

Michaela Tureckiová

MIEJSCE DALSZEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W SYSTEMIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

THE POSITION OF CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION WITHIN THE SYSTEM OF LIFELONG LEARNING

Streszczenie

Dalsze doskonalenie zawodowe należy do najbardziej wspieranych i jednocześnie najbardziej śledzonych segmentów kształcenia dorosłych. Również w ramach rozwoju idei uczenia się przez całe życie w krajach europejskich właśnie ta sfera edukacji dorosłych wzbudza, przynajmniej na przestrzeni ostatnich lat, najwięcej zainteresowania, zarówno wśród twórców polityki kształcenia, jak i metodyków edukacji dorosłych i jej pozostałych uczestników. Właśnie te zagadnienia poruszone są w niniejszym artykule, łącząc je z teoretycznym punktem wyjścia współczesnej koncepcji uczenia się przez całe życie i z zastosowaniem tej idei w praktyce kształcenia. Jednocześnie artykuł koncentruje się na porównaniu stanu dalszego doskonalenia zawodowego w Czechach i w innych krajach Unii Europejskiej oraz prezentuje główne kierunki rozwoju tego ważnego elementu uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, edukacja dorosłych, dalsze doskonalenie zawodowe, polityka edukacyjna.

Abstract

Continuing vocational education is among the segments of adult education that attract the greatest interest and support. Also within the development of the idea of lifelong learning in European countries, this area of adult education has received the most attention in recent years from education policy-makers as well as from the methodologists and other participants in adult education. The paper links the above facts with the theoretical background of the modern concept of lifelong learning and with the application of this idea in educational practice. At the same time, it compares the situation of continuing vocational education in the Czech Republic with that in other countries of the European Union and presents the main development trends in this important component of lifelong learning.

Key words: lifelong learning, adult education, continuing vocational education, education policy.

Uwagi wstępne

Idea uczenia się przez całe życie w swojej współczesnej postaci kształtowała się w latach 20. XX w. Jedną z jej podstawowych cech jest przede wszystkim przekonanie o tym, że uczenie się jest nieodłącznym elementem

życia jednostki, a zatem także edukacja powinna być niekończącym się procesem, w którego realizacji obok szkół i innych placówek szkolnictwa będą uczestniczyły również pozostałe instytucje. Ostatnia z wymienionych też była i jest związana między innymi także z odczuwanym kryzysem, który dotknął szkoły będące do tej pory dominującymi podmiotami gwarantującymi edukację i w pierwszym rzędzie przeznaczone do zapewniania oddziaływań wychowawczo-kształcących na dzieci i młodzież.

Koncepcję uczenia się przez całe życie udało się implementować w praktyce dopiero kilkadziesiąt lat później. Było to bowiem możliwe wówczas, kiedy rozwój gospodarczy i społeczny na przełomie lat 60. i 70. XX w. stworzył odpowiednie warunki do przeforsowania tej idei i jej praktycznej realizacji. Pod wpływem zmian, które zachodziły zwłaszcza w sferze gospodarczej, w wymienionym okresie pojawiła się potrzeba społeczna, a wraz z nią także konieczność zajmowania się problematyką nowych kwalifikacji i jednocześnie żądanie zagwarantowania równego dostępu do edukacji. Przy znaczącym wsparciu międzynarodowych organizacji przeforsowano koncepcję edukacji permanentnej (*permanent education*), która opiera się na całościowym spojrzeniu na rozwój jednostki i jest zgodna z kluczową ideą uczenia się przez całe życie, tj. rozwojem demokracji i przeforsowaniem równości szans. Stopniowo wprowadzano także idee edukacji powrotnej (*reccurent education*), która wzbogaciła koncepcję uczenia się przez całe życie o możliwość zmiany posiadanych kwalifikacji i kształcenie się jednostki w ciągu całego swojego życia (na przykład wzięcie płatnego urlopu w celu edukacji).

Pierwotnym zamiarem tych działań było według J. Fielda (2008)¹ wsparcie kultury edukacji, zwiększenie konkurencyjności i zmniejszenie nierówności społecznych. Później dołączyły jeszcze dążenia do zmniejszenia różnic w zakresie edukacji między osobami wchodzącymi w życie i pokoleniem dorosłych, poprawa współpracy w układzie pionowym i poziomym między różnymi grupami i resortami rządowymi (J. Bengtsson, 2009)². Aktualne warunki społeczne uwzględnia również kolejna inicjatywa UNESCO, które ogłosiło lata 2005–2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju z zamiarem „integracji zasad, wartości i praktyki zrównoważonego rozwoju we wszystkich dziedzinach edukacji i oświaty, w celu skoncentrowania się na problemach społecznych, ekonomicznych, kulturalnych i środowiskowych, z którymi zmagamy się w XXI wieku”³. W rozważanym tutaj kontekście uczenia się przez całe życie i tworzenia okazji do uczenia się w ramach krajów UE duże

¹ J. Field, *Lifelong learning and the new educational order*, Trowbridge 2006, s. 13.

