o myśleniu krytycznym,
  3. K. Rubovsky z Węgier – o miejscu i typologii edukacji dorosłych,
  4. R. Stang z Niemiec – o kulturze, mediach i kształceniu,
  5. S. Suzuki-Wippich z Japonii – o edukacji dorosłych w Japonii.
- „Rozmowom” towarzyszyły:
- galeria uczestników (każdy prezentował swoje zainteresowania, skąd

przybył i zakresy swojej działalności) z fotografiami wykonanymi przez sekretariat,

- wydawnictwa poszczególnych krajów poświęcone edukacji dorosłych, ale nie tylko,
- warsztaty technik poligraficznych, śpiewu, tańca i krytyki, prowadzone przez specjalnie przybyłych instruktorów z uniwersytetów ludowych,
- wycieczki do instytucji przygotowujących festiwal mozartowski oraz do skansenu wsi z okolic Salzburga.

Doświadczenie i kultura osobista dr Preskera oraz jego współpracowników dr A. Heilingera oraz mgr. H. Hummera przyczyniły się przy pomocy właściciela domu „Rozmów” do pełnego sukcesu imprezy, ważnej dla rozwoju edukacji dorosłych w Europie.

*Tadeusz Alankiewicz  
Stanisław Kaczor*

## **Współpraca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych z instytucjami oświaty dorosłych w Polsce**

Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych (DVV Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) powstał w 1953 roku jako zrzeszenie 11 związków krajowych uniwersytetów powszechnych Republiki Federalnej Niemiec. W 1991 roku dołączyły do niego związki krajowe 5 no-

wych landów Republiki Federalnej. Obecnie 16 związków krajowych, zrzeszonych w Niemieckim Związku Uniwersytetów Powszechnych reprezentuje 1010 uniwersytetów powszechnych oraz 2933 filie (dane z 1996 roku). Średnio uniwersytety powszechne pracują od 30 do 40 tygodni rocznie. W tym czasie organizują one 500 tysięcy kursów o łącznej liczbie 14,9 milionów godzin lekcyjnych, prowadzonych przez 37 tysięcy nieetatowych wykładowców dla 6 milionów 400 tysięcy kursantów (dane z 1995 roku).

Uniwersytety powszechne są placówkami publicznymi, podlegającymi gminom, miastom lub powiatom. Finansowane są średnio w 66% przez dotacje gmin, miast, powiatów i landów. Pozostałe koszty ponoszą uczestnicy kursów.

Źródła historyczne niemieckich uniwersytetów powszechnych sięgają do początków ruchu edukacji robotniczej i narodowej schyłku XIX wieku. Obecnie, jako publiczne instytucje oświaty dorosłych, gwarantują szeroką i bogatą ofertę edukacyjną, począwszy od przekazywania wiedzy z najrozmaitszych dziedzin, poprzez stworzenie możliwości rozwoju osobowości człowieka, uzupełnienia wiedzy i zdobycia świadectw szklonych, po kwalifikacje zawodowe i integrację jednostki ze społeczeństwem.

Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych (DVV) jako niezależny i niepaństwowy związek branżowy, reprezentuje wspólne interesy uniwersytetów powszechnych, wspomaga je w realizacji zadań pedagogicznych oraz utrzymuje liczne kontakty z instytucjami oświaty dorosłych poza granicami Republiki Federalnej Niemiec. Zarząd Główny Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszech-

nych (DVV) składający się z przedstawicieli związków krajowych, jak i reprezentantów wiodących związków komunalnych, realizuje swe cele statutowe poprzez biuro zarządu w Bonn.

Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych uważa za swój moralny obowiązek niesienie pomocy w ramach partnerskiej współpracy instytucjom oświaty dorosłych w innych krajach. Tak też Instytut wspiera oświatę dorosłych w Ameryce Łacińskiej, Afryce, Azji, a od kilku lat również w państwach środkowej, wschodniej i południowo-wschodniej Europy. Rola, jaką pełni, polega na partnerskim fachowym doradztwie, które możliwe jest dzięki długoletnim doświadczeniom i różnorodnym kontaktom zagranicznym. Eksperti Instytutu delegowani do pracy za granicą, posiadają dogłębną wiedzę na temat sytuacji i specyfikacji danego kraju. Wspierani są tam również fachowością i zaangażowaniem rodzimych pracowników oświaty dorosłych. Współpraca partnerska Instytutu obejmuje m.in.:

1. Kształcenie i doskonalenie dorosłych na niskim, średnim i wyższym poziomie.
2. Opracowanie, produkcję, kolportaż i zastosowanie publikacji oraz audio-wizualnych pomocy naukowych.
3. Badanie i ewaluację w celu przygotowania, wspierania i oceny programów oświatowych oraz socjalnych.
4. Umocnienie instytucjonalnej i materialnej infrastruktury organizacji partnerskich.
5. Bezpośrednie wsparcie środowisk wiejskich i miejskich ze szczególnym uwzględnieniem warunków produkcji,

zbytu i rynku pracy, jak również działanie na rzecz rolnictwa, rzemiosła, kultur, rodziny i zdrowia.

6. Inspiracja oraz wsparcie dla powstających form kooperacji partnerskiej.
7. Rozwój i wdrażanie odpowiednich technologii w różnych dziedzinach produkcji i pracy.
8. Dialog i wymiana doświadczeń pomiędzy pracownikami oświaty dorosłych na płaszczyźnie lokalnej, regionalnej i narodowej.

W porozumieniu z organizacjami partnerskimi Instytut Współpracy Międzynarodowej, obok doradztwa, wspomaga działalność oświatową środkami finansowymi przeznaczając je na opracowanie i produkcję odpowiednich pomocy naukowych bądź wyposażenie placówek w niezbędny sprzęt dydaktyczny. O niezbędne w tym celu środki finansowe Instytut zabiega w Federalnym Ministerstwie Spraw Zagranicznych.

### **Przedstawicielstwo w Polsce Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV)**

W ramach szeroko zakrojonej współpracy międzynarodowej Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych otworzył, w ramach pomocy krajom środkowej i wschodniej Europy, w październiku 1991 roku swoje Przedstawicielstwo w Polsce z siedzibą w Warszawie. Podstawą formalną do działania Przedstawicielstwa w Polsce jest, „Wspólny Protokół o współpracy w zakresie kształcenia ustawicznego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Niemieckim Związkiem Uniwersytetów

Ludowych” podpisany 8 kwietnia 1992 roku przez ministra edukacji narodowej i Prezydenta Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych. Zadania Przedstawicielstwa IIZ/DVV w Polsce:

1. Fachowe i finansowe wspieranie w zakresie dokształcania zawodowego i rekwalifikacji, a także kształcenia ogólnego, politycznego i kulturalnego.
2. Udostępnianie wyposażenia dydaktycznego niezbędnego dla uzyskania kwalifikacji w różnych zakresach oświaty dorosłych.
3. Przygotowanie i prowadzenie wspólnych seminariów, konferencji i innych form z zakresu edukacji dorosłych.
4. Wydawanie publikacji z zakresu edukacji dorosłych.
5. Wprowadzanie uznanych certyfikatów VHS z języka angielskiego, francuskiego, ale przede wszystkim „Język niemiecki dla obcokrajowców” (DaF) oraz „Język niemiecki zawodowy” (DfB).
6. Udostępnianie materiałów dydaktycznych organizacjom partnerskim.
7. Przeprowadzanie hospitalizacji niemieckich andragogów w polskich instytucjach oświaty dorosłych i odwrotnie.

Działalność Przedstawicielstwa Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV) w Polsce koncentruje się głównie na współpracy z instytucjami oświaty dorosłych o zasięgu ogólnopolskim: Ministerstwo Edukacji Narodowej; Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych; Towarzystwo Wiedzy Powszechniej; Fundacja Kultury Wsi; Liga Kobiet Polskich; Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; Akademickie To-

warzystwo Andragogiczne; Studium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego; centra kształcenia ustawicznego.

IIZ/DVV współpracuje poza tym z lokalnymi instytucjami oświaty dorosłych, jak: Uniwersytet Trzeciego Wieku w Gorzowie Wielkopolskim, Czytelnia Humboldta przy Studium Języków Obcych w Katowicach, Gminne Centrum Kształcenia Ustawicznego w Małkini, Śremski Ośrodek Wspierania Małej Przedsiębiorczości czy Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy, Szkoła Biznesu w Chojnicach, Opolski Ośrodek Promocji Przedsiębiorczości w Opolu.

Treści współpracy IIZ/DVV z polskimi partnerami edukacji dorosłych wynikają z określonych zakresów działalności tych instytucji. Zakres współpracy określają potrzeby polskich partnerów. Do tradycyjnych form współpracy należą seminaria, wydawnictwo publikacji oraz wyposażenie ośrodków w sprzęt dydaktyczny. W ostatnich latach działalności Przedstawicielstwa realizowane są projekty PHARE. Zainicjowano także roczny cykl wykładów z zakresu kształcenia obywatelskiego oraz zorganizowano poradnie prawno-społeczne dla kobiet.

Przykłady współpracy:

1. Z **Ministerstwem Edukacji Narodowej** przeprowadzono wiele seminariów i konferencji. Na przykład *Integracyjna rola centrum kształcenia ustawicznego i uniwersytetów ludowych w rozwoju kształcenia ustawicznego* było skierowane do dyrektorów centrów kształcenia ustawicznego i współpracowników Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych jako pierwsza próba inspirująca do współpracy państwowe i niepaństwowe instytucje

edukacji dorosłych. Lub też – dla doradców metodycznych oświaty dorosłych przy kuratoriach, powołanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – dla uczestników wprowadzeniem w problematykę koncentrującą się wokół tematów z zakresu pedagogiki oświaty dorosłych, jak: *Rola nauczyciela dorosłych, Psychologiczne aspekty oświaty dorosłych, Doksztalcanie nauczycieli edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec oraz Kształcenie zawodowe dla dorosłych wobec wymogów rynku.*

2. Współpraca z **Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych** trwa od początku działalności Przedstawicielstwa i koncentruje się na doksztalceniu współpracowników pedagogicznych w zakresie kultury, zawodowym i ekologicznym (seminaria) oraz na wyposażaniu pomieszczeń dydaktycznych (pracowni komputerowych, krawieckich, gospodarstwa domowego) Towarzystwa (Kłanino, Marianowo, Głuchów, Grzybno, Barlewiczkki, Milicz). Placówki terenowe Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych (Giebułtów, Marianowo, Lubiejewo, Kłanino, Racibórz, Milicz, Grzybno i Zgorzelec) wzięły również udział w modelowym projekcie rocznym z zakresu kształcenia obywatelskiego.
3. **Towarzystwo Wiedzy Powszechnej** jest jednym z najstarszych partnerów Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych. Współ z Regionalnym Oddziałem TWP w Warszawie został przeprowadzony roczny projekt w ramach programu PHARE pt.: *Studium demokracji lokalnej dla*

- radnych miast i gmin Warszawy oraz przedstawicieli gmin województwa skierniewickiego. W ramach projektu Przedstawicielstwo IIZ/DVV zorganizowało dla uczestniczek i uczestników tygodniowy pobyt w Düsseldorfie i Zerst (Saksonia – Anhalt), podczas którego mogli oni zapoznać się z pracą tamtejszych rad miast i administracji. Także z TWP zrealizowany został modelowy projekt kształcenia obywatelskiego, w którym udział wzięły jego placówki regionalne w Skierniewicach, Lublinie, Suwałkach, Sieradzu, Piotrkowie Trybunalskim, Lesznie i Włocławku. Oddział Regionalny TWP w Opolu przeprowadził we współpracy z IIZ/DVV roczny kurs *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* dla 100 bezrobotnych pielęgniarek i położnych, które w ten sposób uzyskały formalne potwierdzenie ich znajomości języka niemieckiego i za zgodą Federalnego Urzędu Pracy RFN mogły pracować przez 2 lata w Republice Federalnej Niemiec. Oddziały terenowe TWP, m.in. w Gdańsku, Szczecinie, Olsztynie, Zgorzelcu otrzymały pomoc finansową na wyposażenie swoich pomieszczeń dydaktycznych (pracowni komputerowych i technik biurowych).
4. Z **Fundacją Kultury Wsi** Przedstawicielstwo IIZ/DVV w Polsce organizuje już od lat cykliczne seminaria (*Ogólnopolskie Spotkania Kabaretów Wiejskich* oraz *Teatralne Spotkania Obrzeży* w Galerii Władysława Hasiora w Zakopanem), których celem jest pielęgnacja o rozwój kultury na wsi, a także wspierania twórców kultury.

