

Andrzej Bogaj

Priorytety współczesnych reform oświatowych a wizja szkoły przyszłości (perspektywa europejska)

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13, 11-21

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Andrzej Bogaj

PRIORYTETY WSPÓŁCZESNYCH REFORM OŚWIATOWYCH A WIZJA SZKOŁY PRZYSZŁOŚCI (PERSPEKTYWA EUROPEJSKA)

Wstęp

W listopadzie 1997 r. Komitet Prognoz *Polska w XXI wieku* przy Prezydium PAN wystąpił z memoriałem w sprawie *Roli edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski*. Podkreśla się w nim, iż stan edukacji w naszym kraju stanowi dramatyczne zagrożenie dla bytu narodowego ze względu na ogromny regres w bazie materiałowej, pogorszenie statusu nauczyciela i kryzys osobowości ludzkiej. System obecny – podkreślają autorzy memoriału – emituje absolwentów szkół, którzy nie są dostosowani do aktualnych warunków rynku pracy, powoduje nadmierne bezrobocie wśród ludzi młodych, podważa drożność systemu kształcenia, rodzi frustrację, zmniejsza szanse edukacyjne jednostek – szczególnie z terenów wiejskich (tamże, s. 3 n.).

Pokonanie owych barier i słabości stawia przed reformą systemu edukacji konieczność rozwiązania 4 kluczowych problemów, a mianowicie:

- zasadniczego przekształcenia obecnych form kształcenia zawodowego, dominujących w dotychczasowym systemie edukacji, na rzecz kształcenia, w którym większą część przygotowania zawodowego przejmują zakłady pracy i placówki kształcenia zawodowego pracujące na zasadach komercyjnych,
- upowszechniania szkolnictwa ogólnokształcącego szczebla średniego w miejsce wysoko profilowanego kształcenia zawodowego,
- upowszechnienia wyższego wykształcenia do poziomu co najmniej 35–40% populacji każdego rocznika młodzieży,
- masowego rozwoju kształcenia ustawicznego (tamże, s. 4 n.).

Powstaje pytanie, czy wymienione wyżej kierunki zmian są zbieżne z kierunkami reform dokonujących się w krajach Unii Europejskiej i jaki winien być model szkoły przyszłości? Na pytania te próbuję odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Priorytety reform w krajach Unii Europejskiej

Unia Europejska, mimo wielu wspólnych elementów (wspólny pieniądz – EURO, podstawy prawa, zasady polityki oświatowej itd.), stosuje odmienne rozwiązania dotyczące podstawowych kwestii edukacyjnych – zgodnie z tradycją i uwarunkowaniami rozwoju oświaty w poszczególnych krajach. Niemniej w latach 1984–1996 w reformowaniu kształcenia obowiązkowego w krajach Unii (a więc kształcenia ogólnego obejmującego w zasadzie szkołę podstawową i pierwszy cykl szkoły średniej) kierowano się podobnymi celami, które dadzą ujść się w 6 grup tematycznych (por. *A decade of reforms at compulsory education level in the European Union*, 1996):

- rzeczywista równość szans edukacyjnych,
- zapewnienie wszystkim obywatelom wykształcenia podstawowego,
- promowanie stabilności oraz zmiany społecznej,
- przygotowanie dzieci do życia społecznego, życia w rodzinie, do pracy oraz właściwego wykorzystania czasu wolnego,
- wpajanie motywów do uczenia się przez całe życie oraz przygotowanie do zmian współczesnego świata,
- wszechstronny rozwój uczniów.

Jeżeli chodzi o pierwszy z celów, to podkreśla się, iż należy dążyć do tego, by przejść od sytuacji, w której owa równość szans jest jedynie wyśtarczającym celem do sytuacji, w której szkoły będą aktywnie pomagać tym dzieciom, których szanse edukacyjne (społeczne, ekonomiczne, fizyczne, psychiczne itp.) są gorsze od innych dzieci. Trzecia grupa celów wyraża, jak sądzę, pewną zasadę kreującą rozwój edukacji. Opiera się ona bowiem na realizacji dwóch komplementarnych celów: a) zachowanie w kształceniu ogólnym ciągłości historycznej, polegającej na uwzględnianiu historycznego i kulturowego dziedzictwa, tradycji każdego kraju oraz kultury ogólnoludzkiej, b) kształtowanie postaw innowacyjnych, kreatywności uczniów, wyposażenie ich w takie intelektualne narzędzia i postawy, które pomogą im osiągać coraz lepsze rezultaty. Pozostałe grupy celów nie wymagają komentarza. Trzeba jednak podkreślić, że mimo podobieństwa celów, rozwiązania organizacyjne są różne w poszczególnych krajach UE.