² J. Bengtsson, *National Strategies for Implementating Life Long Learning (LLL): an International Perspective*, <http://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/National%20Strategies%20for%20Implementing%20LLL%20-%20Jarl%20Bengtsson.pdf>, s. 3.

³ UNESCO, *Learning our Way to Sustainability*, www.unesco.org/en/esd/ (tłum. M.T.).

znaczenie miało „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie” (materiały robocze KE z 2000 r.), do których nawiązuje wiele innych dokumentów mających nie tylko charakter deklaracyjny, ale zawierających chociażby także ramy czasowe realizacji, wymieniające zakresy odpowiedzialności i sposoby monitorowania⁴.

Konceptualizacja pojęć kluczowych i podstawy metodologiczne

Uczenie się przez całe życie w materiałach Komisji Europejskiej jest rozumiane jako „wszelka, trwająca całe życie aktywność uczenia się, mająca na celu rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie”⁵. A więc jak zwykle pojęcia uczenia się i edukacji traktuje się jako współzależne, przy czym jednak pojęcie uczenia się jest uważane za pojęcie nadrzędne (współcześnie jest również bardziej preferowane); równocześnie w ramach uczenia się przez całe życie analogicznie występuje edukacja ustawiczna, jako „aktywność planowana, świadoma celu i instytucjonalna, [...] podczas której realizuje się to, co społeczeństwo uważa za ważne”⁶. Zarazem jednak nie należy tracić z pola widzenia faktu, że uczenie się – zwłaszcza niezamierzone – odbywa się także poza procesem edukacji czy też poza nauczaniem.

Zgodnie z realizacją koncepcji uczenia się przez całe życie, która jako przewodnia idea zmiany koncepcji i podejścia do uczenia się i edukacji jest forsowana na płaszczyźnie polityki kształcenia na poziomie krajowym i globalnym i za której pośrednictwem ma nastąpić rozwój społeczeństwa uczącego się, a następnie społeczeństwa wiedzy, mówi się o filarach edukacji i również o filarach uczenia się przez całe życie. Jeśli filarami edukacji są następujące wymogi wobec uczenia się jednostek w XXI w., a mianowicie:

- uczyć się, aby wiedzieć – to znaczy, aby zdobyć narzędzia rozumienia świata i rozwinać umiejętności potrzebne do uczenia się;
- uczyć się, aby działać – to znaczy nauczyć się twórczo oddziaływać na swoje środowisko życia (tzn. przyrodnicze oraz społeczne);
- uczyć się, aby być – to znaczy zrozumieć własną osobowość i jej kształtowanie się zgodnie z powszechnie przyjmowanymi normami moralnymi;

⁴ Niektóre inne dokumenty kształtujące europejską postać uczenia się przez całe życie i dalszej edukacji osób dorosłych są wymienione w dalszej części niniejszego tekstu. Szerszy ogląd można zyskać za pośrednictwem stron internetowych Komisji Europejskiej.

⁵ European Commission, *European Report on Quality Indicators in Lifelong Learning*, Brussels 2002, s. 7.

⁶ M. Beneš, *Celoživotní učení a vzdělávání* [w:] *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*, red. J. Veteška, Praha 2009, s. 25.

– uczyć się żyć wspólnie – to znaczy umieć współpracować z innymi i móc dzięki temu uczestniczyć w życiu społeczeństwa, znaleźć w nim swoje miejsce⁷, to za filary uczenia się przez całe życie w ogólnospołecznym sensie tego słowa bywają uważane poszczególne stopnie edukacji formalnej – tj. edukacja przed-szkolna i ogólna edukacja podstawowa, przygotowanie zawodowe w ramach edukacji sekundarnej, edukacja wyższa i akademicka – i w swojej istocie raczej nieformalna – edukacja dorosłych. Przy czym, oprócz działań formalnych i nieformalnych, ma być także wspierane uczenie się informalne.

Dla jednostek uczestniczących w różnych formach uczenia się przez całe życie (uczniowie, studenci oraz osoby dorosłe uczące się) mają być tworzone okazje do zorganizowanego i „samoorganizowanego” uczenia się nie tylko w ciągu całego ich życia, ale także na całej jego szerokości (wymiar uczenia się przez całe życie określany jest jako uczenie się przez całą „szerokość życia”, *life-wide learning*). Przy czym zwłaszcza uczenie się informalne nie musi być uczeniem się zamierzonym (intencjonalnym), prowadzi jednak do zdobywania wiedzy i umiejętności, które jednostka wykorzystuje w swoich różnych czynnościach i wpływa ono na podejmowane przez nią decyzje.