5. Współpraca z **Ligą Kobiet Polskich** koncentruje się na seminariach ukierunkowanych na dokształcanie liderki i wolontariuszek Ligi. We współpracy z Ligą zorganizowano także wspólnie roczny projekt pt.: *Kluby edukacji prawno-społecznej*, których celem było przekazywanie kobietom wiedzy z zakresu praw kobiet i prawa rodzinnego oraz jednocześnie indywidualne doradztwo społeczno-prawne.
6. Współ z **Akademickim Towarzystwem Andragogicznym (ATA)** i Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu zorganizowano w latach 1995–1998 roczne Studium Edukacji Dorosłych dla słuchaczy z całej Polski, zatrudnionych z reguły w publicznych i niepublicznych instytucjach oświaty dorosłych. We współpracy z ATA przeprowadzone są krajowe i międzynarodowe konferencje andragogiczne. Wspólnie z ATA wydano także kilkanaście numerów kwartalnika *Edukacja Dorosłych* oraz publikacji w serii *Biblioteka Edukacji Dorosłych*.
7. We współpracy ze **Studium Języków Obcych w Łodzi**, reprezentantem Internationale Certificate Conference, organizowane są konferencje dla nauczycieli i egzaminatorów w zakresie certyfikatów DaF i DfB oraz English i English for Business Purposes.
8. Razem z MEN i CKU w Zielonej Górze zorganizowano intensywne seminaria dla dyrektorów firm symulacyjnych. Polska Centrala Firm Symulacyjnych przy CKU w Zielonej Górze stała się w międzyczasie członkiem Europejskiej Sieci Firm Symulacyjnych EUROPEAN. Fakt ten otworzył

przed polskimi firmami symulacyjnymi możliwość działania na forum europejskim. Polska sieć firm symulacyjnych nie funkcjonuje jednak jeszcze dobrze. Dlatego tak ważne są ustawiczne szkolenia dla dyrektorów firm symulacyjnych i centrów kształcenia ustawicznego, pozwalają one bowiem zrozumieć istotę firmy symulacyjnej i pogłębić ją we własnych instytucjach. Stąd też seminarium we współpracy z MEN dla 50 dyrektorów tych placówek. W ramach współpracy z IIZ/DVV powołano i wyposażono pracownie symulacyjne w kilkunastu centrach kształcenia ustawicznego.

Poza współpracą z instytucjami o zasięgu ogólnopolskim Przedstawicielstwo IIZ/DVV w Polsce wspiera inicjatywy lokalne. Oddział Wojewódzki **Towarzystwa Wiedzy Powszechnej** w Legnicy łączy wzorowa współpraca z Uniwersyteciem Powszechnym w Wuppertalu, w ramach której uczestnicy kursów języka niemieckiego z Legnicy mogli doskonalić znajomość języka niemieckiego oraz zgodnie ze swoim profilem zawodowym hospitaować niemieckie instytucje w Wuppertalu.

Od kilku lat realizowany jest interesujący projekt w kooperacji z Robotniczym Towarzystwem Twórców Kultury w Gorzowie Wielkopolskim dla polskich i niemieckich malarzy-hobbystów, fotografów, rzeźbiarzy i muzyków.

Absolwenci **Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych** Uniwersytetu w Toruniu, we współpracy m.in. z Instytutem Pedagogiki UMK, zorganizowali konferencję na temat *Nowe poszukiwania w edukacji dorosłych i andragogice* dla młodych współpracowników naukowych

regionu specjalizujących się w dziedzinie andragogiki.

**Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Inwalidów** w Konstancinie otrzymało nowoczesne wyposażenie dla pracowni komputerowej umożliwiające zastosowanie nowoczesnych programów użytkowych.

Podobnie Gminne Centrum Kształcenia Ustawicznego w Małkini, oferujące swój program edukacyjny w regionie o szczególnie wysokim bezrobociu, wyposażone zostało w sprzęt dla pracowni komputerowej i gastronomicznej. Wyposażenie pomieszczeń komunalnych w meble dla Uniwersytetu III Wieku w Gorzowie Wielkopolskim sprawiło, iż instytucja ta mogła urzeczywistnić swój plan wyjścia z ofertą edukacyjną dla ludzi starszej generacji.

**Studium Języków Obcych** Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego w Katowicach otworzyło Czytelnię im. Aleksandra Hunboldta, dla której sfinansowano zakup literatury niemieckiej oraz wyposażenie techniczne i audiowizualne.

Ważnym obszarem działalności IIZ/DVV jest również wspieranie dialogu polskich i niemieckich specjalistów oświaty dorosłych zarówno teoretyków, jak i praktyków. Polscy andragodzy biorą udział w konferencjach organizowanych w Republice Federalnej Niemiec i innych krajach Europy.

Wymienione inicjatywy nie wyczerpują całego spektrum projektów zrealizowanych na przestrzeni ostatnich siedmiu lat we współpracy z polskimi instytucjami edukacji dorosłych. Przedstawicielstwo IIZ/DVV otwarte jest na wszelkie propozycje współpracy i chętnie rozszerzy krąg

partnerów oraz zakres wspólnego działania w obszarze kształcenia ustawicznego.

*Ewa Przybylska*

## Opracowywanie projektów dofinansowywanych z funduszy europejskich – rady dla piszących aplikacje

Niniejszy materiał przedstawia doświadczenia z przygotowywania i realizacji programów międzynarodowych w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

### Zanim napiszesz aplikację<sup>1/</sup>

Nie każdy, kto był zaangażowany w realizację projektów Unii Europejskiej, będzie pewny swego doświadczenia przy opracowywaniu kolejnych aplikacji. Wynika to przede z piętrzących się trudności na etapie przygotowywania aplikacji. Stąd też należy być świadomym następujących pułapek:

- **Finanse.** Unia Europejska rzadko zapewnia 100% finansowania (realnie to ok. 50%). Skąd będą pochodziły pozostałe środki finansowe? Przelanie pieniędzy może zająć sporo czasu, zwłaszcza ostatniej części – zazwyczaj około 20% budżetu. Poza tym będziesz potrzebował wydzielonego konta (rachunku) umożliwiającego prowadzenie transakcji w ecu.

<sup>1/</sup> Jane Field: Writing an Aplikation for European Funding. WWW.euro.apple.com

- **Konsultacje** z partnerami zabierają sporo czasu i mogą powodować opóźnienia.
- **Czy jesteś w stanie zrealizować projekt?** Nie próbuj przedstawiać propozycji jako brzmiącej fantastycznie i zachwycająco, jeśli faktycznie niemożliwe jest wykonanie przez Ciebie rzeczy, o których mówisz, że je zrobisz.
- **Nie próbuj robić niczego zupełnie nowego.** Innowacje są popierane przez UE, ale bądź realistą. Szczególnie na początku lepiej jest budować projekt na czymś już istniejącym, dodać temu nowy wymiar oraz rozszerzyć istniejące projekty, niż rozpoczynać coś zupełnie nowego. Poza wszystkim innym warto zawsze mieć pewien rodzaj potwierzonego doświadczenia i wiarygodność w danym obszarze zainteresowania.

Na początku warto zastosować jedno proste podejście polegające na odpowiedzi na 5 pytań:

1. Dlaczego ten projekt jest potrzebny?
2. Kto będzie w niego zaangażowany?
3. W jaki sposób projekt będzie realizowany?
4. Jakie będą wyniki?
5. Kiedy będzie realizowany?

Ponadto możesz rozważyć opcję bycia zaangażowanym jako partner w projekcie kogoś innego (współwykonawstwo). Jeśli chcesz być aktywny przy tym zagadnieniu, projektuj krótki ogólny opis instytucji, przedstawiając w nim kluczowe obszary, w których twoja macierzysta organizacja dopasowuje wiedzę ekspercką, typ projektów, w których chciałbyś uczestniczyć oraz nazwisko osoby do kontaktu i numery telefonów.

## Przygotowanie aplikacji-grantu

Przedstawione informacje są istotne przy przygotowaniu wniosku. Poniższa lista "Nie" nie jest wyczerpująca, ale wszystkie działania z grupy „Tak” zostały przetestowane i sprawdzone.

### NIE

W czasie przygotowania wniosku do projektu:

- Nie przygotowuj wniosku pod kątem finansowych kryteriów programu.
- Nie próbuj na siłę dopasowywać swojego projektu (już istniejącego), jeśli widać jasno, że on nie pasuje do wymagań aktualnej aplikacji.
- Nie uważaj finansowania UE za rozwiązanie twojego kryzysu finansowego. Dostosowanie się do wymagań finansowania, cięcia w budżecie oznaczają, że będziesz wkładał środki do projektu.
- Nie pozyskuj zbyt wielu partnerów lub partnerów z wielu różnych krajów, projekt musi działać na poziomie praktycznym.
- Nie przygotowuj projektu twojego kraju z instytucjami z innych krajów jedynie dołączonymi. Partnerzy innych krajów mają służyć twoim celom.
- Nie zostawiaj wszystkiego na ostatnią chwilę.

### TAK

#### Znajdź partnerów

Wybierz partnerów uważnie – powinni oni spełniać kryteria określone przez Unię Europejską. Zawsze staraj się spełniać lub nawet przewyższać te kryte-



ria. Upewnij się, że partnerzy zapewniają „mieszankę” tego, czego program potrzebuje.

W trakcie rozwoju kontaktów z partnerami poszukuj:

- umiejętności komplementarnych uzupełniających,
- wspólnych wartości,
- upewnij się, że dana osoba pełni odpowiedzialną rolę i może podejmować decyzje.

W czasie rozwoju i pracy w ramach partnerstwa międzynarodowego należy rozważyć następujące zagadnienia kluczowe:

- **kultura** – kultura kraju jak i różne style pracy,
- **porozumiewanie się** – uzgodnijcie język roboczy. Wykorzystuj szeroki zakres metod komunikowania się, np.: e-mail, fax, telefon, spotkania i wideokonferencje,
- **konsultacje** – partnerzy powinni być w stanie brać udział w realizacji projektu. Należy wziąć pod uwagę, że konsultacje zabierają czas,
- **podejście zorientowane na zadania** – jeśli partnerzy są odpowiedzialni za określone aspekty projektu, to bardziej jest prawdopodobne, że będą aktywni, zaangażowani w jego realizację,
- **rozpowszechnienie** – zastanów się na początku, w jaki sposób będziesz rozpowszechniał informację o realizacji projektu i jego wyniki,
- **przyjemność** – wszystkie projekty powinny zawierać element przyjemności/zabawy; w praktyce to może obejmować wspólny obiad, który wesprze układy współpracy.

## Naszkić ogólny opis projektu

Przygotuj 1–2-stronicowy ogólny opis projektu i poproś o uwagi na jego temat od:

- potencjalnych partnerów,
- krajowej jednostki koordynacyjnej,
- własnych kolegów,
- innych, którzy posiadają doświadczenie.

To może albo wygenerować dodatkowe pomysły wspierające projekt lub też na początkowym etapie pozwolić na zdanie sobie sprawy, że projekt jest nieodpowiedni.

## Przeczytaj informacje

Zapoznaj się z dostępnymi informacjami związanymi z programami UE.

Są to:

- wezwania do składania wniosków w dzienniku Urzędowym (Official Journal),
- vademecum,
- wskazówki dla składających wnioski,
- ogólne informacje dodatkowe.

Sporządź własne listy pytań, np. dotyczące kryterium odpowiednich kwalifikacji i kluczowe „chwytliwe hasła”.

## Pokaż dowody, że twój projekt jest potrzebny

To jest ważne dla ciebie, byś mógł wykazać, dlaczego twój projekt jest potrzebny oraz że dysponujesz znajomością i wiedzą na temat krajowej i europejskiej polityki w odpowiednich obszarach. Właściwym może być zacytowanie lub ukazanie statystyk z:

- białych ksiąg,
- raportów departamentów rządowych,
- debat nt. kształcenia (rządowych),

- polityki socjalnej,
- społeczeństwa informatycznego.

### **Wypełnienie formularza aplikacyjnego**

Dwanaście użytecznych wskazówek:

1. Wypełnij wszystkie punkty, dostarczając wszystkich wymaganych informacji.
2. Wykonaj wszystko w sposób, który jest wymagany: jeśli proszą cię o akronim, podaj go, jeśli chcą tytuł składający się z maksimum 12 słów, nie wpisuj trzynastu!
3. Skorzystaj ze swojej listy pytań, by upewnić się, że spełniłeś wszystkie kryteria dotyczące wymaganych kwalifikacji i wpisałeś słowa kluczowe.
4. Stosuj prosty język, wyjaśniaj skróty i unikaj żargonu – twoją aplikację może czytać osoba, której język aplikacji nie jest językiem ojczystym.
5. Stosuj sformułowania „zrobimy” zamiast „zrobiliśmy” – co brzmi bardziej pozytywnie i realnie.
6. Przyjmij praktyczne podejście do obciążenia pracą – wskaż, że realni ludzie będą realizowali realne zadania.
7. Wskaż zaangażowanie partnerów w organizacyjną strukturę projektu. Projekty, które odnoszą sukces, potrzebują dobrego kierownika/menedżera projektu. Wykaż to.
8. Poproś wszystkich partnerów, by przeczytali i skomentowali propozycję wniosku.
9. Poproś „krytycznego przyjaciela”, by przeczytał aplikację i działał jako „advokat diabła”.

10. Upewnij się, że dysponujesz całym wymaganym materiałem wspierającym, np. listami od partnerów, pieczętami i podpisami z twojej instytucji.
11. Od początku planuj (przewiduj) procesy ewaluacji i rozpowszechniania wyników.
12. Złóż wniosek w terminie!

### **Dlaczego warto angażować się w programy UE dot. Kształcenia i doskonalenia?**

Kiedy popatrzysz na powyższe pułapki i wszystkie problemy, z którymi musisz sobie poradzić w czasie uzupełniania twojego formularza aplikacyjnego, możesz zastanowić się, dlaczego ktokolwiek angażuje się w europejski program kształcenia i doskonalenia. Wszyscy uczestnicy projektu muszą mieć z niego jakieś korzyści.

#### **Poniżej przedstawiam siedem dobrych powodów:**

1. Doświadczenie.
2. Nakreślenie profilu i stanie się widocznym/znany.
3. Ekspansja.
4. Nowa wiedza.
5. Nowe rynki.
6. Przyjemność/zabawa.
7. Przyszłe możliwości.

Najlepsza strategia to startować od małych projektów i uczyć się przez nabywanie wiedzy i doświadczeń.