Warto także zwrócić uwagę na inne, podobne w tych krajach, elementy reformy: zakładane wyniki kształcenia, dobór i układ treści, metody nauczania, proces oceniania. Wśród zakładanych wyników kształcenia wymieniono dotychczas umiejętności podstawowe, do których zaliczono czytanie, pisanie, liczenie. Otóż, we wspomnianym wyżej raporcie UNESCO podkreśla się, iż konieczne jest dziś poszerzenie tego zbioru umiejętności

o następane, a mianowicie: o znajomość nowych form komunikacji i technik dostępu do informacji, znajomość języków obcych, umiejętności myślenia wyższego rzędu potrzebne współczesnemu człowiekowi do wykonywania różnych typów złożonych zadań i w adaptacji do zachodzących zmian.

Podobieństwo w doborze treści w krajach UE polega natomiast na szerszym wprowadzaniu treści o charakterze interdyscyplinarnym, które pomogą uczniom właściwie analizować zjawiska i bieżące problemy; treści odnoszących się do ich obywatelskich i społecznych zachowań, które wniosą nowe wartości wzbogacające a zarazem racjonalizujące etykę owych zachowań; treści, które uwzględniać będą tzw. europejski wymiar edukacji, wreszcie treści, które wyposażą uczniów w różne strategie myślenia i intelektualne narzędzia poznania, ułatwią im uczenie się, zrozumienie i poznanie świata. Podobieństwa natomiast w układzie treści kształcenia znajdują wyraz przede wszystkim w częstszym stosowaniu tzw. szerokich pól wiedzy (ang. broad subject areas) niż tradycyjnych przedmiotów nauczania. Programy nauczania zaś są skoncentrowane na uczniu, na rozwoju jego aktywności i współpracy z innymi, na uczeniu się przez odkrywanie i działanie.

Wyraźna jest wreszcie w krajach UE tendencja do innego niż dotąd podejścia do procesu oceniania. Traktowane jest ono przede wszystkim jako instrument kierowania procesem uczenia się, a nie jako narzędzie selekcji. Przedmiotem oceny stają się coraz częściej postawy i umiejętności uczniów, zrozumienie faktów, procesów, kontekstów, niż wiedza (tamże, s. 35 n.).

Współczesne rynki pracy a edukacja

Coraz powszechniejsze jest przekonanie, iż współczesna edukacja powinna uwzględniać przede wszystkim potrzeby rozwojowe jednostek, ale także – w znacznym stopniu postulaty pracodawców i wymogi zmieniających się rynków pracy.

Zdaniem Jarla Bengtssona – znanego eksperta OECD – owe zmiany polegają głównie na:

- tendencji do integracji różnych nowych technologii, co prowadzi do stania się wielu istniejących schematów organizacji pracy, a także struktur umiejętności,
- silnej presji na jakość oraz krótszy cykl życia produktów i usług,
- odchodzeniu od taylorizmu jako podstawy organizacji pracy (t.j. zawężania i fragmentaryzacji wymagań dotyczących umiejętności pracownika),

- zmniejszaniu się prac o charakterze rutynowym i wymagającym niskich kwalifikacji na rzecz zajęć wymagających wyższego poziomu kwalifikacji, w tym kwalifikacji istotnych w relacjach międzyludzkich: umiejętność pracy w zespole, kultura osobista, odpowiedzialność za siebie i innych, samodzielność, umiejętność radzenia sobie w nieprzewidzianych warunkach itp.,
- zwiększaniu się elastyczności organizacji pracy, podniesieniu rangi wszechstronności kwalifikacji pracowników (J. Bengtsson 1996).