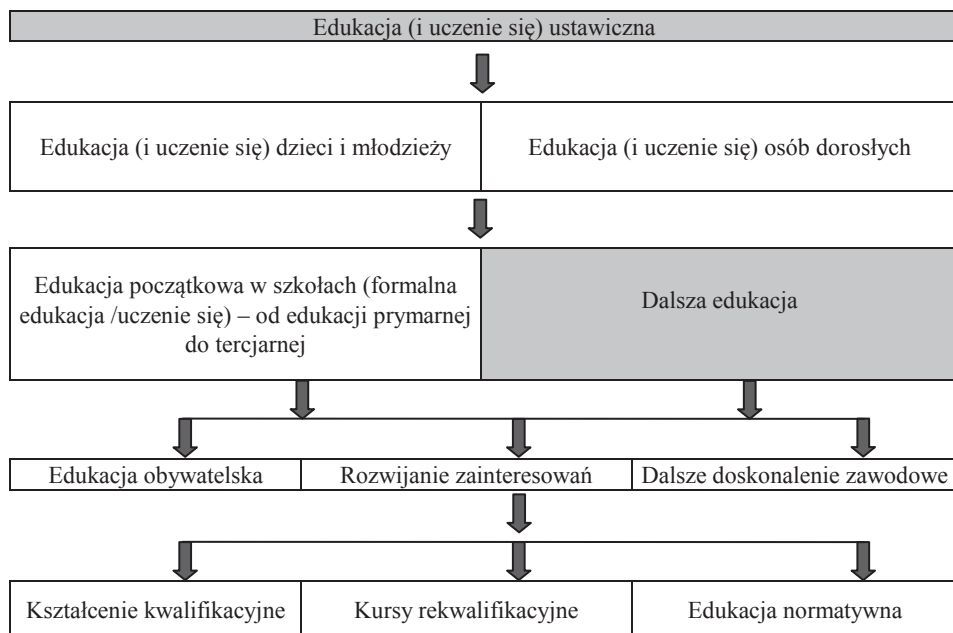
Według J.H. Knolla, który opiera się na terminologii UNESCO, w segmencie edukacji dorosłych rodzaje edukacji i uczenia się, określane także tutaj jako edukacja formalna i nieformalna oraz uczenie się informalne, można podzielić według innych kryteriów niż podane powyżej. W pierwszej kolejności według ich ukierunkowania (profilowanie zgodnie z dziedziną rzeczywistości społecznej, na której się koncentruje), sposobu ewaluacji i certyfikacji, i wreszcie według miejsca, gdzie uczenie się odbywa. J.H. Knoll dokonuje zatem następującego podziału wymienionych rodzajów edukacji i uczenia się:

- a) formalna edukacja dorosłych – jest ukierunkowana na formalny certyfikat (świadectwo), na dalszą edukację i rozwój umiejętności (szkolenia lub ćwiczenia), na rekwalifikację i przebiega w instytucjach kształcenia; według cytowanego autora należą do nich także placówki pozaszkolne typu firmowych lub całobranżowych ośrodków szkolenia;
- b) nieformalna edukacja dorosłych – edukacja niezawodowa, zorientowana na certyfikat (świadectwo końcowe), na przykład edukacja socjokulturowa, którą zapewniają instytucje prywatne lub państwowe, w których odbywa się także inna działalność niż kształcenie dorosłych, jako przykład są wymienione wspólnoty życia, instytucje kościelne, związki zawodowe;
- c) informalne uczenie się dorosłych – alternatywne niezinstytucjonalizowane uczenie się dorosłych, uczenie przebiegające w różnych rodzajach instytucji społecznych, samorozwój⁸.

⁷ J. Delors, *Učení je skryté bohatství* – „Vzdělávání pro 21. století”, Praha 1997, s. 125.

⁸ J.H. Knoll, *Adult Education – Continuing Education – International Dimensions – Or: What Are the General Characteristics and the Common Core of Adult and Continuing Education?*, „Adult Education and Development” 2005, nr 64, s. 2.

Według cytowanego autora, czynnikiem odróżniającym poszczególne możliwości edukacji dorosłych jest treść czy też nastawienie na rozmaite obszary rzeczywistości społecznej i edukacyjnej: Edukacja formalna jest tutaj utożsamiana z edukacją zawodową, natomiast nieformalna z edukacją niezawodową (ogólną), uczenie się informalne przebiega za pośrednictwem komunikacji (interakcji i wymiany informacji między uczestnikami sytuacji społecznej). Wymienione rozróżnienie, jakkolwiek logiczne i zgodne z tradycją europejskiej koncepcji andragogiki, nie jest jednak typowe dla środowiska europejskich ram edukacyjnych i zostało tutaj wymienione jako przykład niejednorodności stosowanej terminologii. Natomiast rysunek 1 przedstawia zmodyfikowaną koncepcję uczenia się przez całe życie (edukacji) w sposób znany nam z czeskich publikacji. Wyodrębniono tu tradycyjne segmenty uczenia się przez całe życie wraz z podziałem edukacji ustawicznej (i uczenia się) w warunkach czeskich.



Rys. 1. Koncepcja edukacji ustawicznej (i uczenia się)

Źródło: M. Tureckiová, *Podnikové vzdělávání* [w:] *Pedagogická encyklopedie*, red. J. Průcha, Praha 2009, s. 509 (zmodyfikowano i zmieniono).