*Beata Kowalczyk  
Krzysztof Symela*

## **Polish Journal of Continuing Education**

Procesy integracyjne w Europie obligują pedagogiczne środowiska naukowe do szerszej prezentacji swoich osiągnięć, do promocji polskiej nauki na forum międzynarodowym. Dotychczasowa współpraca ma nie tylko charakter pomocy, ale jest też dwukierunkowa

Formą odpowiedzi na te wyzwania jest propozycja wydawania rocznika adresowanego do naszych partnerów w państwach Unii Europejskiej i innych krajach. W języku angielskim „Polish Journal of Continuing Education” i w języku rosyjskim „Польское непрерывное образование”.

Nowe pismo pozwoli zaprezentować najważniejsze osiągnięcia pedagogiki dorosłych, przedstawić wiodące polskie czasopisma pedagogiczne oraz polskie instytucje edukacyjne. Umożliwi zaprezentowanie relacji z badań naukowych, konferencji oraz sylwetek oświatowców.

Rocznik będzie spełniał funkcje informatora dla współpracowników i okolicznościowego folderu dla partnerów zagranicznych i odwiedzających współwydawców gości.

### **STRUKTURA ROCZNIKA**

#### **I. Theory and practice of continuing education in Poland**

#### **I. Теория и практика непрерывного образования в Польше**

Rozdział ten będzie prezentował osiągnięcia pedagogiki polskiej w kształceniu ustawicznym. Zamieszczone będą tłumaczenia wybranych artykułów z wio-

dących czasopism pedagogicznych będących współwydawcą rocznika. Wybór dokonywany będzie przez poszczególne redakcje spośród najciekawszych publikacji w roku.

Redakcja rocznika będzie miała prawo zgłaszania propozycji zmiany artykułu w przypadku, gdy jego tematyka będzie odbiegała od przyjętej formuły rocznika.

Tekst nie powinien przekraczać 7 stron maszynopisu.

#### **II. Press review of Polish educational journals**

#### **II. Избранные статьи из польских педагогических журналов**

Rozdział poświęcony prezentacji zawartości polskich czasopism pedagogicznych będących współwydawcą rocznika. Bez względu na częstotliwość ukazywania się, każde czasopismo miałyby możliwość omówienia swojej rocznej zawartości na 3-4 stronach. Proponujemy, aby teksty do druku przygotowywały redakcje czasopism: *Pedagogika Pracy*, *Edukacja Dorosłych (Radom)*, *Ruch Pedagogiczny*, *Kultura i Edukacja*, *Edukacja Dorosłych (Toruń)*, *Studia Pedagogiczne*, *Edukacja: studia, badania, innowacje*, *Edukacja i Dialog*, *Rocznik Pedagogiczny*, *Oświatowiec* i inne.

#### **III. Polish educational institutions**

#### **III. Польские просветительные учреждения**

W rozdziale będą prezentowane polskie ośrodki edukacyjne, instytucje naukowe i administracyjne, zajmujące się kształceniem ustawicznym, doradztwem i orientacją zawodową.

Zamieszczone prezentacje instytucji, tworzone przez zainteresowanych w języku angielskim i rosyjskim, nie powinny przekraczać 4–5 stron. Ofertę kierujemy do współpracujących z nami współwydawców: Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych TUR, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Krajowego Urzędu Pracy, Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP w Łodzi, Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego w Szczecinie, Politechniki Radomskiej. Zapraszamy inne instytucje i organizacje oświatowe.

#### **IV. Our foreign partners**

#### **IV. Наши зарубежные партнеры**

W rozdziale zamieszczone będą informacje o partnerach zagranicznych współpracujących z wydawcą. Objętość 2–3 strony.

#### **V. Information**

#### **V. Справки**

W rozdziale będą zamieszczone informacje prezentujące:

- wyniki badań naukowych,
- sylwetki znanych pedagogów polskich,

- organizowane konferencje, seminaria naukowe,

- wybrane monografie i wydawnictwa.

Wyboru informacji dokonują redakcja i współwydawcy.

Propozycję okładki pierwszego numeru zamieszczamy na okładce Edukacji Dorosłych 4/98.

Radę Programową będą tworzyć kierownicy lub przedstawiciele instytucji współwydających rocznik.

Zakłada się, że każdy rocznik będzie wydawany we współudziale finansowym współwydawców za wniesioną opłatę 1000 zł. Współwydawcy otrzymają 100 egzemplarzy rocznika (dodatkowe egzemplarze za dodatkową opłatą).

Instytut Technologii Eksploatacji jako jeden ze współwydawców zapewni prace koordynujące, opracowanie wydawnicze, druk i dystrybucję do wiodących 30 instytucji zagranicznych.

Propozycja wydania rocznika w języku angielskim i rosyjskim o powyższej strukturze uzyskała aprobatę Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zespół delegował dr. hab. Henryka Bednarczyka do prac nad redakcją rocznika.

Redakcję proponuje się powołać we współudziale współwydawców i umiejscowić w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Pierwszy numer planujemy wydać w I kwartale 1999 roku. Zachęcam do współpracy.

*Henryk Bednarczyk*

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## **Doktor Stanisław Karaś** – **związany na trwałe z oświatą dorosłych**



Urodził się w roku 1943 w rodzinie rzemieślniczej na Kujawach. W roku 1962 ukończył z wyróżnieniem Liceum Pedagogiczne w Toruniu. Po uzyskaniu dyplomu zaczął pracę zawodową w szkole podstawowej w Brudzionowie w obecnym województwie wrocławskim. W rok później zaczął studia na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Był to nie tylko formalny początek zainteresowań oświatą dorosłych. Po pięciu latach studiów uzyskał magisterium z pedagogiki na podstawie pracy na temat „Samokształcenie na szczeblu akademickim”, wykonanej pod kierunkiem profesora Wincentego Okonia.

Pracę zawodową na następnym etapie rozpoczął od zajęcia się osobami studiującymi i łączącymi studia z pracą, w Zrzeszeniu Studentów Polskich. Koordynował sprawy socjalno-bytowe i zaopatrzenie w podręczniki. Był to okres interesujący a jednocześnie pożyteczny dla wielkiej liczby studiujących w tym czasie w trybie zaocznym i wieczorowym.

Lata 1971–1983 dla Stanisława Karasia były bardzo pracowite, różnorodne i pełne wyraźnych osiągnięć naukowych i popularyzatorskich. Miały one miejsce w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Zajmując się w znacznym stopniu sprawami programowo-wydawniczymi uczestniczył w licznych seminariach i konferencjach naukowych, poświęconych oświacie dorosłych, w tym upowszechnianiu wiedzy. Do ważniejszych seminariów za granicą warto zaliczyć w: Austrii, Niemczech, Francji, Belgii, Wietnamie i Mongolii. Organizatorami tych konferencji były UNESCO i uczelnie oraz organizacje społeczne.

Swoim dorobkiem naukowym w dziedzinie praktyki dzielił się w artykułach na łamach takich czasopism, jak: „Oświata Dorosłych”, „Szkoła Zawodowa”, „Głos Nauczycielski”, „Chowanna” i inne. Do ważnych działań należało redagowanie w latach 1976–1991 miesięcznika „Zeszyty Metodyczne”, których był współtwórcą. Kierowanie redakcją „Zeszytów Metodycznych” i zamieszczanie na ich łamach licznych opracowań, szczególnie bibliograficznych, to jeden nurt pisarstwa. Drugi to opracowanie kilku poradników dla nauczycieli i uczestników różnych form kształcenia się dorosłych. Należą do

nich: „Jak się uczyć? Poradnik dla robotników i rzemieślników”. Poradnik znajdował nabywców w trzech wydaniach. Aktywizujące metody kursowego doskonalenia zawodowego” (1981 r.), „Poradnik dla słuchaczy kursów pedagogicznych dla mistrzów rzemiosła” (1982 r.), „Samokształcenie pedagogiczne wykładowców kursów” (1983 r.), „Zarys dydaktyki kursów zawodowych” (1984). „Samokształcenie w zawodzie. Organizacja i technika uczenia się” (1980, 1985).

W tym samym nurcie był autorem wielu programów dla kursów nauczycielskich, szczególnie związanych z doskonaleniem kadry pracującej w systemie Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

O poważnym traktowaniu autora świadczy zaproszenie go do udziału w opracowaniu „Encyklopedii Oświaty i Kultury Dorosłych” (1986) i „Słownika Pedagogiki Pracy” (1986).

Lata 1975–1979 Stanisław Karaś wykorzystał porządkując swój dorobek na seminarium pedagogiki pracy organizowany przez Instytut Kształcenia Zawodowego. Uczestniczył w nim w mojej grupie seminaryjnej. Przez to mogłem bliżej zapoznać się z jego dorobkiem i możliwościami intelektualnymi. Sprawdzeniem dużych możliwości tworzenia teorii i stosowania jej w praktyce było napisanie rozprawy doktorskiej i obronienie jej w 1979 roku na Uniwersytecie Śląskim. Promotorem pracy na temat „Samokształcenie pedagogiczne wykładowców kształcenia kursowego” był prof. Henryk Gąsior.

Lata 1983–1985 dr Stanisław Karaś pracował w Bibliotece Narodowej. Zajmował się tam jako zastępca dyrektora sprawami bibliograficznymi, automatyzacją biblioteki i wydawnictwami. Był to ważny okres dla zdobycia specyficznego doświadczenia.

Ostatnim, jak dotychczas, miejscem pracy i działalności w oświacie dorosłych jest Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.

W roku 1985 na VIII Krajowym Zjeździe Towarzystwa został wybrany na Sekretarza ZG TWP, cztery lata później na Sekretarza Generalnego tego Towarzystwa, zaś w roku 1991 funkcję tę przekształcono w urząd dyrektora generalnego TWP. Na tym stanowisku wykazał się szczególnymi umiejętnościami w przechodzeniu Towarzystwa do statusu organizacji żyjącej w znaczącym stopniu z dotacji państwa, do w pełni samodzielnej gospodarczo, a przez to mogącej wносить różne inicjatywy oświatowe. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej stało się na przestrzeni kilku lat silną, prężną, działającą na terenie całego kraju organizacją oświatową, prowadzącą różnorodne, szkolne i pozaszkolne formy edukacyjne, w tym na poziomie wyższym.

Prowadząc działalność organizatorską Stanisław Karaś nie zaniedbywał dawania oczekującym nowych opracowań dydaktycznych. Opublikował mianowicie następujące prace: „Dydaktyka oświaty pozaszkolnej” (1995), „Sztuka samokształcenia” (1994), „Zarys Dziejów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej” (1995, 1996) oraz szereg artykułów w wielu czasopismach, w tym na łamach „Edukacji Dorosłych”.

Dr Stanisław Karaś zarówno w przeszłości, jak i ostatnio wykazuje nie zawsze modną w czasach wolnego rynku, postawę społecznika. Daje swój wkład merytoryczny i doświadczenie w ramach rad naukowych i konsultacyjnych, m.in. w Sejmie, Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, wreszcie w Komitecie Wykonawczym Europejskie-

kładów Doskonalenia Zawodowego, wreszcie w Komitecie Wykonawczym Europejskiego Biura Oświaty Dorosłych. Był też przez pewien czas jednym z prezesów Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Doświadczenie na stanowiskach kierowniczych mogło być wykorzystane przez Stanisława Karasia w inicjowaniu i doprowadzeniu do rzeczywistości porozumienia między organizacjami zajmującymi się oświatą dorosłych, które zostało podpisane w lutym 1996 roku w postaci „Karty”. Wspomniane doświadczenie przejawia się również w zgłaszaniu różnych inicjatyw wydawniczych oraz skupianiu ludzi dla ich realizacji.

Sylwetkę Stanisława Karasia jako oświatowca na skalę ogólnopolską przedstawiam jako przykład osoby łączącej zainteresowania naukowe, pisarskie i organizatorskie z efektywną działalnością społeczną.

Oby dalej z dotychczasowym uporem i konsekwencją pozostał wierny w działaniach ideałom edukacji dorosłych w jej wszystkich aspektach ustawiczności.

*Stanisław Kaczor*

## **Profesor Józef Piotr Kargul** **– kultura i oświata dorosłych – wielkie pole działalności**



Ponad 40 lat pracy zawodowej ma za sobą prof. zw. dr hab. Józef Kargul. Pracy różnorodnej, a jednocześnie wyraźnie określonej, ukierunkowanej, umożliwiającej koncentrację i osiągnięcie znaczących wyników.

Urodzony 18 czerwca 1936 roku w Zwierniku, powiat Dębicki, w rodzinie chłopskiej. Musiał przejść, jak całe polskie pokolenie w okresie wojny, ograniczenia dostępu do edukacji. Poszczególne schody edukacyjne były osiągnięte systematycznie i żmudnie.

Studia magisterskie z pedagogiki ukończył w 1962 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. Doktorat uzyskał w 1971 roku w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Habilitował się w Uniwersytecie Wrocławskim w 1978 roku, w uczelni, w której przepracował 25 lat zajmując stanowiska od starszego asystenta, przez adiunkta, docenta do profesora nadzwyczajnego. Od 1997 pracuje w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze na stanowisku profesora zwyczajnego.

Rozwój naukowy i osiągnięcia w zakresach zainteresowań zostały poprzedzone praktyką na pierwszej „linii frontu” oświatowego. Pracował bowiem w latach 1957–1959 w Szkole Podstawowej w Dębnie pow. Malbork, a w latach 1962–1966 jako instruktor w Wojewódzkim Domu Kultury we Wrocławiu. Przez następnych 6 lat do 1971 roku był nauczycielem w Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Bibliotekarskim we Wrocławiu.