Kolejne dwie zmiany mają szczególne znaczenie dla edukacji. Zwracają na nie uwagę raporty OECD¹ (1989), CERI², ale także nasze rodzime raporty: *Droga do roku 2010* (PAN, 1995) oraz opracowania (S. M. Kwiatkowski 1997, M. J. Szymański 1994; W. Rabczuk 1997 i in.). Chodzi tu o:

- coraz większe znaczenie na rynku pracy sektora usług, w którym zatrudnienie sięga 60% w krajach UE (w Polsce obecnie 35–40%),
- coraz wyraźniejszą rozbieżność między podażą umiejętności a popytem na nie (tzw. luka umiejętności).

Owe rozbieżności, dotyczące także naszego kraju, polegają bądź na niedostosowaniu umiejętności pracowników danego sektora gospodarki do wymaganych w tym sektorze umiejętności określonego typu, bądź na niedoborach specjalistów w zawodach wymagających specyficznych umiejętności (np. pielęgniarek), bądź na braku miejsc pracy dla pracowników o kwalifikacjach nieadekwatnych do potrzeb rynku.

Można wskazać wreszcie na kilka cech gospodarki rynkowej ważnych z punktu widzenia relacji między kształceniem ogólnym i zawodowym, traktowanych w krajach UE jako podstawa, czy też swoisty punkt odniesienia. Są to:

- a) zasada „wysokiej jakości” kształcenia opartego na określonym systemie standardów tej jakości,
- b) zasada elastyczności kształcenia,
- c) zasada mobilności.

Wyjaśnijmy je pokrótce, poczynając od dwóch ostatnich.

Otóż zasada mobilności oznacza, by tak organizować kształcenie zawodowe, aby wykwalifikowani pracownicy mogli wykonywać pracę zgodną ze swoimi kwalifikacjami na podobnych stanowiskach w różnych miejscach i w różnym czasie. Zasada elastyczności zaś oznacza taką organizację kształcenia, by wykwalifikowani pracownicy nie musieli pozostawać na zawsze na stanowiskach, do których raz zostali przypisani w toku nauki,

¹ OECD – Organization for Economic Cooperation and Development.

² CERI – Centre for Educational Research and Innovation.

ale potrafili i mogli kształcić się dalej, rozszerzać i pogłębiać swoją wiedzę, by byli zdolni pracować w stale i dynamicznie zmieniającym się środowisku pracy (E. Ross 1993, s. 93).

Należy podkreślić, że o ile idea zasady wysokiej jakości kształcenia jest jasna i bezsporna, o tyle samo pojęcie jakości nie jest jednakowo rozumiane, gdyż nie istnieją jednolite jej standardy w całej Europie. Postępująca jednak integracja europejska wymaga, zgodnie z zasadą mobilności, by opracować jakiś rodzaj europejskich wzorców, które byłyby wspólnym punktem odniesienia różnych tendencji panujących w poszczególnych krajach. Chodzi między innymi o dążenie do mistrzostwa w zawodzie i w pracy, a więc to wszystko, co określa się mianem profesjonalizmu, czyli zespołu umiejętności i postaw, które rozstrzygać będą o wysokiej wydajności pracownika, jego skuteczności, niezawodności i odpowiedzialności.

Coraz bardziej palący do rozwiązania staje się też problem porównywalności dyplomów, szerzej kompetencji ogólnych i zawodowych, absolwentów różnych typów szkół – ogólnokształcących i zawodowych – położonych zarówno w różnych regionach, jak i w różnych krajach. Jest to problem niezwykle trudny do rozwiązania, brak jest bowiem – z jednej strony – jednorodności co do kryteriów porównywalności, z drugiej zaś wiemy, iż ze względu na odmienny kontekst kulturowy poziom szkół tego samego stopnia w różnych krajach jest bardzo różny. Powodem tego są różnice w okresie kształcenia, programach nauczania, wymaganiach egzaminacyjnych, wreszcie w strukturze systemów edukacyjnych.

Zasygnalizowane problemy staną – w niedalekiej przyszłości – także przed Polską i innymi krajami ubiegającymi się o włączenie do Unii Europejskiej (por. A. Bogaj 1994).