Jak już wspomniano właśnie powyższy schemat (rys. 1) edukacji ustawicznej i uczenia się opiera się na realnych warunkach i terminologii stosowanej w Republice Czeskiej. Również tutaj system edukacji reprezentujący sformali-

zowaną i wspieraną instytucjonalnie postać uczenia się przez całe życie dzieli się na edukację początkową i dalszą. Przy czym edukację początkową realizuje sieć szkół i innych instytucji szkolnych, zapewniających edukację formalną najpierw o charakterze ogólnym (jest to właściwie edukacja podstawowa realizowana w sieci państwowych i prywatnych szkół podstawowych i w niższych klasach liceów sześć- i ośmioletnich i jej ogólna kontynuacja (uzupełnienie) w liceach czteroletnich i w wyższych klasach liceów sześć- i ośmioletnich), a następnie ukierunkowaną na przygotowanie zawodowe (zwłaszcza edukacja sekundarna w średnich szkołach zawodowych i szkołach zawodowych, a następnie przede wszystkim w ramach studiów licencyjnych w systemie edukacji tercjarnej, która ma być skoncentrowana właśnie na rozwoju kompetencji zawodowych). Za pewne uzupełnienie i jednocześnie obszar, na którym przenika się kształcenie początkowe i dalsza edukacja, można natomiast uważać edukację tercjarną na poziomie programów studiów magisterskich i doktoranckich.

Dalsza edukacja jest następnie realizowana w większej mierze poza formalnym systemem edukacji w sieci pozaszkolnych instytucji edukacji, przede wszystkim w ramach edukacji dostosowanej do potrzeb firm (przedsiębiorstw) i w pozostałych typach instytucji, gdzie edukacja nie jest główną czy decydującą czynnością. O tym, że dalsza edukacja ma raczej nieformalny charakter, świadczą także dane zawarte w elektronicznym dzienniku urzędowym „eLearning Papers”, według których aż 80% edukacji osób dorosłych odbywa się poza formalnym systemem kształcenia, zwykle w ramach dalszego doskonalenia zawodowego czy też edukacji dostosowanej do potrzeb firm⁹.

Ze względu na to, że w Czechach dzieci objęte są obowiązkiem nauczania przez dziewięć lat (edukacja podstawowa – zazwyczaj od 6 do 15 roku życia) i znaczna część populacji kontynuuje edukację formalną jeszcze w szkołach średnich, ewentualnie w szkołach zawodowych, element składowy dalszej edukacji jest niemal zastrzeżony dla osób dorosłych. W ten sposób rozumienie edukacji osób dorosłych w warunkach czeskich poniekąd różni się od jej określenia zawartego w dokumencie *Adult education trends and issues in Europe* (2006), gdzie jest zdefiniowana jako „wszelka podstawowa i dalsza edukacja i asystowane uczenie się młodzieży i osób dorosłych, formalna, nieformalna i informalna”¹⁰, biorąc pod uwagę powyższe fakty, połączenie słowne „dalsza edukacja” będzie dotyczyć populacji osób dorosłych i w dalszej części niniejszego artykułu będziemy się zajmować tym jej elementem, który ma prowadzić do rozwoju zawodowego osób dorosłych bądź do takich zmian w kwalifikacjach i kompetencjach dorosłych, które zagwarantują im odnalezienie się na rynku pracy (zatrudnienie) – tzn. dalszym doskonaleniem zawodowym, które bywa

⁹ *Vzdělávání a práce*, „eLearning Papers” 2010, nr 23.

¹⁰ EAEA, *Adult education trends and issues in Europe*, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf, s. 5.

w sposób zawężony określane także jako kształcenie specjalistyczne i przynajmniej w Czechach odbywa się najczęściej w formie edukacji dostosowanej do potrzeb firm (przedsiębiorstw).

Według Z. Palána, dalsze doskonalenie zawodowe jest określeniem dla „wszystkich form edukacji zawodowej i specjalistycznej w ciągu aktywnego życia zawodowego, po ukończeniu kształcenia zawodowego i przygotowania do zawodu w systemie szkolnym. Jej zadaniem jest rozwijanie [kompetencji – zmieniła M.T.] wymaganych do wykonywania określonego zawodu”¹¹. Wspomniany autor definiuje następnie edukację dostosowaną do potrzeb firm (przedsiębiorstw) jako „systematyczny proces zmian postępowania podczas pracy, poziomu wiedzy i umiejętności łącznie z motywacją pracowników, za pomocą którego obniża się różnica między [...] kwalifikacjami pracowników a stawianymi im wymaganiami [...], tj. fachowością pracy”¹². Dodajmy jeszcze, że wymóg systematyczności procesu edukacji na potrzeby firm nie jest dotychczas standardowo realizowany. Tym niemniej edukacja na potrzeby firm tworzy znaczący element składowy całości dalszego doskonalenia zawodowego i także w Czechach jest znacznie rozpowszechniona. Przynajmniej w zakresie edukacji normatywnej czy też tzw. edukacji ustawowej powinna być realizowana w 100% przypadków. Jednak tego poziomu czeskie instytucje nie osiągają. Tak przynajmniej wynika z badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu¹³.