Wiele wskazuje na to, że czas zaangażowania się w Domu Kultury i Studium Kulturalno-Oświatowym sprzyjał dojrzewaniu koncepcji celowości łączenia zainteresowań kulturalno-edukacyjnych. Świadczą o tym publikacje dotyczące obydwu kręgów zainteresowań i działalności badawczej. W 1973 roku ukazała się praca pt. „Kształcenie pracowników upowszechniania kultury”, w 1976 „Pracownik kulturalno-oświatowy”, a w 1975 artykuł w „Oświacie Dorosłych” pt. „Rozwój zawodowy człowieka a proces doskonalenia”.

W 1996 roku ukazał się we „Wprowadzeniu do andragogiki” pod red. T. Wujka artykuł J. Kargula „Aktywność kulturalna ludzi dorosłych”, a w rok później interesująca publikacja pt. „Edukacja kulturalna dorosłych czy animacja kulturalna” w pracy zbiorowej pod red. J. Żebrowskiego – „Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim”.

Komplementarny krąg zagadnień u Józefa Kargula to zagadnienia metodologiczne andragogiki. Dał temu wyraz na kilku konferencjach o charakterze międzynarodowym i krajowym. Wymienię jedynie „Allgemeine Probleme und Fragen der Andragogik / Erwachsenenbildung” oraz „Dylematy andragogiki jako nauki” zamieszczonej w pracy zbiorowej pod red. M. Marczuka „Problemy i dylematy andragogiki” 1994.



Na szczególną uwagę ze względów badawczych i skuteczności działań szkoły wyższej zasługuje publikacja wydana w 1991 roku pt. „Absolwenci Uniwersytetu Wrocławskiego w społecznościach lokalnych”. Ukazuje w niej Autor nie tylko losy absolwentów, ale i zależności ich dróg od treści, metod i form pracy w placówce uniwersyteckiej. Nieprzypadkowo Autor interesuje się zagadnieniami nauczycieli dorosłych w tym akademickich. Oni bowiem są głównie nauczycielami dorosłych.

Nie sposób nie wspomnieć o działalności społecznej profesora J.P. Kargula. Jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członkiem zwyczajnym Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, członkiem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członkiem rad redakcyjnych kilku czasopism naukowych i rad naukowych. Przez kilka lat był wiceprezesem Zarządu Wojewódzkiego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu.

Nie były mu obce stanowiska administracyjne, jak kierowanie studentami zaocznymi, dyrektorowanie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego lub opiekowanie się od strony naukowej Kolegium Nauczycielskim w Jeleniej Górze.

Jak wskazują efekty pracy naukowej i dydaktycznej Profesora Józefa P. Kargula, potrafił łączyć liczne obowiązki w jedną całość. Wypromował bowiem 5 doktorów i około 600 magistrów. Jest to plon pokaźny i trudny do przecenienia.

Być może najmniej udokumentowaną działalnością profesora J. Kargula jest udział w konferencjach, ponieważ będąc nie tylko badaczem i nauczycielem akademickim, ma coś z trybuna. Z zasady bowiem zadaje tzw. trudne pytania, ale jednocześnie odważnie przedstawia swoje stanowisko i uzasadnia je. Nie jest to ciągle postawa częsta na konferencjach. A przecież dyskusje, to spory, w toku których mamy dochodzić do prawdy, niezależnie od tego, czy to jest w czyimś guście czy też nie. Przez taką postawę i wręcz zasadę ma swoich zwolenników, co do metody postępowania, jak też przeciwników. Jest zatem postacią wyrazistą i przez to interesującą.

Profesora J. Kargula osobiście poznałem przed laty w kilku sytuacjach, gdy rodziły się poglądy dotyczące przyszłości edukacji dorosłych. Szczególnie w czasie przygotowywania konferencji we Wrocławiu–Karpaczu na temat edukacji dorosłych jako ruchu społecznego. Odpowiadało to ideom łączenia przez Profesora zagadnień kultury i oświaty dorosłych. Ruch społeczny, intelektualny połączony z przeżyciami jest zapewne jednym z ważniejszych splotów dróg rozwoju jednostek i grup społecznych.

Chciałbym widzieć w dalszym ciągu w profesorze Józefie Kargulu taki właśnie typ człowieka, który nie daje spokoju sobie i innym, wymaga odpowiedzialności za słowo, ale jednocześnie nie boi się ryzyka w stawianiu pytań nowych, nieraz nawet wydaje się dziwnych. Ale przecież bez ciągłych poszukiwań nie ma rozwoju nauki i praktyki.

Proszę zatem szanowny Kolego przyjąć najlepsze życzenia na dalsze lata w służbie kultury i oświaty jako wielkiego ruchu społecznego.

*Stanisław Kaczor*

# Konferencje, seminaria, sympozja

## **Edukacja dorosłych – teoria i praktyka w okresie przemian**

Kazimierz Dolny, 12–13.09.1998 r.

Konferencję zorganizował Zakład Andragogiki UMCS w Lublinie we współdziałaniu Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV), Wyższej Szkoły Oficerskiej Sił Powietrznych w Dęblinie, Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach oraz Hortexu Holding S.A. w Rykach.

W konferencji wzięli udział reprezentanci różnych środowisk akademickich zajmujących się problematyką człowieka dorosłego (UŁ, UW, UJ, UMK, UG, UW, USz, WSP Zielona Góra, WSP Kielce, WSP Kraków, WSP Olsztyn, SGGW, WSOSP w Dęblinie, WSUPiZ w Rykach, WSO w Toruniu, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, ITeE w Radomiu, UMCS), a także instytucji pozauczelnianych organizujących działania w zakresie edukacji ustawicznej (CKU, PIR w Krośnie). W konferencji uczestniczyli również: dyrektor DVV dr Norbert Greger i dr Ewa Przybylska, dyrektor przedstawicielstwa polskiego DVV.

Celem konferencji była próba usystematyzowania podejść teoretycznych oraz praktycznych doświadczeń edukacji dorosłych w Polsce w okresie aktualnych

jej przeobrażeń. Problematyka koncentrowała się więc wokół kierunków i tendencji przemian współczesnej edukacji dorosłych w kontekście wyzwań, które stoją przed andragogiką w związku z rozszerzaniem się granic Unii Europejskiej.

Słowo wstępne wygłosił przewodniczący komitetu organizacyjnego konferencji dr hab. Jan Saran, kierownik Zakładu Andragogiki, a uroczystego otwarcia dokonał prorektor UMCS prof. dr hab. Marian Harasimiuk. Podkreślił on w swojej wypowiedzi ważkość podejmowanej problematyki oraz potrzebę dialogu między reprezentantami różnych nauk, zajmujących się rozwojem człowieka dorosłego. Uczestników powitał również burmistrz Kazimierza, mgr Andrzej Szczypa życząc owocnych obrad i zapraszając do odwiedzania miasta w przyszłości.

W problematykę obrad wprowadził przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. dr hab. Józef Pólturzycki. Jego wystąpienie dotyczyło kierunków i tendencji przemian współczesnej edukacji dorosłych. Nawiązał w nim do ustaleń międzynarodowej konferencji w Lublanie (1993 r.), gdzie podjęto próbę dookreślenia definicji edukacji dorosłych oraz przedstawiono przemiany, jakie zaszły w edukacji dorosłych w ostatnim dwudziestolecu. Najbardziej istotne z nich to przejście od kształcenia formalnego (szkolnego) do niezależnego,

nieformalnego, zwiększenie aktywności edukacyjnej nie tylko przez środowiska nauczycielskie, ale też przez specjalistów z innych dziedzin życia, np. lekarzy, policjantów, kucharzy itp., zmiana celów długodystansowych w kształceniu na cele doraźne, odchodzenie od tradycyjnych dyscyplin i przedmiotów nauczania na rzecz swobody wyboru nowych treści i traktowanie edukacji dorosłych jako ruchu społecznego.

Trendy we współczesnej edukacji dorosłych były również głównym tematem wystąpienia prof. dr hab. Tadeusza Aleksandra, który wygłosił referat pt.: „Przemiany we współczesnej edukacji dorosłych”. Zwrócił w nim uwagę na wzrost liczby inicjatyw społecznych, prywatnych organizatorów edukacji pozaszkolnej oraz zmniejszanie się liczby organizatorów państwowych tejże edukacji. Podkreślał zjawisko wielonurtowości edukacji dorosłych, profesjonalizację działań wynikającą zapewne z dużej konkurencji na rynku edukacyjnym, co w konsekwencji zmierza do podniesienia jakości świadczonych usług. Nawiązując do celów konferencji zaakcentował konieczność umiędzynarodowienia edukacji dorosłych.

Prof. dr hab. Józef Kargul podczas obrad plenarnych przedstawił słuchaczom referat „Cielesność człowieka jako obszar edukacji”, w którym wyjaśnił przyczyny obserwowanego w ostatnich latach zwrotu człowieka ku cielesności. W wyniku tych tendencji człowiek dorosły zmuszony jest podjąć działania mające na celu poznanie własnej cielesności.

Kolejnym referentem była prof. dr hab. Anna Eugenia Wesołowska z wystąpieniem pt.: „Edukacja dorosłych we

Francji”. Zarysowała ona koncepcję kształcenia dorosłych we Francji, stawiając ją za wzór dla rozwoju edukacji dorosłych w naszym kraju.

W obradach plenarnych głos zabrała również dr Elżbieta Dubas. Jej wystąpienie dotyczyło „nowego” oblicza oświaty dorosłych w sytuacji transformacji ustrojowej na tle znanych i uznanych wartości w edukacji człowieka, w tym też człowieka dorosłego. Zdefiniowała ona oświatę dorosłych w okresie przemian jako oświatę w sytuacji kryzysu i zarazem kontynuacji.

Pierwszy dzień obrad zakończyło wystąpienie dr hab. Jana Sarana nt.: „Przemiany systemu wartości i edukacyjnych aspiracji współczesnej młodzieży”. Wnioski, jakie wynikały z zaprezentowanych badań wskazują, że niezależnie od miejsca zamieszkania, płci, wykształcenia i czasu wartościami uznawanymi za ważne przez młodzież są: miłość, pokój na świecie, wolność, bezpieczeństwo i rodzina. Natomiast aspiracje edukacyjne młodzieży związane są najsilniej z poziomem dydaktycznym szkół, wykształceniem rodziców, wynikami w nauce szkolnej i lokalnym środowiskiem zamieszkania.

Dyskusji, która nastąpiła po wygłoszeniu referatów, przewodniczył prof. dr hab. Tadeusz Aleksander. Poruszono w niej m.in. problemy metodologii badań pedagogicznych, np. kwestię znaczenia badań jakościowych, a także czynników wpływających na system wartości młodzieży.

Wieczorem odbyło się zebranie członków Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Dotyczyło ono m.in. planowanych kolejnych konferencji andragogicznych, a także propozycji włączania młodych andragogów do grona Zespołu Pedagogiki Dorosłych PAN.

W drugim dniu konferencji obrady plenarne rozpoczął prof. dr hab. inż. Henryk Bednarczyk, który wygłosił referat na temat modelu wielopoziomowego, modułowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, odnoszącego się do treści kształcenia mechaników. Sesję obrad plenarnych zakończyło wystąpienie prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej, która przybliżyła istotę metody biograficznej stosowanej w badaniach i kształceniu. Ważne jest w niej odwoływanie się do wspomnień z dzieciństwa związanych z miejscem zamieszkania, rodziną, domem, muzyką, filmem, przeczytanymi książkami, bohaterami.

Po referatach nastąpiła dyskusja odnosząca się do zaprezentowanych wystąpień. Głos w niej zabrali: prof. dr hab. J. Półturzycki, prof. dr hab. H. Bednarczyk, prof. dr hab. A.E. Wesołowska, prof. dr hab. O. Czerniawska, prof. dr hab. J. Semków, dr hab. J. Saran. W dyskusji podkreślano m.in. problem ścierania się współcześnie dwóch tendencji w kształceniu dorosłych, czyli pragmatyzmu i wizji humanistycznej z jej szacunkiem dla człowieka jako całości oraz wpływu przeszłości na życie teraźniejsze i przyszłe człowieka.

Po obradach plenarnych rozpoczęła się praca w czterech, równoległych sekcjach problemowych:

1. **Edukacja dorosłych wobec zmian** przewodniczący: prof. dr hab. Jerzy Kargul.

W tej sekcji siedem referatów, w których poruszono zagadnienia z zakresu gerontologii, kształcenia dorosłych w szkołach niepublicznych, edukacji liderów społeczności lokalnej i inne.

2. **Edukacja i praca** – przewodniczący: prof. dr hab. Mirosław Szymański.

W dziewięciu referatach, które miały głównie charakter diagnostyczny, przedstawiano problemy związane z zatrudnieniem niepełnosprawnych, tendencje zmian w pozaszkolnej oświacie rolniczej, koncepcje przygotowania zawodowego różnych grup społecznych i inne.

3. **Współczesne problemy kształcenia nauczycieli** – przewodniczący: prof. dr hab. Jerzy Semków.

Problematyka sekcji koncentrowała się wokół: nauczyciela, jego roli i usytuowania społeczno-zawodowego, samokontroli działań dydaktyczno-wychowawczych, unowocześniania warsztatu metodycznego i rozszerzania zdolności do komunikowania się.

4. **Europejski kontekst edukacji dorosłych** – przewodniczący: prof. dr hab. Anna E. Wesołowska.