Determinanty reform współczesnej edukacji a wizja szkoły przyszłości

Omówione uprzednio zmiany współczesnych rynków pracy nie są oczywiście jedynymi wyznacznikami reformy współczesnej edukacji w Europie. Na podstawie analizy raportów m.in. *World Future Studies Federation*, Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO, Światowej Komisji Kultury i Rozwoju UNESCO, której przewodniczył J. P. Cuellar, *Białej Księgi Unii Europejskiej*, *Raportu J. Delorsa*, czy wreszcie naszych rodzimych opracowań przygotowanych przez Komitet Prognoz *Polska w XXI wieku* przy Prezydium PAN, można określić kolejne determinanty współczesnych reform oświatowych w Europie. Są nimi:

- rozwój społeczeństwa informacyjnego,

- procesy globalizacji gospodarki i kultury,
- rozwój cywilizacji naukowo-technicznej,
- przemiany społeczne i polityczne w świecie,
- kryzys ekonomiczny (wyczerpywanie się surowców, dysproporcje rozwoju, bezrobocie i in.),
- kryzys kultury (kryzys wartości i norm, kryzys autorytetów itp.),
- pogłębiająca się luka między rozwojem cywilizacji a zaniedbaniami i rozwojem kultury,
- nasilające się (szczególnie w Europie) procesy integracyjne i migracyjne.

Oprócz tych czynników wymienić należy także takie, od których zależy powodzenie każdej reformy systemu edukacji, niezależnie od tego, gdzie i kiedy jest przeprowadzana. Wśród tej grupy czynników wymienić trzeba:

- ideologie społeczne i edukacyjne leżące u podstaw kształcenia i wychowania,
- koncepcję systemu wartości, leżących u podstaw wychowania w zreformowanym systemie edukacji,
- koncepcję człowieka, który miałby być „produktem” procesów kształcenia i wychowania,
- koncepcję społeczeństwa, do którego ma przygotować zreformowana szkoła.

Powstaje zatem pytanie, jaka wizja szkoły rysuje się w świetle owych uwarunkowań i analizy założeń (antropologicznych, organizacyjnych, programowych itd.) wdrażanych w Europie reform oświatowych. Skoncentrujemy się przede wszystkim na wizji szkoły ogólnokształcącej, gdyż model szkoły zawodowej wymagałby oddzielnego omówienia³.

System wartości, który ma wpajać współczesna szkoła

Znany raport J. P. Cuellara *Our creative diversity* – 1995 (*Nasze twórcze różnicowanie*), a także jeden z ostatnich raportów Unii Europejskiej *Accomplishing Europe through education and training* – 1997 (*Tworzenie Europy poprzez edukację*), wskazują, iż wspólne wartości cywilizacji europejskiej, które winna wpajać współczesna szkoła, to:

- prawa człowieka (godność osoby ludzkiej),
- ochrona prac i swobód człowieka,
- praworządność demokratyczna,
- budowanie „kultury pokoju”, odrzucenie przemocy,
- poszanowanie innych ludzi, respektowanie praw mniejszości narodowych i etnicznych,

³ Por. artykuł S. M. Kwiatkowskiego w niniejszym tomie.

- solidarność międzyludzka,
- zrównoważony rozwój,
- równość szans jednostek,
- ochrona ekosystemu,
- odpowiedzialność jednostkowa.

Konstrytutywne cechy nowocześnie pojmowanego kształcenia ogólnego

Choć zakres i treść pojęcia „kształcenie ogólne” są różnie określone w Europie i w świecie (nie istnieje też powszechnie akceptowana dziś definicja kształcenia ogólnego), to jednak wyraźnie uległy zmianie: charakter tego kształcenia (następuje stopniowe zacieranie się różnic między kształceniem ogólnym i zawodowym), jego cele, treści i funkcje (por. A. Bogaj 1997 a, b).