Strategia edukacyjna i polityka edukacyjna w dziedzinie dalszego doskonalenia zawodowego – porównanie sytuacji w RC i w pozostałych krajach UE

Z punktu widzenia europejskiej strategii i polityki edukacyjnej w stosunku do rozwoju dalszego doskonalenia zawodowego podstawowymi i zarazem wiążącymi dokumentami są zwłaszcza „Strategia Lizbońska” (2000) i „Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie” (KE, 2000)¹⁴. Oprócz tych dokumentów, które mają raczej znaczenie ideowe niż rzeczywiste strategiczne, można jeszcze wymienić wspólny program roboczy „Edukacja i szkolenie” („ET

¹¹ Z. Palán, *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník*, <http://topregion.cz/index.jsp?articleId=1918>.

¹² Z. Palán, *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník*, <http://topregion.cz/index.jsp?articleId=2117>.

¹³ Porównaj z M. Tureckiová, *Human capital development in a changing environment – examples of changes in strategies and practices for further professional education in the Czech Republic* [w:] *Lifelong learning international conference 2010*, Malaysia 2010, s. 1–7.

¹⁴ W drugiej kolejności i w sposób pośredni można się oczywiście opierać na wcześniejszych dokumentach powstałych nie tylko w ramach Unii Europejskiej, ale także zwłaszcza na gruncie OSN (UNESCO) i OECD.

2010”, 2001), do którego ostatnio nawiązał program „Strategiczne ramy współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji i szkoleń” („ET 2020”, 2009).

Ostatni z wymienionych dokumentów przypisuje kluczową rolę także na nowo zdefiniowanym kwalifikacjom, które łączy z uczeniem się przez całe życie i innowacjami. Współcześnie pod pojęciem kwalifikacji rozumie się „formalny wynik procesu i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba uzyskuje efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami”¹⁵.

Jako całość materiał „ET 2020” ma się przyczynić do wzmocnienia partnerstwa między instytucjami edukacyjnymi, a zwłaszcza pracodawcami, i opiera się na czterech zasadach:

- uczeniu się przez całe życie i mobilności;
- jakości i efektywności;
- równym podejściu i aktywnej postawie obywatelskiej;
- kreatywności, innowacjach i myśleniu przedsiębiorczym.

Strategiczne ramy „ET 2020” reagują również na wcześniej przyjęte Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady o kompetencjach kluczowych do uczenia się przez całe życie (2008), które także w Czechach stało się podstawą do utworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji, Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolenia Zawodowego¹⁶.

W powiązaniu i współdziałaniu z aktywnością UE w dziedzinie realizowania koncepcji kształcenia się przez całe życie rozwija się również czeska strategia uczenia się przez całe życie. W kontekście rozpatrywanego w niniejszym artykule aspektu uczenia się przez całe życie, tj. dalszego zawodowego doskonalenia dorosłych, nie można pominąć „Krajowego Programu Rozwoju Edukacji” (Biała Księga, 2001), czes. *Národní program rozvoje vzdělávání* (Bílá kniha, 2001), w którym kształceniu osób dorosłych poświęcony jest rozdział IV (w części B-4. Dalsze doskonalenie zawodowe, 5. Edukacja rekwalifikacyjna)¹⁷. Z innych czeskich dokumentów wymienimy powstałą w 2003 r. „Strategię Rozwoju Zasobów Ludzkich dla Republiki Czeskiej” (NVF, 2003), czes. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* (NVF, 2003), w której między innymi mówi się o specyficznym znaczeniu zasobów ludzkich dla gospodarek tych krajów, które – podobnie jak RC – nie obfitują w zasoby naturalne.

W kontekście analizowanej dalej sytuacji w dziedzinie dalszego doskonalenia zawodowego jest rzeczą konieczną wspomnieć jeszcze o kluczowym doku-

¹⁵ Cedefop, *Changing Qualifications – A review of qualifications, policies and practices*, Luxembourg 2010, s. 15.

¹⁶ Szerzej zob. strony internetowe Krajowego Instytutu Edukacji Zawodowej (czes. *Národní ústav odborného vzdělávání*) (www.nuov.cz).

¹⁷ MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2011*, Praha 2001, s. 79–84.

mencie „Strategie uczenia się przez całe życie RC” (czeskie Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego, 2007), czes. *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT, 2007) i nawiązującego do niego „Planu implementacji strategii uczenia się przez całe życie RC” (czeskie Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego, 2008), czes. *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT, 2008), który wszedł w życie w 2009 r. i dotyczy lat 2009–2015, w których dalszemu doskonaleniu i jego jakości również jest poświęcona uwaga.

Według Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (European Association for the Education of Adults, EAEA) w dziedzinie uczenia się osób dorosłych istnieje pięć kluczowych wymagań: aplikowanie podejścia holistycznego; zapewnienie podstawowego finansowania publicznego, zwłaszcza na rzecz grup znajdujących się w niekorzystnym położeniu oraz na rzecz możliwej do utrzymania miejscowej infrastruktury; interesowanie się wysoką jakością edukacji; zdobycie zaufania dla wszelkich rodzajów i możliwości edukacji oraz stworzenie prostych wskaźników kluczowych, które przyczyniłyby się do uznania wartości i znaczenia uczenia się dorosłych¹⁸.