Zaprezentowanych sześć wystąpień dotyczyło różnych obszarów tematycznych. Poruszono w nich problemy znane jak i nowe w andragogice, m.in.: działalność fundacji i stowarzyszeń kobiecych w Polsce, koncepcję studiów doktorskich w Europie i edukacji ustawicznej andragogów w Niemczech, a także zaprezentowano międzynarodowy wymiar działalności Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Problematyka sekcji została bardzo wnikliwie i rzeczowo omówiona na fo-

rum przez poszczególnych przewodniczących. Podkreślali oni dobre przygotowanie merytoryczne osób przedstawiających swoje referaty.

Obradom towarzyszyły dwie ekspozycje: Wydawnictwa UMCS i Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Uczestnicy mieli możliwość zakupu wystawionych pozycji. Warty podkreślenia jest fakt, że organizatorzy przewidują wydanie publikacji książkowej prezentującej problematykę dwudniowego spotkania.

Konferencja dała orientację w problematyce andragogicznej podejmowanej przez poszczególne ośrodki naukowe. W trakcie wystąpień poruszano tematy od dawna obecne w andragogice jak i nowe, dotychczas nie badane. Dużo miejsca poświęcono także wyzwaniom stojącym przed polską pedagogiką dorosłych w kontekście zjednoczenia Europy. Dwudniowe obrady przyczyniły się do znacznej integracji środowiska andragogów, czego wyrazem były dyskusje w kularach i wspólne spacerowanie po Kazimierzu Dolnym. Uczestnicy postulowali zorganizowanie takiej konferencji w najbliższej przyszłości i nadanie jej formy cyklicznej.

*Ewa Sarzyńska  
Malgorzata Smith*

## **Europejskie Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych (ESVA)**

Révfülöp/ Budapest (Węgry),  
1-5.09.1998 r.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jest aktywnym uczestnikiem ruchu intelektualno-społecznego dobrowolnych organizacji Europy. Po raz dziewiąty osiemnastoosobowa delegacja z Polski wzięła udział w sympozjum nt.: „Młodzież po 2000 roku”. Organizacje wolontarystyczne, a do takich należy ESVA, są obok rządów poszczególnych krajów i korporacji gospodarczych poważną siłą wpływającą na przemiany społeczno-kulturalne, w tym i oświatę.

W Sympozjum uczestniczyło ponad 100 osób z trzynastu krajów. Obrady przebiegały w formie warsztatów. Zajęcia prowadzono w języku angielskim. Referaty wprowadzające wygłosili przedstawiciele różnych ośrodków naukowych, m.in. uniwersytetów z Leiden, Paryża (Sorbona), Budapesztu i Moskwy. Gospodarze zaprezentowali refleksje związane z 50 rocznicą konferencji na temat wolnej edukacji, która odbyła się właśnie w Révfülöp.

Bez mała we wszystkich wystąpieniach była rozwijana idea kształcenia ustawicznego, istotna dla rozwoju wszystkich krajów. Podkreślano aktualność raportu „Uczyć się, aby być” opracowanego przez międzynarodowy zespół pod kierownictwem Edgara Faure'a, uzupełnianego ostatnio opracowanymi raportami i refleksjami, m.in. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Eduka-

cji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors'a: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, wydany polski przekład dzięki staraniom Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i UNESCO.

W kilku referatach pojawiła się teza o niebezpieczeństwie globalizacji, jak procesy unifikacyjne mogą negatywnie wpływać na oryginalność zjawisk i wytworów w poszczególnych krajach oraz powiązań tych procesów z trudnościami w wychowaniu obywatelskim, szczególnie tam, gdzie demokracja jest jeszcze bardzo młoda.

Bezrobocie ludzi młodych na starcie zawodowym jest zjawiskiem również niepokojącym. Ma ono charakter ekonomiczny, ale także natury psychologicznej. Postulowano podejmowanie inicjatyw małych grup z pomocą organizacji pozarządowych dla przeciwdziałania bezrobociu. Wyrażano troskę o los każdej jednostki, szczególnie z tzw. grup ryzyka, marginesu społecznego, ludzi bez szans.

Padły propozycje badań interdyscyplinarnych w celu lepszego poznania procesów społecznych w poszczególnych krajach.

W jednym z wykładów pojawiła się nowa klasyfikacja funkcji poszczególnych grup ludzi. Wymieniano ekspertów, inżynierów, wizjonerów i komunikatorów. Duże zainteresowanie wzbudziło wydzielenie kategorii wizjonerów. W odczuciach wielu słuchaczy łączyło się to z czymś nieracjonalnym, choć prognozowanie wizji bliższych lub bardziej odległych wydaje się niezbędne.

Inne wystąpienie poświęcono typom motywacji wśród uczących się:

1) wewnętrzne motywy:

- intelektualne,
- ludzi idących z duchem techniki,

2) zewnętrzne motywy:

- masowi uczniowie,
- przekwalifikowanie.

Powtarzała się sugestia konieczności uczenia się języków obcych (co najmniej trzech, jak głosi dyrektywa Komisji Unii Europejskiej), poznawania historii i zwyczajów innych narodów.

Akcentem towarzyszącym obradom sympozjum były wyróżnienia: dla Sekretarza Generalnego Janosa Totha order za zasługi w dziedzinie oświaty i kultury z rąk ministra kultury i oświaty Węgier; dla Dyrektora Instytutu Pedagogicznego UNESCO w Hamburgu Paula Bélanger'a dyplom Comeniusa z rąk Przewodniczącego ESVA Józsefa Katusa.

Aktywność SOP w ESVA była zauważona. Z uznaniem spotkały się publikacje w czasopismach wydawanych w Polsce i liczny udział w dotychczasowych spotkaniach.

Następne Sympozjum poświęcone zagadnieniom edukacji na wsi odbędzie się w 1999 roku na Ukrainie. W 2000 roku organizatorem Sympozjum będzie SOP. Na miejsce spotkania wybrano Kraków.

*Stanisław Kaczor*

### **Nauczanie pedagogiki w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli**

Bydgoszcz, 5.11.1998 r.

Ogólnopolskie seminarium pedagogiczne zgromadziło przedstawicieli pedagogiki z ośrodków akademickich w całym kraju.

Z inicjatywą zorganizowania seminarium wystąpił zespół Katedry Pedago-

gicznego Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli WSP w Bydgoszczy, któremu przewodzi prof. dr hab. Ryszard Parzęcki. Obrady odbywały się w myśl zasady J.A. Komeńskiego: „Lepiej mniej, ale dobre i dobrze”. Dlatego już na wstępie przewodniczący obrad prof. R. Parzęcki nawoływał do wybierania z całego dorobku wiedzy i doświadczenia kulturowego ludzkości najwartościowszych lektur do zastosowania w procesie kształcenia nauczycieli. Listopadowa debata była kontynuacją problematyki przemian w pedagogicznym kształceniu nauczycieli, podjętej na konferencji rok wcześniej.

Oficjalnego otwarcia seminarium dokonała dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSP w Bydgoszczy prof. dr hab. Barbara Kaja. Witając zebranych zwróciła uwagę na ważność podjętej problematyki ze względu na zmiany przewidywane w edukacji. Nauczyciel w przyszłości będzie bowiem pełnił inną rolę, będzie pomagał w wyborze programów komputerowych, ale i w wyborze innych wartości i szukaniu sensu życia. Do tej nowej roli musi więc być odpowiednio przygotowany. Temu też służyć ma nauczanie pedagogiki w systemie kształcenia nauczycieli, który to problem podjęło w trakcie seminarium 20 mówców, w tym 12 profesorów. Pozostali goście zabierali głos w dyskusji (8 osób) lub złożyli swoje rozważania do druku w zaplanowanej z tego zakresu publikacji (9 osób).

Obrady przebiegały w pięciu sesjach tematycznych.

W pierwszej sesji, której przewodniczył prof. zw. dr hab. Andrzej M. de Tchorzewski (WSP Bydgoszcz), podjęto

problematykę edukacji pedagogicznej wobec zmiany. Przewodniczący sesji uświadamiał zebranym, że dziś powszechna praktyka kształcenia nauczycieli zdominowana jest przez tradycyjne myślenie o nauczycielu jako osobie, jego zawodzie i sposobach jego kształcenia. W edukacji nauczycielskiej następuje utrwalanie, a nie poszukiwanie nowych dróg profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli. Dlatego podkreślał *potrzebę modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli*. Proponował uruchomić proces autokreacji kandydata na nauczyciela i samego nauczyciela, który wymaga samookreślenia się, a który towarzyszył będzie nauczycielowi w jego całej drodze zawodowej.

Prof. dr hab. Joanna Rutkowiak (UG) przekonywała, że nie można dziś uprawiać monopedagogiki, lecz trzeba liczyć się z jej różnością i sięgać do polipedagogiki, tj. jej różnych języków, ujęć, treści i pojęć. W tym celu przedstawiła własną koncepcję, tj. *Wariantowe podejście do nauczania pedagogiki w akademickim kształceniu nauczycieli*, które realizuje ze swoimi studentami.

Ostrej krytyki nauczycieli prowadzących pedagogikę podjął się w dalszym ciągu prof. dr hab. Józef Kargul (WSP Zielona Góra). Wskazywał na bałagan, sprzeczności, skrajną różnorodność i nieład w kształceniu nauczycieli. Proponował zamiast pedagogiki wprowadzić w kształceniu nauczycieli nauki o edukacji, stanowiące cały układ elementów decydujących o tym, co dzieje się z uczniem. Dla tego celu jednak należałoby pokonać barierę kompetencji i barierę psychologiczną.

Problematykę *podmiotowości w edukacji wolnego społeczeństwa* podjął prof. dr hab. Zygmunt Markocki (WSP Słupsk). Równocześnie wskazywał na potrzebę nowych, łącznych kompetencji u przyszłych nauczycieli, kompetencji bardziej twórczych niż odtwórczych, odchodzących od roli przekaziciela i egzekutora, do roli przewodnika i tłumacza.

Sesję zamknęły *uwarunkowania i kierunki zmian w doborze treści kształcenia pedagogicznego na kierunku politologia*, przedstawione przez dr A. Majewską (WSP Bydgoszcz).

W drugiej sesji tematycznej, której przewodniczyła prof. dr hab. Teresa Sołtysiak (WSP Bydgoszcz), szukano odpowiedzi na pytanie: Czy dalsze uszczegóławianie pedagogiki? Przewodnicząca sesji już na jej wstępie zwróciła uwagę na *potrzebę wprowadzenia przedmiotu pedagogika specjalna na wszystkich kierunkach studiów pedagogicznych*. Winna ona dotyczyć jednostek odbiegających od normy ponad przeciętność, a więc wyjątkowych, ale też i niepełnosprawnych z wszelkimi zaburzeniami. Zauważa się bowiem u przyszłych nauczycieli postawy niechętnie wobec niepełnosprawnych.

Z wystąpieniem tym korespondoowało następne – prof. dr hab. Jerzego Stochmiałka (WSPS Warszawa) nt. *System akademickiego kształcenia pedagogów pracy socjalno-opiekuńczej*.

W humanistycznym kształceniu nauczycieli określone funkcje do spełnienia ma również pedagogika muzyczna, o czym informowała zebranych dr Wiesława Sacher (UŚI).

W odrębnej sesji tematycznej przebiegały rozważania nad *edukacją pedagogiczną nauczycieli wychowania fizycznego*. Podjął się tego 5-osobowy zespół z AWF Warszawa, któremu przewodniczyła prof. zw. dr hab. Zofia Żukowska. Zwracano uwagę na miejsce pedagogiki w kształceniu nauczycieli w akademiach wychowania fizycznego (prof. Z. Żukowska) oraz potrzeby kreatywności tych nauczycieli w zajęciach pozaszkolnych (dr hab. Andrzej Dąbrowski). Dr Jerzy Królicki podjął kwestię swoistości treści kształcenia pedagogicznego nauczycieli wychowania fizycznego ze specjalnością trenerską, zaś mgr Marcin Czechowski rozważał problemy pedagogicznego przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji zdrowotnej i seksualnej młodzieży w świetle potrzeb reformy szkoły.

„Oczekiwania studentów i propozycje zmiany” stały się tematem kolejnej sesji, której przewodniczył prof. dr hab. Jan Jakóbowski (WSP Bydgoszcz).

W tym zakresie na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie prof. dr hab. Kazimierza Denka (UAM Poznań). Analizując *uniwersyteckie kształcenie nauczycieli w trybie zaocznych studiów nauczycielskich*, zwrócił uwagę na tocząca się od szeregu lat dyskusję nt. zakresu kwalifikacji niezbędnych do pełnienia ról nauczycieli we współczesnej szkole. Okazało się, że opinie w tej kwestii są podzielone: jedni obstają za profesjonalizacją pracy nauczycielskiej, inni zaś uważają, że kwalifikacje zawodowe choć niezbędne, nie czynią jeszcze nauczycieli. Prof. K. Denek zauważył, że aby nauczyciel mógł wykonywać rozliczne zadania, muszą zostać starannie wykształcone jego kompetencje. Te kom-



petencje jednak należy skonfrontować z kompetencjami ucznia. W całym procesie kształcenia i doksztalcania nauczycieli zaproponował przywrócić należy sens i miejsce wartościom. Niezwykle niepokojąco zabrzmiały jego słowa o chorobie całego systemu edukacji, wymagającego zmian od podstaw, wymagającego kompletnej reformy, a punktem wyjścia do tego muszą być zmiany w kształceniu nauczycieli.