- Obecnie istnieje dość powszechne przekonanie (por. raporty J. P. Cuellara, J. Delorsa, *Biała Księga* i in.), że nowocześnie pojmowane kształcenie ogólne, to kształcenie zorientowane na postawy człowieka (moralne, społeczne, innowacyjne), jego kompetencje osobowe i cywilizacyjne, na wartości wyznaczające jakość życia ludzi, na zdolności do samokształcenia i autokreacji. Powinno przy tym posiadać następujące cechy (G. Videanu, S. Rasekh 1987; I. Wojnar 1989; J. Bengtsson 1996; J. Bruner 1996 i in.):
- jest ukierunkowane na jednostkę,
 - jest zorientowane na budowanie kompetencji, a nie na wiedzę,
 - nastawione na porozumienie i współpracę we wspólnotach szkolnych, a nie na konkurencję,
 - wyraźnie zorientowane na integrację, na budowanie całościowego obrazu świata,
 - nastawione jest na kształtowanie autonomii jednostek, na przygotowanie do życia w ramach wybranego przez ucznia systemu wartości,
 - równoważy kształcenie typu naukowego z kształceniem humanistycznym i artystycznym,
 - zorientowane jest na potrzeby dialogu międzykulturowego,
 - ukazuje etos pracy,
 - ukierunkowane jest na samokształcenie i autokreację jednostek,
 - jest nastawione bardziej na konstruowanie znaczeń, niż na ich asymilację,
 - zabezpiecza jednostki przed analfabetyzmem funkcjonalnym,
 - jest zorientowane prospektywnie.

Nowe zadania i funkcje szkoły ogólnokształcącej

Zmieniający się kształt świata, przeobrażenia ekonomiczne i społeczne wywołują istotne i gruntowne zmiany w myśleniu o rzeczywistości, w jej wyjaśnianiu, w postawach ludzkich, w relacjach i strukturach, które mają znaczny wpływ na przyszłość społeczeństw. Narzuca to na współczesną szkołę ogólnokształcąca nowe zadania oraz funkcje społeczne i cywilizacyjne. Przytoczę je tutaj za P. Dalinem i V. Rustem (1996). Owe funkcje rozumieją oni jako swego rodzaju posłannictwo, czy też misję. Według nich najważniejsze funkcje współczesnej szkoły to służba dla:

- demokracji (m.in. kształtowanie i wpajanie demokratycznych wartości i postaw),
- wielokulturowości (rozumienie i szacunek dla kulturowego zróżnicowania ludzkości, jej dziedzictwa, tolerancja dla odmienności, walka z wszelką dyskryminacją),
- przetrwania (edukacja środowiskowa, wychowanie dla pokoju, edukacja zdrowotna, walka o równość szans życiowych itd.),
- pracy (kształtowanie kompetencji związanych z etosem pracy),
- piękna i estetyki,
- człowieka i środowiska (przygotowanie do życia w społeczeństwie, w środowisku lokalnym itp.),
- indywidualnego rozwoju i autokreacji.

Efekty edukacji szkolnej – kompetencje ucznia

Wśród kompetencji, jakimi powinien legitymować się uczeń współczesnej szkoły ogólnokształcącej, wyróżnić trzeba przede wszystkim:

a) kompetencje cywilizacyjne,

b) kompetencje związane z wychowaniem do wartości:

- cennych dla jednostek: uczciwość, tolerancja, wiara w siebie, poczucie dyscypliny, dążenie do samodoskonalenia,
- cennych ze społecznego punktu widzenia: akceptacja różnic, wrażliwość na krzywdę, solidarność, szacunek dla godności człowieka, współdziałanie, uczciwość interpersonalna (realizacja zobowiązań), troska o sprawy publiczne, demokracja, patriotyzm, postawa obywatelska,

c) kompetencje związane z etosem pracy: przedsiębiorczość, odpowiedzialność, samodzielność, twórczość, innowacyjność, obowiązkowość, rzetelność, kompetencje decyzyjne, podmiotowość zespołowa (umiejętność wykonywania zadań wspólnych),

d) kompetencje związane z etosem nauki: dążenie do prawdy i zrozumienia itd.,

- e) kompetencje związane z komunikacją interpersonalną: umiejętność słuchania innych, umiejętność organizowania się w celu realizacji zadań wspólnych, umiejętność poznawania samego siebie, adaptacja do zmieniających się warunków.

Uwagi końcowe

W niniejszej pracy próbowałem zasygnalizować niektóre problemy i pytania pojawiające się na drodze reformowania współczesnej edukacji w krajach Unii Europejskiej i w Polsce. Tym niemniej chciałbym sformułować kilka wniosków:

Po pierwsze, powinniśmy – wzorem krajów zachodnich – reformować kształcenie ogólne, aby maksymalnie zbliżyć go do kształcenia zawodowego poprzez „nasywanie go” treściami o charakterze integrującym wiedzę ogólną z zawodową oraz odpowiednimi rozwiązaniami strukturalnymi – jak np. tworzenie liceów technicznych czy szkół zintegrowanych.