Oprócz czynników ekonomicznych i publicznego, a także indywidualnego wspierania edukacji dorosłych, które przejawiłoby się również w chęci inwestowania w edukację własnego (osobistego, wolnego) czasu i pieniędzy, we wspieraniu czy nawet konieczności uczestniczenia w uczeniu się przez całe życie odgrywają również rolę zmiany legislacyjne. Edukacja dorosłych w legislatywie różnych krajów europejskich jest uznawana i chroniona w minimalnym zakresie i w różny sposób. W wyniku dotychczasowych starań UE w dziedzinie edukacji ustawicznej udało się zaledwie w niewielkim zakresie zmienić jej formalną pozycję i źródła publiczne, które są na nią wydzielone. Uczenie się dorosłych wymaga walidacji i zakotwiczenia w wielu różnych agendach rządowych. Oprócz bezpośredniej opłacalności inwestowania w kapitał ludzki należy również uwzględnić pośrednie korzyści społeczne i inne o charakterze pozaekonomicznym. Przy czym jest rzeczą oczywistą, że poszczególne kraje na świecie ogólnie rzecz biorąc różnią się – często znacząco – pod względem uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie i partycypowaniu populacji dorosłych w (dalszej) edukacji¹⁹.

Według R. Dejardinsa i K. Rubensona (2009), którzy zinterpretowali wyniki badań OECD, można podzielić kraje pod kątem podejmowanej problematyki na cztery grupy:

- 1) grupa – obejmująca stosunkowo małą liczbę krajów, w których jednak udział w uczeniu się przez całe życie przekracza 50%, należą do nich Dania, Szwecja, Finlandia, Norwegia i Islandia;

¹⁸ EAEA, *Adult education...*, s. 9 (zmienione przez autorkę).

¹⁹ H. Brožaitis (red.), *Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning – FINAL REPORT*, Vilnius 2010, s. 11–24.

- 2) grupa – są to w przeważającej mierze kraje anglojęzyczne, do których – z krajów europejskich – zaliczana jest Wielka Brytania wraz z krajami pozaeuropejskimi (Australia, Nowa Zelandia, Kanada, Stany Zjednoczone), z pozostałych krajów Europy do tej grupy należy Luksemburg, Holandia i Szwajcaria, udział waha się od 35 do 50%;
- 3) grupa – w której udział wynosi od 20 do 35%, do której oprócz Czech należy także Austria, Belgia, Słowenia, Francja, Włochy i Hiszpania;
- 4) grupa – z udziałem niższym niż 20%, tę grupę tworzy Portugalia, Grecja, Węgry i Polska²⁰.

Wysoki poziom uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie jest łączony z aktywną polityką państwa w zakresie usuwania przeszkód zwłaszcza w sferze dalszego doskonalenia się i uczenia się dorosłych. Jednak, jak pokazał niedawny kryzys finansowy i ekonomiczny, nawet wysoki udział osób w procesie uczenia się przez całe życie nie gwarantuje dobrej kondycji ekonomicznej i stabilności państwa (przykład Islandii).

Nadal pozostając w sferze interpretacji wyników porównań międzynarodowych w zakresie edukacji zawodowej (w ściślejszym znaczeniu specjalistycznej), która obejmuje również szkolenie konkretnych umiejętności, można analogicznie stwierdzić, że pomimo tego, iż wiele krajów Europy – biorąc pod uwagę włączanie dorosłych w uczenie się przez całe życie i osiąganie wyższego poziomu kwalifikacji – notuje znaczny postęp, to w Europie jako całości występują ogromne różnice, co wywołuje potrzebę reakcji zarówno na poziomie politycznym, jak i wśród znawców przedmiotu (teoretyków i metodyków edukacji dorosłych oraz nauczycieli praktycznej nauki zawodu).

Z porównawczych badań międzynarodowych (przeprowadzonych w większości przypadków przez Eurostat) wynika między innymi, że jakkolwiek kraje europejskie, biorąc pod uwagę konkretny udział osób dorosłych w edukacji specjalistycznej, różnią się, to mimo wszystko można zaobserwować pewne ogólne tendencje, do których – w przypadku edukacji specjalistycznej – należą na przykład: różnice dotyczące udziału osób dorosłych w edukacji i szkoleniach specjalistycznych są zależne zwłaszcza od wieku, rodzaju zatrudnienia i osiągniętych kwalifikacji; starsi pracownicy, osoby pracujące na pół etatu oraz w zawodach niewymagających wysokiego wykształcenia specjalistycznego oraz gdzie to wykształcenie wykorzystywane jest w małym zakresie średnio uczą się mniej intensywnie (tj. na edukację przeznaczają mniej godzin) niż pozostałe osoby dorosłe. Te stosunkowo łatwe do przewidzenia wyniki wzbudzają pytania: jak wymienione właśnie grupy i oczywiście także pozostałe grupy docelowe pozyskać dla doskonalenia zawodowego, kiedy w dodatku wiemy, że w 25 krajach

²⁰ R. Dejardins, K. Rubenson, *The Impact of Welfare Regimes on Barriers to Participation*, „Adult Education Quarterly” 2009, nr 3, s. 193.