Z wystąpieniem Profesora korespondowały kolejne wypowiedzi młodych pracowników nauki: mgr Lidii Hendler (WSP Bydgoszcz), przedstawiającej *kompetencje nauczyciela przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym”* oraz mgr Elżbiety Okońskiej (WSP Bydgoszcz) rozważającej *przygotowanie nauczycieli-katechetów do pracy w zawodzie*.

Ostatnia część obrad pod przewodnictwem prof. zw. dr. hab. Romana Ossowskiego (WSP Bydgoszcz) przebiegała pod hasłem „Psychologia – implikacje pedagogiczne”. Sam przewodniczący sesji rozważał *zadania psychologii w kształceniu nauczycieli*. Zwracał uwagę nie tylko na dostarczanie wiadomości, ale przede wszystkim na ich przetwarzanie. Właśnie dziś trzeba uczyć nauczyciela sztuki przetwarzania informacji, aby nie mylił pamięci z myśleniem. Nauczyciel musi też mieć moc podnoszenia swego ucznia i zachęcania go do tworzenia. Bo gdy uczeń nie może tworzyć, wtedy niszczy, stąd tak wiele przemocy w życiu społecznym. Mocno zabrzmiały słowa Profesora nawołujące do wychowania w radości, do kształtowania umiejętności wyboru różnych wartości zarówno fizycznych, jak metafizycznych.

Tu jednak nauczycielom niezbędna jest rozległa wiedza psychologiczna, jak też psychologom nie może zabraknąć wiedzy pedagogicznej.

W dalszym ciągu dr Paweł Izdebski (WSP Bydgoszcz) podzielił się swoimi doświadczeniami z zakresu pedagogicznego i psychologicznego nauczania nauczycieli języków obcych.

Natomiast prof. dr hab. Bassam Aouil (WSP Bydgoszcz) podjął kwestię *psychologicznych przesłanek pedagogicznego kształcenia nauczycieli*.

Podsumowania obrad dokonał prof. R. Parzęcki, dziękując przybyłym za swoisty wkład w odbyte seminarium. Opierając się na opiniach uczestników seminarium, uznać można, że było to spotkanie pożyteczne. Było okazją do przyjrzenia się nauczaniu pedagogiki w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli w różnych krajowych ośrodkach. Szkoda jednak, że tak mało czasu znalazło się na dyskusje wokół tej niezwykle istotnej problematyki i na bezpośrednie kontakty reprezentantów poszczególnych ośrodków akademickich. Pocieszającą jednak jest zapowiedź organizatorów o kolejnej konferencji. Nie bez znaczenia jest również fakt, że w niedalekiej przyszłości ukaże się książka podsumowująca seminarium, w której zawarte zostaną wszystkie zaprezentowane i zgłoszone referaty i komunikaty. Nauczanie pedagogiki w systemie kształcenia nauczycieli to problem pozostający nadal otwartym i ciągle bardzo ważnym.

*Anna Majewska*

## Kwalifikacje zawodowe w kontekście możliwości szkoły i oczekiwań pracodawców

Warszawa, 26.11.1998 r.

Seminarium zostało zorganizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych oraz Instytut Technologii Eksploatacji w ramach realizacji grantu KBN (promotorskiego) mgr. inż. Ireneusza Woźniaka nt. „Relacje między wymaganiami pracodawców a programami kształcenia zawodowego” Nr 1H01F 052 14. Opiekunem naukowym doktoranta oraz kierownikiem grantu jest prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

Seminarium było przeznaczone dla:

- kadry zarządzającej oraz kierowników i pracowników działów personalnych przedsiębiorstw państwowych i prywatnych,
- pracowników instytucji oświatowych zajmujących się rynkiem pracy,
- dyrektorów szkół zawodowych,
- pracowników urzędów pracy szczebla wojewódzkiego i rejonowego.

W trakcie seminarium poruszono zagadnienia:

1. Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Instytut Badań Edukacyjnych): „Zmieniające się funkcje szkoły zawodowej”.
2. Prof. dr hab. Józef Skrzypczak (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu): „Kompetencje jako kategoria celów kształcenia zawodowego”.
3. Mgr Maciej Prószyński (Krajowa Izba Gospodarcza, Związek Rzemiosła Polskiego): „Problemy edukacji za-

wodowej i kwalifikacji pracowników w małych i średnich przedsiębiorstwach”.

4. Mgr inż. Ewa Sierpina (FAMAK S.A.): „System jakości a kwalifikacje mechaników na przykładzie Fabryki Maszyn i Urządzeń FAMAK S.A.”.
5. Dr inż. Barbara Baraniak (Instytut Badań Edukacyjnych): „Kształcenie zawodowe bliżej potrzeb rynku pracy – prezentacja ankiety kuratorskiej”.
6. Dr Urszula Jeruszka (Instytut Pracy i Spraw Socjalnych): „Absolwenci i młodzież na rynku pracy”.
7. Mgr inż. Ireneusz Woźniak (Instytut Technologii Eksploatacji): „Oczekiwania pracodawców dotyczące treści kształcenia zawodowego”.
8. Dr hab. inż. prof. ITeE Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji): „Koncepcja opracowania standardów kwalifikacji zawodowych”.

Dyskusja, będąca plonem wystąpień, koncentrowała się wokół zagadnień dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy. Zaprezentowano budujące przykłady symbiozy przedsiębiorstwa ze szkołami zawodowymi i instytucjami szkoleniowymi. Wykazano potrzeby przedsiębiorstw dotyczące pożądanych kwalifikacji zawodowych w związku z wprowadzaniem systemów zapewnienia jakości produkcji i usług o oraz rozwojem techniki i technologii.

Zaznaczono różnice w potrzebach kwalifikacyjnych zgłaszanych przez przedsiębiorstwa duże oraz małe i średnie. Wykazano mankamenty istniejących klasyfikacji zawodów i specjalności.

**Prof. Stefan M. Kwiatkowski** wskazywał na niebezpieczeństwa zwią-

zane z możliwością bezkrytycznego przyjmowania wymagań rynku pracy. Podkreślał, że należy badać owe wymagania, ale weryfikować w kontekście celów kształcenia związanych z wychowaniem człowieka-pracownika.

**Prof. Józef Skrzypczak** wskazywał na potrzebę posługiwania się terminem „kompetencje” jako wyjściowym zarówno do procedur opisywania celów kształcenia jak i dróg i narzędzi pomiaru jego efektywności.

**Prof. Henryk Bednarczyk** omówił potrzeby i problemy związane z opracowywaniem standardów kwalifikacji zawodowych. Wskazał na dorobek Instytutu Technologii Eksploatacji w tej dziedzinie.

**Prof. Stanisław Kaczor**, poproszony o podsumowanie wyników seminarium stwierdził, że poruszane problemy, tkwiąc w aktualnym nurcie przemian w gospodarce i oświacie, przyczyniają się do rozwoju myśli pedagogicznej, a zwłaszcza pedagogiki pracy. Wskazał na elementy kontynuacji badań prowadzonych wcześniej i dokonał syntezy dorobku w tej dziedzinie.

Z uwagi na udział w seminarium osób, których praca zawodowa związana jest z kształtowaniem rynku pracy (pracodawcy, pracownicy odpowiedzialni za

zarządzanie personelem w przedsiębiorstwie, przedstawiciele związków pracodawców, pracownicy urzędów pracy, dyrektorzy szkół zawodowych i naukowcy), wyniki seminarium w postaci referatów i wniosków z dyskusji stanowią unikalny dorobek myśli polskiej wychodzący naprzeciw potrzebie dostosowywania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy.

*Ireneusz Woźniak*

## Rozwój kształcenia ustawicznego

Warszawa, 29.03.1999 r.

Seminarium organizowane w 90 rocznicę urodzin Profesora Ryszarda Wroczyńskiego. Celem seminarium jest omówienie stanu i aktualnych tendencji rozwoju kształcenia ustawicznego na tle dorobku naukowego Profesora.

Organizatorami są: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

# Co warto przeczytać

## Nauczyciel wobec nowych sytuacji szkolnych

Elżbieta Łuczak red., TWP, Olsztyn  
1998, s.136

Książka „Nauczyciel wobec nowych sytuacji szkolnych” jest jedną z pierwszych publikacji wydawnictwa Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie. Szkoła ta rozpoczęła swoją działalność 1 października 1997 roku, w jej murach studiuje ponad 2000 studentów w systemie dziennym i zaocznym na poziomie licencjackim i studium podyplomowego. Działalność wydawniczą rozpoczęła w 1998 roku.

Książka jest dziełem zbiorowym 17 autorów, pracowników bądź współpracowników Szkoły. Myślą przewodnią rozważań zamieszczonych w pracy jest stwierdzenie E. Czykwina, że „...dobrym nauczycielem jest ten, który w sposób adekwatny, ale jednocześnie osobisty odzwierciedla w swojej świadomości złożoną sytuację szkolną”<sup>1</sup>. Aby tę sytuację poznać, niezbędna jest dla każdego nauczyciela wiedza o najnowszych tendencjach i kierunkach w pedagogice, a także o codziennych realiach życia szkoły.

Elementy tej wiedzy zostały przedstawione w prezentowanej pracy, która – jak pisze w przedmowie do niej prof.

<sup>1</sup> E. Czykwin: *Samodzielność nauczyciela*. Białystok 1995, s. 215.

Elżbieta Łuczak – powstała z myślą dostarczenia propozycji zmian w strategii pracy nauczycielskiej. Zaprezentowane przez Autorów teksty stanowią nie tylko wzór do naśladowania, ile raczej są propozycjami myślowymi, które w każdej nowej sytuacji wymagają ponownego zrekonstruowania.

Jak zaznaczyłem, praca jest dziełem zbiorowym 17 Autorów i nie sposób choćby pokrótce omówić zawartość wszystkich rozpraw. Stąd też zasygnalizuję treści jedynie tych artykułów, które mnie osobiście zainteresowały, co wcale nie oznacza, że pozostałe są mniej interesujące bądź mniej wartościowe.

Dla mnie cenne są publikacje ukazujące potrzebę zmian w edukacji zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej. Do nich należą publikacje E. Malewskiej, E. Łuczak, U. Rogalskiej i M. Gaber.

Artykuł E. Malewskiej zatytułowany: *Tendencje przemian edukacyjnych w Polsce* ukazuje źródła i konieczność przemian edukacyjnych, a także ich etapy. Do bardzo ważnych elementów tych przemian Autorka zalicza przystosowaną do nowych potrzeb edukację nauczycieli, która stworzy im szansę dobrego przygotowania do rozwiązywania wielu problemów edukacyjnych.

*Kryzys współczesnej szkoły* to artykuł E. Łuczak, który ukazuje istotę tego kryzysu, a także uwarunkowania związane głównie z brakiem funduszy na oświatę oraz z niewypełnieniem przez szkołę podstawowych ich funkcji.

Na potrzebę zmian w edukacji wskazują także artykuły: U. Rogalskiej pt.

*Uwagi o kształceniu nauczycieli* oraz M. Gaber pt. *Implikacje dla kształcenia rolniczego wynikające z transformacji ustrojowej*. Obie Autorki niezależnie od mocno podkreślonych potrzeb edukacyjnych wskazują na liczne niedociągnięcia polskiego systemu oświatowego, a zwłaszcza na niedociągnięcia kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem ich kompetencji zawodowych. Bardzo wyraźnie postulują zastosowanie nowych technologii w nauczaniu, a także kształtowanie nowych umiejętności w postaci na przykład umiejętności negocjacji czy też podejmowanych decyzji.

Do wskazanych w wymienionych publikacjach potrzeb nawiązują także artykuły, w których zawarte są propozycje nowych rozwiązań występujących obecnie w pedagogice, w których bardzo dużą uwagę zwraca się na podmiotowe traktowanie ucznia-wychowanka. Treść tych artykułów stanowi jak gdyby odpowiedź do różnych alternatywnych sposobów myślenia w obrębie konkretnej sytuacji szkolnej.

Tę część książki rozpoczyna artykuł W. Sawczuka zatytułowany *Humanistyczny wymiar wychowania*. Autor przedstawił w nim bardzo szerokie rozumienie pojęcia humanizm wraz ze wskazaniem jego źródeł oraz roli w procesie nauczania i wychowania.

Wyznaczniki podmiotowego charakteru interakcji między nauczycielem a uczniem zostały omówione w artykule B. Olszak-Krzyżanowskiej zatytułowanym *Emancypacja jako jeden z wyznaczników podmiotowego charakteru interakcji między nauczycielem a uczniem*. W artykule obok dotychczasowych ustaleń teoretycznych na ten temat przedstawiona została również weryfikacja empiryczna będąca rezultatem badań własnych Autorki.

*Edukacja alternatywna – twórcze wyzwalamie sił* to temat artykułu opracowanego przez Współautorów: J. Kozłowską i W. Sawczuka. Zawiera on podstawowe założenia edukacji alternatywnej, a także podstawy pedagogiki Rudolfa Steinera, inicjatora szkół waldorfskich. W Artykule tym znajdują się również zasady funkcjonowania szkół waldorfskich.

Interesujących pomysłów na temat interakcji społecznych w klasie szkolnej dostarcza artykuł E. Wołodźko i U. Pulińskiej zatytułowany *Rola nauczyciela w kształtowaniu interakcji społecznych w klasie szkolnej*. Warte jest podkreślenia to, że Autorki w prezentowanej publikacji wykorzystały w szerokim zakresie literaturę zachodnią, która dostarcza alternatywnych rozwiązań na podjęty przez nie temat.