Po drugie, integracja kształcenia ogólnego i zawodowego musi przebiegać dzięki zwiększeniu roli kształcenia ogólnego w przygotowaniu zawodowym, z równoczesną reorientacją tego ostatniego ku celom ogólnokształcącym i ogólnozawodowym. W praktyce oznaczać to będzie, a) redukcję liczby zawodów i specjalności i kształcenie szerokoprofilowe, b) wzbogacanie kształcenia zawodowego o takie elementy (systemy wartości, wiedzę, umiejętności), które lepiej niż dotąd będą przygotowywać młodzież do życia i pracy w demokratycznych społeczeństwach, kształtować postawy, wartości i umiejętności spoza obszaru wąsko rozumianego kształcenia ogólnego i zawodowego, a więc dotyczące zagadnień: ochrony środowiska: zachowania się w warunkach konkurencyjności, utraty pracy; edukacji ekologicznej i prawnej; tolerancji i zrozumienia innych kultur, koegzystencji i pomagania innym; poszanowania praw człowieka i walki z przemocą we wszystkich jej formach (por. W. Mitter 1993; B. Bartz 1992).

Po trzecie, stopniowo należy rozbudowywać – szczególnie w szkołach ogólnokształcących – tory kształcenia przygotowujące do zawodów nie wymagających długiego cyklu nauki, np. obsługa komputera, a także wprowadzić nowe – bardziej atrakcyjne niż dotąd profile kształcenia. Docelowym, jak sądzę, rozwiązaniem mogłyby być taki model kształcenia, który zakłada, iż przygotowanie to nie ma charakteru bezpośredniego, lecz pośredni, a więc daje uczniom możliwości zdobywania najprostszych umiejętności technicznych, organizacyjnych i praktycznych oraz orientacyjną wiedzę z zakresu problemów współczesnej techniki, technologii, rolnictwa, ekonomii, szeroko rozumianych służb społecznych i usług, organizacji,

wiedzę o różnych grupach zawodowych, a nadto orientacyjną znajomość problemów zagrożenia i ochrony środowiska naturalnego człowieka, bezpieczeństwa i higieny pracy.

Niektóre z tych idei są szczególnie podkreślane w *Białej Księdze UE* oraz w raporcie *Accomplishing Europe through education...* (1997).

Literatura

- Accomplishing Europe Through Education and Training*, (1997) Brussels, EC.
- Bogaj A. (1994) *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym*, w: S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, IBE, Warszawa.
- Bogaj A. (1997b) *Kształcenie ogólne w szkołach zawodowych*, w: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, red. S. M. Kwiatkowski.
- Bengtsson J. (1966) *Rynki pracy przyszłości: wyzwania dla polityki edukacyjnej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.
- Conference on Human Resources and New Technology*, (1989) CERI.
- Dalin P. Rust V. (1996) *Towards Schooling for the Twenty First Century*, London–New York.
- A Decade of Reform at Compulsory Education Level in the European Union* (1996) UNESCO, 1996.
- Education and the Economy in Changing Society* (1989) OECD, Paris.
- Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej* (1997) red. S. M. Kwiatkowski, IBE, Warszawa.
- Our Creative Diversity. Raport of the World Commission on Culture and Development* (1995) (ed. J. P. Cuellar).
- Rabczuk W. (1997) *Dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach UE*, w: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa.
- Realia i perspektywy reform oświatowych* (1997a), red. A. Bogaj, Warszawa.
- Rola edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski* (1997) Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN Warszawa.
- Szymański M. J. (1994) *Kształcenie ogólne i zawodowe a rynek pracy. Analizy holenderskie*, w: *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej*, red. S. M. Kwiatkowski, IBE, Warszawa.
- Wojnar I. (1997) *Kultura przyszłości – przyszłość kultury. Referat wygłoszony na konferencji nt. Kultura jako orientacja kształcenia ogólnego*, zorganizowanej

przez Komitet Prognoz „Polska w XXI w.” przy Prezydium PAN, listopad 1997.

Wojnar I. (1998) Rec.: S. Rassekh, G. Vaideanu, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici a l'an 2000; UNESCO, Paris 1987*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.