UE stwierdzono również 4-krotnie wyższy udział osób dorosłych w edukacji nieformalnej w porównaniu z edukacją formalną²¹.

Innymi decydującymi czynnikami, które wpływają na konkretną realizację koncepcji uczenia się przez całe życie, a tym samym na sferę dalszego doskonalenia zawodowego, są przede wszystkim czynniki socjokulturowe i demograficzne. Z nich można wymienić przede wszystkim starzenie się populacji i problematykę migracji i imigracji.

Problematyka starzenia się populacji i odpowiednich narzędzi służących włączeniu seniorów w czynności edukacyjne i procesy uczenia się dotyczy oczywiście wszystkich typów uczenia się (edukacji) dorosłych. W ramach dalszego doskonalenia zawodowego należy osobno rozwiązać problematykę edukacji pracowników będących powyżej 50 roku życia i oczywiście także aktualną kwestię edukacji osób powyżej 60 i 65 roku życia, co jest z jednej strony związane z wykazaniem niższym poziomem uczestnictwa i włączaniem starszych pracowników w edukację specjalistyczną, a z drugiej z przesuwaniem granicy maksymalnego wieku przechodzenia na emeryturę, ze zmianami na rynku pracy i z koniecznością zdobywania, rozwijania czy transformowania profilu kompetencji zgodnie z wymaganiami konkretnej instytucji oraz możliwościami rynku pracy.

Obecnie w ramach Unii ma dochodzić, nie tylko w zakresie edukacji w wieku seniorskim, do decentralizacji regionów i obszarów poszczególnych państw członkowskich, tak żeby można było lepiej określić miejscowe potrzeby edukacji, co miałyby prowadzić do zapewniania takiej edukacji, która na te potrzeby reaguje i za której pośrednictwem osiągane są różnorodne jej cele, przy jednoczesnym wprowadzaniu w życie strategicznego podejścia do edukacji dorosłych jako elementu składowego uczenia się przez całe życie. Wymóg doskonalenia zawodowego osób w wieku powyżej 50, a jeszcze bardziej powyżej 60 roku życia z całą pewnością generuje takie specyficzne grupy docelowe, na których trzeba będzie w przyszłości skoncentrować uwagę i stworzyć dla nich nie tylko odpowiednie formy, ale przede wszystkim także techniki edukacyjne. Różne formy edukacji nie tylko tej grupy nie powinny mieć charakteru wyłącznie instrumentalnego czy kognitywnego, ale także emocjonalny i samorefleksyjny.

Problematyka fal imigracyjnych i migracji jest aktualnym problemem nie tylko w ramach krajów UE i zawsze stwarza aktualną potrzebę definiowania i realizacji pożądaných stosunków między społecznością państw gospodarzy, imigrantami i migrantami, jeśli pozostaną w państwie gospodarza dostatecznie długo. Oprócz koniecznej i raczej formalnej edukacji imigrantów w zakresie umiejętności językowych, a także niektórych umiejętności zawodowych i obywatelskich, także tutaj w ramach edukacji dorosłych będzie raczej chodziło o działania mieszczące się w ramach edukacji nieformalnej i uczenia się informального. Dla populacji większościowej państwa – gospodarza w ramach dal-

²¹ H. Brožaitis (red.), *Assessment...*, s. 126.

szeego doskonalenia zawodowego zostanie jeszcze rozszerzona tematyka szkoleń interkulturowych i programów edukacyjnych związanych ze wspieraniem różnorodności socjokulturowych w miejscu pracy. Ewaluacja i walidacja takich rodzajów edukacji dorosłych już współcześnie staje się priorytetem.

Podstawowym podejściem, które w ramach koncepcji uczenia się przez całe życie forsuje także między innymi Europa, jest uczenie się i edukacja prowadząca do formowania i transformacyjnego rozwoju kompetencji. Tak zwane kluczowe czy też przekrojowe, tj. ponadzawodowe i międzyzawodowe kwalifikacje są aktualnie uważane za ważne rezultaty uczenia się i ich deficyt wśród stosunkowo dużej liczby osób dorosłych jest niezrealizowaną potrzebą edukacyjną, stwierdzoną przede wszystkim właśnie w tej dziedzinie dalszego doskonalenia zawodowego.

Uwagi końcowe

Zmiany zachodzące w sferze społeczno-ekonomicznej wywierają zwiększający się nacisk na udział jednostek w procesach edukacji i uczenia się oraz na rządy krajów, aby w trybie przyspieszonym stworzyły strategię i koncepcję edukacji dorosłych. Pewna ekonomizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i w jej ramach zwłaszcza dalszej edukacji, w przeciwieństwie do raczej ogólnie negatywnie postrzeganej rozpatrywanej tu sfery dalszego doskonalenia zawodowego, przyniosła także pewne znaczące, pozytywne efekty, których nie można pominąć.