Tematyka pozostałych artykułów zawartych w opracowaniu skoncentrowana została wokół problematyki współczesnej młodzieży, a więc wokół jej potrzeb, wartości, aspiracji, a także zagrożeń.

Zaprezentowana praca kierowana jest głównie do nauczycieli, którzy na co dzień stawiają czoła wszelkim sytuacjom szkolnym. Kierowana jest nie tylko do nauczycieli już pracujących, ale również i przyszłych, zwłaszcza tych, którzy w niedalekiej przyszłości podejmą pracę w zawodzie nauczycielskim. Mam tu na myśli przede wszystkim studentów specjalizacji pedagogicznych i słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych, a więc tych, u których program kształcenia pedagogicznego z racji specyfiki studiów jest zawężony i nie obejmuje szerokiego zakresu wiedzy pedagogicznej. Tymczasem wiedza ta jest bardzo potrzebna dla każdego nauczyciela. Mam nadzieję, że zaprezentowane w ni-

niejszej publikacji elementy tej wiedzy przyczynią się do jej rozszerzenia. Wyrażam zatem przekonanie, że lektura tej książki będzie pożyteczna dla zainteresowanych nią nauczycieli, a czas poświęcony na jej przestudiowanie będzie czasem korzystnie spędzonym.

*Stanisław Karas*

## **Seminarium Doskonalenia Kadr Oświatowych Pomorza Zachodniego**

Dobry pomysł, konsekwencja i wspa-  
niały dokument o dobrej robocie – tak  
można hasłowo scharakteryzować uwagi  
o seminarium opracowane przez jego  
kierownika naukowego prof. Stanisława  
Kaczora pt. *O tworzeniu warunków dla  
rozwoju kadr oświatowych* wydane przez  
Zachodniopomorskie Centrum Eduka-  
cyjne w Szczecinie.

Książka prof. Stanisław Kaczora jest  
pewnego rodzaju ewenementem na rynku  
wydawnictw pedagogicznych. Otóż, po-  
mimo stosunkowo niedużej objętości,  
można ją odczytywać na wiele różnych  
sposobów. Dla jednych będzie relacją  
z organizacji trzyletniego seminarium  
doskonalenia kadry oświatowej makrore-  
gionu Pomorza Zachodniego, dla innych  
źródłem refleksji pedagogicznej, a także  
wspañałym przykładem działania zorga-  
nizowanego, w którym poszczególne  
elementy tworzą spójną całość.

Także przyjęta przez Profesora  
struktura książki pozwala na zachowanie  
przejrzystości tematycznej i spójności  
przekazu informacji, co sprzyja dobrej  
percepcji jej treści. Służy temu także  
bardzo komunikatywny język, jakim po-  
sługuje się autor.

W części teoretycznej autor określił  
pięć idei przewodnich podnoszenia kwa-  
lifikacji i kompetencji kadr oświatowych  
najważniejszych dla organizatorów i kie-  
rownika naukowego seminarium:

1. Idea kształcenia ustawicznego jako  
cecha społeczeństwa poznawczego.
2. Idea obywatelstwa europejskiego.
3. Idea przekraczania dotychczasowych  
granic.
4. Idea służby społecznej.
5. Idea funkcjonalności i kompetencji.

Autor, formułując te idee, powołuje  
się na szereg publikacji: od raportów or-  
ganizacji międzynarodowych poprzez  
„Medycynę chińską”, hity polskiej lite-  
ratury współczesnej do komunikatów  
z międzynarodowych sympozjów na-  
ukowych.

W rozdziale napisanym przez jedne-  
go z głównych organizatorów semina-  
rium, pana doktora Czesława Plewkę,  
przedstawiono genezę seminarium i jego  
naczelną zasadę: wszyscy uczą się od  
wszystkich. Uczestnicy seminarium  
przyjęli założenie, że wszystkie pod-  
mioty przedsięwzięcia: nauczycielskie  
grupy zawodowe, poszczególne placówki  
i szkoły dysponują podobnymi możliwo-  
ściami, równoważnym dorobkiem, do-  
świadczeniami, podobnymi potrzebami  
i mają takie samo prawo do wzajemnie  
wypracowanych rozwiązań.

Czytając kolejne strony książki po-  
znajemy nie tylko założenia poszczegól-  
nych sesji, ich przebieg i efekty, ale rów-  
nież dylematy i wahania, przed którymi  
stawał autor kierując tym przedsięwzię-  
ciem. W ogóle cała książka ma bardzo  
osobisty charakter. Pisana w pierwszej  
osobie zawiera wiele osobistych refleksji  
nie tylko na temat współczesnej oświaty.

Na odnotowanie zasługują uwagi  
Profesora dotyczące nieznamośći pol-  
skiej myśli pedagogicznej i dokonań pol-

skich pedagogów zarówno przez uczestników seminarium, jak i ekspertów zagranicznych, którym zdarza się głosić prawdy oczywiste w stosunku do tego, co w Polsce miało miejsce wcześniej. Pewne uszczypliwości, a może tylko spostrzeżenia, kieruje pod adresem TERM-u pisząc, że „aktywizacja gwarantowana, natomiast górowanie metody nad treściami”.

Jednocześnie książka ta we wspomniały sposób pokazuje bardzo humanistyczne, pełne wrażliwości pedagogicznej podejście do szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego.

W dalszych rozdziałach Autor opisuje poszczególne zadania pozwalające zrealizować, rok po roku, ideę seminarium.

A dorobek trzyletniego seminarium doskonalenia kadry jest naprawdę imponujący.

Zainaugurowane 20 marca 1995 r. adresowane były dla doradców metodycznych, którym przypisuje się szczególną rolę w toku przemian, głównie programowych i stymulujących różne eksperymenty, często wynikające z podejmowanych programów wspieranych przez Unię Europejską. W kolejnych latach doskonalenie rozszerzono na doradców metodycznych i dyrektorów szkół zawodowych. W 1995–98 odbyło się 20 spotkań seminaryjnych, w których uczestniczyli dyrektorzy szkół zawodowych, wizytatorzy i doradcy metodyczni szkolnictwa zawodowego z województw: szczecińskiego, słupskiego, pilskiego, koszalińskiego i gorzowskiego. W sumie w zajęciach seminarium brały udział 193 osoby, 45 osób prowadziło zajęcia na poszczególnych sesjach. W trakcie seminarium powstało czasopismo „Uczyć się, aby być”, w którym zamieszczały swe artykuły 62 osoby. Doświadczenia uczestników seminarium publikowane były

także w ogólnopolskich czasopismach pedagogicznych. A i sama książka jest dobrym materiałem metodycznym, jak łączyć różne środowiska oświatowe, organizować współpracę, jak osiągać dobre wyniki realizowanych zadań i jak je opracowywać.

Stanisław Kaczor, *O tworzeniu warunków dla rozwoju kadr oświatowych*, Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne, Szczecin 1998, 111 s.

Henryk Bednarczyk  
Paweł Zawodnik

## Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego

Krzysztof Symela, red., Instytut Technologii Eksploatacji. Warszawa – IBE 1998, s. 309.

Praca pod redakcją dr. inż. Krzysztofa Symeli zawiera 17 opracowań stanowiących wyniki badań i analiz, które zgrupowano w trzech tematycznych częściach, kompleksowo obejmujących problematykę wdrażania i ewaluacji treści kształcenia zawodowego.

Wydawnictwo przygotowano w ramach projektu badawczego KBN nr 48 (H01) 96/11.

**Część pierwsza – Uwarunkowania wdrażania i ewaluacji programów kształcenia zawodowego.**

Ta część książki zawiera teoretyczne rozważania na temat systemowych zmian edukacyjnych w kontekście nowych programów kształcenia zawodowego, rozważania dotyczące przygotowania placówek oświatowych do tych zmian, oraz prawno-

-organizacyjne uwarunkowania umożliwiające wdrażanie i ewaluację nowych programów nauczania.

**Część druga** – *Organizacyjno-metodyczne zagadnienia wdrażania i ewaluacji programów nauczania.*

W tej części zamieszczone zostały opracowania zawierające zasady i procedury wdrażania programów kształcenia zawodowego oraz koncepcje badań ewaluacyjnych nowych programów nauczania w szkołach zawodowych.

**Część trzecia** – *Koncepcja systemu kontroli i zapewnienia jakości kształcenia zawodowego.*

W trzeciej części książki zawarte zostały rozprawy obejmujące metody i zasady konstruowania narzędzi ewaluacyjnych, naukowo-metodyczne podstawy samoewaluacji placówek edukacyjnych, ocena skuteczności i efektywności projektów edukacyjnych oraz modele systemu zapewnienia jakości kształcenia zawodowego. Zaprezentowano również wybrane systemy oceny wyników kształcenia w niektórych krajach Unii Europejskiej.

Autorzy poszczególnych opracowań to specjaliści z dziedziny pedagogiki reprezentujący głównie placówki naukowe, uczelnie i instytucje profesjonalne zajmujące się działalnością pedagogiczną i dydaktyczną. Tematycznego wyboru dokonał dr inż. Krzysztof Symela (również autor kilku rozpraw) tworząc dzieło zawierające nie tylko prezentację istniejącego stanu praktyki pedagogicznej, ale również rysującą się wizję i założenia spełniające oczekiwania szkoły i klientów systemu edukacji zawodowej. Włączenie ewaluacji do badań jakości i efektywności kształcenia zawodowego jest podstawowym sposobem na wprowadzenie racjonalnych zmian w kierowaniu procesem dydaktycznym, w kontroli i ocenie wyników działalności instytucji edukacyjnych.

Jakość kształcenia, w tym również kształcenia zawodowego, rozpatrywana w kontekście potrzeb i oczekiwań rynku pracy, powinna stać się dominującym czynnikiem wszelkiej działalności pedagogicznej, ewaluacja jest zaś ważnym elementem każdego zorganizowanego działania.

Omawiane w recenzowanej pracy problemy zawierają wiele konstruktywnych i innowacyjnych propozycji, mają charakter uniwersalny tworząc zwartą i logiczną całość. Zmiany systemu kształcenia, jakie niesie z sobą reforma oświaty wymagają podjęcia różnorodnych działań zmierzających do racjonalnej oceny jakości i skuteczności funkcjonowania placówek oświatowych.

Praca stanowi ambitną próbę ukazania tak ważnego problemu, jakim we współczesnej szkole staje się kształcenie w warunkach niepewności i dla niepewności. Zaprezentowany tu kompleks czynności organizacyjno-metodycznych dotyczących uruchomienia, realizacji i oceny programów edukacyjnych powinien mieć wpływ na jakość kształcenia. Praca jest swoistym przewodnikiem metodycznym i powinna być bardzo pomocna nauczycielom, słuchaczom oraz wszystkim placówkom oświatowym. Jej treści pozwalają przecież zrozumieć istotę procesu wdrażania nowych programów kształcenia i ewaluacji pedagogicznej.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że brak jest na rynku edukacyjnym literatury z tego zakresu. Sądzę zatem, że propozycja wydawnicza *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego* opracowana jako III tom serii wydawniczej *Unowocześnianie kształcenia zawodowego*, wypełni istniejącą lukę i będzie służyć rozwojowi teorii i praktyki dydaktycznej.

*Henryk Bednarczyk*



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

Nr 3/98

Kozłowski W.: Kondycja psychiczna jednostki a wykształcenie, s. 42–59.

## **Edukacja Medialna**

Nr 2/98

Skrzypczak J.: Podręcznik w roli narzędzia kontroli wiedzy ucznia (część pierwsza), s. 14–19.

Kąkolowicz M.: Kompetencje szczególne w edukacji medialnej – propozycje zadań dla II etapu kształcenia, s. 24–33.

Nr 3/98

Skrzypczak J.: Podręcznik w roli narzędzia kontroli wiedzy ucznia (część druga), s. 11–17.

Pielachowski J.: Lekcja „kompetencyjna”, s. 22–26.

## **Pedagogika Pracy**

Nr 33/1998

Skrzypczak J.: Problematyka edukacji ustawicznej dorosłych w poczynaniach badawczych Wydziału Studiów Edukacyjnych w Poznaniu, s. 39–44.

Woźniak I.: Określanie oczekiwań rynku pracy dotyczących kwalifikacji zawodowych, s. 73–80.

Sikorski W.: W poszukiwaniu nowej jakości w edukacji dorosłych, s. 109–114.

Przybyła Z., Strojna E.: Doradzanie do pracy i zawodu, s. 182–190.

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

Nr 3/98

Szarota Z.: Projekt kształcenia gerontologicznego, s. 49–64.

Pałka A.: Wykorzystanie wywiadu narracyjnego i metody biograficznej w diagnozie potrzeb rozwojowych człowieka starszego, s. 65–74.

Wolan-Nowakowska M.: Kształtowanie postaw pracowników wobec zmian zachodzących w środowisku pracy, s. 75–84.

## **Rynek Pracy**

Nr 7/98

Bernais J.: Elastyczność zatrudnienia jako instrument przeciwdziałania bezrobociu, s. 21–30.

Nr 8/98

Dawidziuk B.: Francuska metoda edukacyjna w pracy doradcy zawodowego, s. 33–40.

Schefke R.: Rola partnerów społecznych w systemie edukacji zawodowej, s. 51–64.

Kaczmarczyk M., Nikitowicz M., Drózdź A.: Biznes plan dla firmy turystycznej „Kubik”, s. 71–81.

## **Dyrektor Szkoły**

Nr 6/98

O zarządzaniu i nadzorowaniu, s. 3–5.

Smolański A.: Nadzór pedagogiczny z perspektywy historycznej, s. 7–12.

Nr 7-8/98

Reforma systemu edukacji – projekt (fragmenty), s. 2-8.

Nr 9/98

Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D.: „Dokształcenie szkoły” – raport rządu Wielkiej Brytanii, s. 7-11.

Nr 10/98.

Dąbrowski A.: Nadzór szkolny w procesie reformowania szkoły, s. 14-15.

Ziółkowska G.: Nadzór pedagogiczny wobec potrzeb czasu reform, s. 16-18.

## Szkoła zawodowa

Nr 7/98

Tylżanowska D.: Zarządzanie środowiskowe w kształceniu zawodowym, s. 28-31.

Nr 8/98

Grządziel H.: Ocena kompetencji w kształceniu zawodowym, s. 11-18.

Jędrzejewski S.: System zapewnienia jakości kształcenia zawodowego, s. 19-32.

# Uzupełnienia – sprostowania – polemiki

## Rozwój kompetencji działania w zakresie pedagogiki dorosłych

W Edukacji Dorosłych nr 3/98 na str. 112 zamieszczono informację o pracy Wiltrud Gieseke: Kompetenzentwicklung im erwachsenenpädagogischen Handeln – Zusatzstudium zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung Kolloquium am 18. September 1996. Studien zur Wirtschafts – und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt – Universität zu Berlin, Band 12 1997.

Podczas łamania tekstu zaginęły dane o autorze. Informujemy uprzejmie, że autorką opracowania „Rozwój kompetencji działania w zakresie pedagogiki dorosłych” jest pani dr Teresa Sarleja, pracownik Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim.

Autorkę i czytelników serdecznie przepraszamy.

*Redakcja*

## Contents

<b>COMMENTARY</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk: Adult Continuing Education</b> .....	5
<b>INAUGURATION OF THE ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD</b>	<b>7</b>
<b>Aleksander Łuczak: Education, but for whom?</b> .....	7
<b>Stanisław Karaś: The Agreement Charter</b> .....	11
<b>Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński: 45 years of the Society of the Popularisation of Culture and Science in Siedlce – achievements and perspectives of development</b> .....	14
<b>PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD</b>	<b>19</b>
<b>Tadeusz Aleksander: Report on the Section 11's debate</b> .....	19
<b>Józef Skrzypczak: Self-knowledge of the adults in the field of communication</b> .....	23
<b>Jan Saran: New challenges and possibilities of continuing education</b> .....	28
<b>Olga Czerniawska: Bibliographical studies and their role in andragogical education</b> .....	35
<b>Lucjan Tuross: Forming individualities in the educational system of Ignacy Solarz</b> .....	41
<b>Ewa Przybylska: Institutional structures of the German adult education</b> .....	48
<b>Lee Ok-Bun: Adult education in the Republic of Korea – conception of the reform in the 90-ties</b> .....	57
<b>Shoko Suzuki-Wippich: Adult education in Japan</b> .....	62

<b>COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULTS</b>	<b>67</b>
<b>Tadeusz Aleksander:</b> Education and additional training of the adult education employees in Poland .....	67
<b>Stanisława Zamkowska:</b> Preparation of engineers of transport for participation in the international labour market .....	72
<b>ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET</b>	<b>78</b>
<b>Józef Kargul:</b> Education and labour market – relation or its negation .....	78
<b>Grzegorz Sanecki:</b> Unemployed young people against further education .....	84
<b>INTERNATIONAL CO-OPERATION IN PEDAGOGICAL RESEARCH AND INNOVATIONS</b>	<b>92</b>
<b>Tadeusz Alankiewicz, Stanisław Kaczor:</b> Culture and education on the turn of centuries – reflections from the Salzburg Conversations .....	92
<b>Ewa Przybylska:</b> Co-operation of the German Union of Public Universities with adult education institutions in Poland .....	96
<b>Beata Kowalczyk, Krzysztof Symela:</b> Elaboration of projects financed out of European funds – advice for all writing applications .....	101
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Polish Journal of Continuing Education .	105
<b>OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS</b>	<b>107</b>
Stanisław Karaś, Ph.D. – permanently associated with adult education .....	107
Professor Józef Piotr Kargul – culture and adult education as a wide field of activity .....	110
<b>CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA</b>	<b>112</b>
<b>WORTH READING</b>	<b>122</b>
<b>SUPPLEMENTS – ADJUSTMENTS – POLEMICS</b>	<b>129</b>

## Содержание

<b>КОММЕНТАРИЙ</b>	<b>5</b>
Хенрик Беднарчик: Непрерывное образование взрослых .....	5
<b>НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ</b>	<b>7</b>
Александэр Лучак: Просвещение, для кого? .....	7
Станислав Карась: Хартия соглашения .....	11
Божэна Рачиньска, Антони Рачиньски: 45 годовщина Общества по распространению знаний в Седельцах – полученные до сих пор достижения и перспективы развития .....	14
<b>ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ</b>	<b>19</b>
Тадеуш Александэр: Отчет из заседания Секции 11 .....	19
Юзеф Скшипчак: Самосознание взрослых в области сообщения .....	23
Ян Саран: Новые вызовы и возможности просвещения взрослых .....	28
Ольга Чернявска: Биографические исследования и их роль в андрагогическом образованию .....	35
Луциан Турос: Формулирование личности в системе воспитания Игнацэго Солажа .....	41
Эва Пшибильска: Институциональные структуры германского просвещения взрослых .....	48
Лее Ок-Бун: Просвещение взрослых в Корейской Республике .....	57
Схоко Сузуки-Виппих: Просвещение взрослых в Японии .....	62
<b>ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ</b>	<b>67</b>
Тадеуш Александэр: Образование и совершенствование занима- ющихся просвещением взрослых в Польше .....	67

Станислава Замковска: Подготовка инженеров транспорта к участию их на международном рынке труда .....	72
<b>ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА</b>	<b>78</b>
Юзеф Каргуль: Просвещение а рынок труда – соотношение или ее отрицание .....	78
Гжегож Санэцки: Безработная молодежь в отношении дальнего образования .....	84
<b>МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И НОВОВВЕДЕНИЯХ</b>	<b>92</b>
Тадеуш Аланкевич, Станислав Качор: Культура и образование на переломе века – размышления из Сальцбургских разговоров .....	92
Эва Пшибыльска: Сотрудничество Германского Союза распространения знаний с польскими учреждениями просвещения взрослых .....	96
Беата Ковальчик, Кшиштоф Сымэля: Разработка проектов финансируемых со средств европейских – советы для пишущих проекты .....	101
Хенрик Беднарчик: Польское непрерывное образование .....	105
<b>ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ</b>	<b>107</b>
Доктор Станислав Карась – связанный крепко с просвещением взрослых .....	107
Профессор Юзеф Пиотр Каргуль – культура и просвещение взрослых широким полем деятельности .....	110
<b>КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ</b>	<b>112</b>
<b>ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ</b>	<b>122</b>
<b>ДОПОЛНЕНИЯ – ОПРОВЕРЖЕНИЯ – ПОЛЕМИКИ</b>	<b>129</b>

## INHALTVERZEICHNIS

### KOMMENTAR 5

**Henryk Bednarczyk:** Die anhaltende Bildung der Erwachsenen ..... 5

### INAUGURATION DES SCHULJAHRES DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DEM WELT 7

**Aleksander Łuczak:** Bildung, aber für jemanden ? ..... 7

**Stanisław Karaś:** Die Verständigungskarte ..... 11

**Bożenna Raczyńska, Antoni Raczyński:** Jubiläum des 45-sten Gründungsjahrestages des Gesellschaft für Allgemeinbildung in Siedlce - die bisherige Leistungen und Entwicklungsaussicht .... 14

### PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DEM WELT 19

**Tadeusz Aleksander:** Debattenbericht der Sektion 11..... 19

**Józef Skrzypczak:** Das Selbstwissen der Erwachsenen im Kommunikationsbereich ..... 23

**Jan Saran:** Neue Herausforderungen und Möglichkeiten der anhaltenden Bildung..... 28

**Olga Czerniawska:** Biographische Forschung und ihre Rolle in der andragogischen Bildung ..... 35

**Lucjan Turowski:** Individualitätsbildung im Erziehungssystem von Ignacy Solarz ..... 41

**Ewa Przybylska:** Die Strukturen der deutschen Erwachsenenbildung ..... 48

**Lee Ok-Bun:** Die Erwachsenenbildung in Republik Korea - eine Reformkonzeption 90-ten Jahren ..... 57

**Shoko Suzuki-Wippich:** Die Erwachsenenbildung in Japan ..... 62

### KURSBILDUNG, SCHULEN FÜR DIE ERWACHSENEN 67

**Tadeusz Aleksander:** Ausbildung und Fortbildung der Mitarbeiter der Erwachsenenbildung in Polen..... 67



<b>Stanisława Zamkowska:</b> Die Vorbereitung der Transportingenieuren zur Beteiligung auf dem internationalen Arbeitsmarkt	72
<b>ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMARKT</b>	<b>78</b>
<b>Józef Kargul:</b> Bildung und Arbeitsmarkt - Relation oder ihre Verneinung .....	78
<b>Grzegorz Sanecki:</b> Die Arbeitslose Jugend der Weiterbildung gegenüber .....	84
<b>INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT AUF DEM GEBIET DER FORSCHUNGEN UND DER PÄDAGOGISCHEN NEUERUNGEN</b>	<b>92</b>
<b>Tadeusz Alankiewicz, Stanisław Kaczor:</b> Kultur und Bildung auf der Jahrhundertwende - die Nachdenken aus den Salsburger Gesprächen .....	92
<b>Ewa Przybylska:</b> Die Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Polen.....	96
<b>Beata Kowalczyk, Krzysztof Symela:</b> Bearbeitung der Projekten, die aus Europafonds finanziert werden - die Rate für die Anträge schreibende .....	101
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Polish Journal of Continuing Education .	105
<b>DIE HERVORRAGENDEN PERSÖNLICHKEITEN DER KULTURTRÄGER</b>	<b>107</b>
Doktor Stanisław Karaś – mit der Erwachsenenbildung dauerhaft verbunden .....	107
Profesor Józef Piotr Kargul – Kultur und Erwachsenenbildung als ein großes Betätigungsfeld .....	110
<b>KONFERENZEN, SEMINARE, TAGUNGEN</b>	<b>112</b>
<b>WAS IST LESENWERT</b>	<b>122</b>
<b>ZUSÄTZE – BERICHTIGUNGE – POLEMIKEN</b>	<b>129</b>

## Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA 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 w dwu egzemplarzach, mile widziane są materiały na dyskietkach, złożone w programie Word dla Windows.
- 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 DOROSŁYCH** można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia pod adresem:

**Wydawnictwo ITeE**

**ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom**

**i wpłacając należność na konto:**

**PBK SA Warszawa I O/Radom 11101473-1599-2700-1-07**

**Cena 1 egz. wynosi 7 zł. Roczna prenumerata 28 zł**

# WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104, tel. 828 70 01

**proceeds nabór na wyższe studia zawodowe zaoczne** (licencjackie)

w roku akademickim 1998/99, które rozpoczną się od 20 lutego 1999 r.

**Dla kandydatów po maturze:**

- pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym
- pedagogika pracy socjalnej w zakresie organizacji pomocy społecznej
- pedagogika specjalna – oligofrenopedagogika
- pedagogika kulturoznawcza – animator i menedżer kultury
- pedagogika turystyki i rekreacji
- edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- diagnostyka i terapia pedagogiczna

**Dla kandydatów po dwuletnim Studium Nauczycielskim:**

- pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną

**Dla kandydatów po dwuletnim Studium Nauczycielskim, Studium Pracowników Socjalnych, Studium Medycznym:**

- pedagogika opiekuńcza
- pedagogika specjalna – oligofrenopedagogika
- pedagogika społeczna i pracy socjalnej
- pedagogika turystyki i rekreacji
- edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- diagnostyka i terapia pedagogiczna

**Dla kandydatów po dwuletnim Studium Nauczycielskim, Bibliotekarskim lub Studium Oświatowo-Kulturalnym:**

- pedagogika kulturoznawcza – animator i menedżer kultury.

W programie studiów przewidziane są m.in. fakultety językowe – angielski, niemiecki. Wykładowcami są profesorowie naszej uczelni, a także Uniwersytetu Warszawskiego, Polskiej Akademii Nauk oraz innych uniwersytetów i szkół wyższych w kraju. Studia są płatne. Dokumenty należy składać do 31 stycznia 1999 r. w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego.

**Wydawnictwa WSP ZNP:**

- **Ruch Pedagogiczny** – kwartalnik wznowiony w 1998 r.
- J. Chmielewska: **Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej**; WSP ZNP, Warszawa 1998.
- H. Kwiatkowska, T. Lewowicki: **Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej**, WSP ZNP, Warszawa 1997.
- E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska: **Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka...**; UŁ, WSP ZNP, ŁTN 1998.
- **Dziecko w świecie przyrody i nauki**; red. J. Solomon, S. Dylak; UAM, WSP ZNP 1998.
- **O przemianach w edukacji**; red. T. Lewowicki, A. Zajac; WSP w Rzeszowie, WSP ZNP, Kuratorium Oświaty w Krośnie, Rzeszów 1998.

**Seminaria naukowe:**

- **„Rozwój kształcenia ustawicznego”**, organizowane w 90-lecie urodzin Profesora Ryszarda Wroczyńskiego – 29.03.1999 r.
- **35-lecie publikacji Heleny Radlińskiej pt.: „Dzieje pracy społecznej i oświatowej”** – luty 1999 r.

ISSN 1230-9206