Podejście do uczenia się, którego rezultatem jest nie tylko wiedza i umiejętności, ale także kompetencje kluczowe i zawodowe, od chwili wykorzystania go właśnie w edukacji zawodowej, a zwłaszcza w edukacji na potrzeby firm, stało się elementem nowego paradygmatu uczenia się, który stopniowo jest także forsowany w edukacji początkowej. Zarazem w krytycznych dyskusjach znawców problematyki podkreśla się, że jednostronne ukierunkowanie uczenia się przez całe życie na kształtowanie kompetencji kluczowych i uczynienie z nich celów kształcenia początkowego prowadzi do deformacji koncepcji uczenia się przez całe życie i – przynajmniej potencjalnie – prowadzi do dysharmonicznego rozwoju potencjału pojedynczych osób. Dlatego też konieczne jest ukierunkowanie się w edukacji ogólnej przede wszystkim na przekazanie i przyswojenie fundamentalnej wiedzy oraz umiejętności, które między innymi zagwarantują przeniesienie zasadniczych wartości kulturowych, natomiast kompetencje kluczowe należy rozumieć jako wprawdzie istotny rezultat uczenia się, ale nie jego cel.

W sferze przygotowania zawodowego i dalszego doskonalenia kwalifikacje oparte na kompetencjach chyba rzeczywiście mogą się stać ważnym czynnikiem nie tylko w sferze okazji do edukacji, ale także walidacji i równou-

prawnienia różnorodnych dróg kształcenia i stylów uczenia się. W edukacji dorosłych należy nadal wspierać dalsze doskonalenie zawodowe i wraz z nim także wesprzeć i rozwinąć pozostałe segmenty edukacji dorosłych. Podczas rozwijania kompetencji w procesach uczenia się przez całe życie jest rzeczą niezbędną zadbanie o kompetencje refleksyjne i samorefleksyjne oraz skoncentrowanie się na tworzeniu pożądaných zapastrywań i orientacji wartościowo-normatywnych uczestników edukacji i uczących się jednostek bez względu na ich wiek i pozycję społeczną.

Bibliografia

- Beneš M., *Celoživotní učení a vzdělávání* [w:] *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*, red. J. Veteška, Praha 2009.
- Bengtsson J., *National Strategies for Implementing Life Long Learning (LLL): an International Perspective*, <http://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/National%20Strategies%20for%20Implementing%20LLL%20-%20Jarl%20Bengtsson.pdf> [dostęp: 22.08.2011].
- Brožaitis H. (red.), *Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning – FINAL REPORT. Service contract. No. CONTRACT-2008-4945/001-001 GRU-GRUSTU with the European Commission Directorate General for Education and Culture*, <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/reforms.pdf> [dostęp: 22.08.2011].
- Cedefop, *Changing Qualifications – A review of qualifications, policies and practices*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010.
- Dejardins R., Rubenson K., *The Impact of Welfare Regimes on Barriers to Participation*, „Adult Education Quarterly” 2009, nr 3.
- Delors J., *Učení je skryté bohatství – „Vzdělávání pro 21. staletí”*. Pdf UK, ÚVRŠ, Praha 1997.
- EAEA, *Adult education trends and issues in Europe*, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf [dostęp: 16.06.2011].
- European cooperation in education and training („ET 2020”), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF> [dostęp: 10.10.2010].
- European Commission, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. EC, Brussels 2002.
- Evropská unie, *Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020”)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF> [dostęp: 25.05.2011].
- Field J., *Lifelong learning and the new educational order*. Tremtham Books Limited, Trowbridge 2006.
- Knoll J.H., *Adult Education – Continuing Education – International Dimensions – Or: What Are the General Characteristics and the Common Core of Adult and Continuing Education?*, „Adult Education and Development” 2005, nr 64.
- Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni> [dostęp: 16.02.2011].
- MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bilá kniha, 2001*, Tauris, Praha 2001.
- Núov, *Národní soustava kvalifikací*, <http://www.nsk.nuov.cz/> [dostęp: 12.11.2011].
- Palán Z., *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník*, <http://topregion.cz/index.jsp?articleId=1918>.

- Palán Z., *Strategie a rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník*, <http://topregion.cz/index.jsp?articleId=2117> [dostęp: 16.11.2011].
- Tureckiová M., *Human capital development in a changing environment – examples of changes in strategies and practices for further professional education in the Czech Republic* [w:] *Lifelong learning international conference 2010*, Universiti Utara Malaysia, Malaysia 2010.
- Tureckiová M., *Podnikové vzdělávání* [w:] *Pedagogická encyklopedie*, red. J. Průcha, Portál, Praha 2009.
- UNESCO, *Learning our Way to Sustainability*, <http://www.unesco.org/en/esd/> [dostęp: 10.05.2011].
- Vzdělávání a práce*, „eLearning Papers” 2010, nr 23, http://elearningpapers.eu/en/elearning_papers [dostęp: 10.12.2011].